



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
Y DESARROLLO DOCENTE

ESCUELA NORMAL DE CAPULHUAC



TESIS DE INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES EN EL
ACERCAMIENTO AL SISTEMA DE ESCRITURA CON ALUMNOS DE
TERCER GRADO DE PREESCOLAR

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTA:

ABIGAIL GONZALEZ PULIDO

DIRECTORA DE TESIS DE INVESTIGACIÓN:

MTRA. ESTELA MARÍA DEL CARMEN MEDINA CUEVAS

CAPULHUAC, MÉX.

JULIO 2020

Índice

	Págs.
Introducción.....	1
Capítulo I. Ruta metodológica	
1.1 <i>Problematización</i>	5
1.1.1 <i>Escucho y aprendo</i>	7
1.1.2 <i>Brota la semilla</i>	13
1.1.3 <i>Conociendo a la cebra</i>	19
1.2 <i>Planteamiento del problema</i>	25
1.3 <i>Hipótesis de acción</i>	29
1.4 <i>Objetivos</i>	29
1.5 <i>Justificación y fundamentos de la investigación</i>	30
1.6 <i>Metodología de la investigación</i>	32
1.6.1 <i>El método de investigación acción</i>	32
1.6.2 <i>Las técnicas e instrumentos</i>	35
1.6.2.1 <i>Técnicas</i>	35
1.6.2.2 <i>Instrumentos</i>	36
1.6.3 <i>Camino metodológico</i>	38
1.7 <i>Estado del arte</i>	41
Capítulo II. Marco Teórico	
2.1 <i>Evaluación educativa</i>	47
2.1.1 <i>Evaluación según su funcionalidad</i>	47
2.1.2 <i>Evaluación según su temporalización</i>	48
2.1.3 <i>Evaluación según sus agentes</i>	48
2.2 <i>Evaluación formativa</i>	49
2.3 <i>Evaluación cualitativa en preescolar</i>	51
2.4 <i>Evaluación auténtica</i>	52
2.4.1 <i>Elementos de una evaluación auténtica</i>	54
2.4.2 <i>Situaciones de aprendizaje auténticas</i>	56
2.4.3 <i>Instrumentos de evaluación auténtica</i>	56
2.5 <i>Sistema de escritura</i>	59
2.5.1 <i>Textos cotidianos</i>	60
2.5.2 <i>Tipologías textuales</i>	61
Capítulo III. Propuesta de intervención	
3.1 <i>Contexto situacional donde se desarrolla la intervención</i>	63
3.1.1 <i>Componente político</i>	63
3.1.2 <i>Componente natural</i>	64
3.1.3 <i>Componente social</i>	65
3.1.4 <i>Componente cultural</i>	66
3.1.5 <i>Componente económico</i>	66
3.2 <i>Contexto interno</i>	67
3.2.1 <i>Características del grupo (Diagnóstico)</i>	71
3.2.3 <i>Campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación</i>	72
3.2.4 <i>Descripción de la propuesta de intervención</i>	81

3.2.5	Primer ciclo: “Diagnóstico del campo de lenguaje y comunicación y niveles de conceptualización del sistema de escritura.”.....	84
3.2.6	Segundo ciclo: textos cotidianos.....	87
3.2.7	Tercer ciclo: Revisión de la implementación.....	90
3.2.7.1	Seguimiento del avance en la implementación de la propuesta de intervención	93
Capítulo IV. Ciclos reflexivos		
4.1	Primer ciclo reflexivo.....	95
4.1.1	Primer ciclo: “Diagnóstico del campo de lenguaje y comunicación y niveles de conceptualización del sistema de escritura.”...	95
4.2	Segundo ciclo: “textos cotidianos”.....	102
4.2.1	Actividad 1 “Inventando nuestro cuentito”.....	103
4.2.2	Resultados de mejora.....	115
4.2.3	¿Cómo cuido el agua en la escuela?.....	117
4.2.3.1	Resultados de mejora.....	123
4.2.4	Actividad “Escribo mi instructivo”.....	125
4.2.4.1	Resultados de mejora.....	133
4.3	Tercer ciclo: Revisión de la implementación.....	136
	Reflexiones finales.....	140
	Referencias bibliográficas.....	143
	Anexos	

Introducción

La presente tesis lleva por nombre: “Evaluación auténtica de los aprendizajes en el acercamiento al sistema de escritura con alumnos de tercer grado de preescolar”, ha sido escrita para obtener el grado Licenciatura en Educación Preescolar por la Escuela Normal de Capulhuac.

Es una investigación que parte de la necesidad de subsanar una dificultad presentada durante mi formación inicial apoyándome de referentes teóricos y elaborando una autocrítica de mi actuar frente al grupo con miras de transformar mi práctica pedagógica para generar aprendizajes de calidad.

La práctica se llevó a cabo en el Jardín de Niños “Rosario Castellanos” en el municipio de Atizapán Santa Cruz, Estado de México, como escenario formativo en el que pude poner a prueba los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas durante mi formación y favorecer el desarrollo de mis competencias profesionales.

Es momento de revalorizar la evaluación y al escuchar esta palabra los sentimientos que se generen no sean de angustia, más bien centrarnos en la posibilidad de aprender. Es cuestión de trabajar para acabar con la idea errónea que tienen muchos de que se debe estudiar para aprobar un examen y con el paso del tiempo darnos cuenta que no aprendimos nada, como ocurre cuando somos estudiantes.

Para los docentes, lograr el cambio es dejar de ver a la evaluación como una selección de aquellos alumnos “buenos” o “malos” al ser representados por un número, porque es sabido que cada estudiante tiene habilidades y ritmos de aprendizaje diferentes, más bien, es utilizar los resultados como un impulso para el cambio y la mejora en nuestra práctica.

Se trata de conocer el motivo por el cual no estamos consiguiendo que los estudiantes logren los aprendizajes y trabajemos en lo que estamos dejando de hacer. He conocido de cerca la angustia de algunas educadoras al tratar temas sobre la evaluación, algunas de sus inquietudes son: ¿cómo debe ser la

evaluación en este nivel? ¿Debe ser cualitativa como marca el programa o cuantitativa como se sugiere que se realice? ¿Qué instrumento será el apropiado para obtener datos confiables?

La situación anterior me centra en la realidad, considero que al no asimilar porqué y para qué evaluar cada una de las actividades durante el tiempo en el que realicé mis prácticas, fue abriendo un abismo, no me percaté de la importancia de llevar un proceso sistemático en torno a la evaluación, por desconocer la funcionalidad de las situaciones de aprendizaje y estrategias que se pueden favorecer mediante ésta, el impacto que tiene en la transformación de mi práctica y el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos.

Conceptualizar la evaluación y realizarla es mi objetivo, razón que me llevó a investigar mi propia práctica, mediante el análisis y reflexión de mi actuar en el aula identifiqué qué me estaba faltando por hacer y de este modo fortalecer mi competencia profesional relacionada con el empleo que damos los docentes a la evaluación de acuerdo al perfil de egreso establecido.

La evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje y responsabilidad del docente, elaborarla haciendo uso de instrumentos adecuados que provean resultados reales para después analizarlos y realizar las apreciaciones correspondientes, ¿Qué pasa cuando la evaluación se somete a prueba para verificar su autenticidad? Esta inquietud me ha motivado para realizar una investigación partiendo desde el tema: La evaluación auténtica de los aprendizajes en preescolar.

Al ser una de las dificultades que requiero subsanar es necesario trabajarla durante el tiempo que esté de práctica, porque será el escenario real donde pondré a prueba mis ideas, para ello es importante. partir del diagnóstico realizado a los niños del grupo al que fui asignada para el ciclo escolar 2019 – 2020, con el fin de atender sus necesidades educativas en las que identifiqué que el campo de formación académica de Lenguaje y comunicación requería mayor atención, por tal razón decidí enfocar la evaluación relacionada con el acercamiento a la escritura en específico.

De ahí que mi objeto de estudio sea: La evaluación auténtica de los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura con la intención de incorporar paulatinamente a los alumnos a la cultura escrita y conocer sus experiencias que se busca sean favorables y las tomen como impulso para seguir aprendiendo.

Para sistematizar la investigación planteé las siguientes interrogantes: ¿De qué manera realizar una evaluación auténtica que me permita sistematizar el proceso de enseñanza –aprendizaje? ¿Cómo utilizar los instrumentos de evaluación para valorar y ordenar la información obtenida al implementar situaciones de aprendizaje que favorezca en los niños de 3ro “C” el acercamiento al sistema de escritura? ¿Cómo conocer el impacto de mi intervención docente en la práctica y fortalecimiento de mis competencias profesionales?

La respuesta a estas interrogantes facilitará alcanzar el objetivo general: Efectuar una evaluación auténtica que permita tomar decisiones para reorientar las actividades, alcanzar los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura y fortalecer las competencias profesionales.

El documento está integrado por cuatro capítulos que serán desarrollados conforme se lleve a cabo la investigación. Capítulo I. Ruta metodológica, es el camino que se transite para llegar al tema de estudio, describe en términos generales los elementos que emplee para el análisis de este documento, doy inicio con la problematización, es decir un ejercicio retrospectivo de las actividades trabajadas a lo largo de mi formación como docente, al reflexionarlas voy generando interrogantes de mis acciones vislumbrando las dificultades que se me han presentado.

Con la elaboración del árbol de problema pretendo encontrar distintos medios que me permitan fortalecer mis competencias profesionales, al emplear distintas estrategias podré subsanar las dificultades que se me presentaron durante las jornadas de práctica a lo largo de mi formación.

En la justificación y fundamentos de la investigación redacto los referentes teóricos que fundamentan la investigación. Incursionaré en la metodología

de la investigación donde expreso porqué he decidido utilizar el método de investigación acción, qué lo sustenta y cómo es que éste me permitirá alcanzar los objetivos propuestos.

Se mencionan las técnicas e instrumentos de apoyo para la recolección de datos. Describo el camino metodológico retomando mi experiencia al haber realizado la investigación acción y de qué manera el ejercicio autorreflexivo ha servido para transformar mi práctica. Para concluirlo, menciono qué estudios se han realizado respecto al tema de la evaluación específicamente en el nivel educativo de preescolar y la estrecha relación con mi tema de investigación.

En el Capítulo II. Marco teórico, se encuentran las concepciones teóricas sobre la evaluación en su distinta naturaleza resaltando las características, semejanzas, diferencias y la importancia de cada una en el ámbito educativo específicamente en el nivel preescolar.

En el Capítulo III: Propuesta de intervención, se desarrolla la propuesta de intervención, se describe el contexto en el que realicé mis prácticas profesionales considerando los cinco componentes geográficos; políticos, naturales, sociales, culturales y económicos, explicados según los datos adquiridos durante la observación del entorno y las entrevistas realizadas a los maestros y padres de familia.

El contexto interno de la escuela, y las características generales del grupo. Se explica cómo se conformó el diagnóstico del campo de formación académica de lenguaje y comunicación, así como la intervención misma para dar respuesta a la hipótesis de acción, objetivo general y específicos planteados.

Finalmente, en el Capítulo IV. Ciclos reflexivos de la intervención, puntualizo el proceso que seguí desde la elaboración del diagnóstico, mediante la implementación de actividades de exploración que me sirvieron para ubicar a los niños en el nivel de conceptualización de la escritura al que pertenecían, la investigación sobre la evaluación auténtica y sus principios, el diseño de instrumentos de evaluación y de la propuesta de intervención que contiene las actividades. Al final se escriben las conclusiones sobre los resultados que obtuve al concluir mi trabajo de investigación.

Capítulo I. Ruta metodológica

1.1 *Problematización*

Durante mi formación inicial en la Licenciatura de Educación Preescolar he reconocido la importancia que reviste desarrollar las competencias profesionales para responder a las necesidades y demandas sociales, en cuanto a la atención que deben tener los alumnos del nivel preescolar, principalmente para asegurar que adquieran los aprendizajes necesarios, no sólo para ingresar al siguiente nivel educativo, sino también para que les sean útiles en su vida cotidiana y les permitan comprender el mundo en el que viven.

Al iniciar el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar se espera, que siguiendo las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación se elija un tema de interés relacionado con una dificultad latente presentada a lo largo de mi formación y represente un reto que reditúe en el fortalecimiento de las competencias genéricas y profesionales.

Por esa razón he realizado una retrospectiva de mi desempeño docente, que me permitiera analizar y reflexionar acerca de las actividades que implementé durante las jornadas de práctica, a partir del tercer semestre de la licenciatura en distintos Jardines de Niños, a fin de identificar los retos y dificultades que se me presentaron y de ahí detectar un problema de investigación.

García (2005) entiende el problema de investigación como: "... un obstáculo cuando designa, a aquello que no ocurre como debiera o como se quisiera que aconteciera" (p. 19) para detectar ese obstáculo al que alude García, realicé el análisis y reflexión de las actividades implementadas para dar explicaciones fundamentadas acerca de los resultados obtenidos, con el fin de encontrar alternativas para mejorar mi desempeño.

Es importante mencionar que las actividades analizadas en el tercer semestre, estuvieron planificadas a partir del Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación básica. Preescolar (PE 2011) y las que corresponden al quinto semestre Aprendizajes Clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. (EPP 2017). Estos programas se integran de manera diferente. El primero

se estructura por seis campos formativos y éstos a su vez por aspectos, competencias y aprendizajes esperados.

En cambio, el segundo, está conformado por tres campos de formación académica y tres áreas de desarrollo personal y social, subdividido en organizadores de primer nivel O.C.1, Organizadores de segundo nivel O.C.2 y aprendizajes esperados. La diferencia radica en que uno hace hincapié en competencias y el otro en los aprendizajes esperados, situación que implicó que la planificación de las situaciones de aprendizaje se organizara de forma distinta, así como la evaluación.

Entender la lógica y los enfoques planteados en ambos programas de estudio representaron un reto principalmente en la forma cómo estaba realizando la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos, debido a que no comprendía para que se llevaba a cabo y solo representaba un requisito para entregar mi informe de práctica.

El cambio entre un programa y otro fue una etapa de adaptación. Durante los primeros semestres de mi formación, estaba acostumbrada a la forma de trabajo con el PE 2011. Sin embargo, al implementar el segundo, resultó complicado organizar y articular todos los elementos necesarios para realizar la planificación de las secuencias didácticas puesto que en el EPP 2017 se indica que, para realizar la planificación, se tiene que partir de los aprendizajes esperados a diferencia del PE 2011 que se tomaba como punto de partida las competencias.

Para favorecer los aprendizajes esperados, se necesita identificar qué tienen que aprender los niños en función del grado de preescolar en el que se encuentran y a pesar de que el programa no está dosificado para cada grado, la docente titular del grupo, es quien realiza las adecuaciones necesarias e implementa actividades con la intención de que los niños adquieran los aprendizajes indicados en los Campos de formación académica y Áreas de desarrollo personal y social.

Para saber si éstas se logran se necesita valorar lo que realizan los niños, en ese sentido la evaluación cobra gran relevancia y en ambos programas tiene un enfoque formativo, es decir:

La evaluación desde el enfoque formativo, además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y

aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos (SEP, 2012, p. 23).

En el enfoque formativo de la evaluación se analiza el proceso que se sigue para que los alumnos aprendan con el fin de identificar las dificultades que se presentan tanto en éstos como en el docente para atenderlas y encausarlas oportunamente.

Sin embargo, al revisar, analizar y reflexionar las actividades que he implementado en los grupos de práctica, percibo que no logro dar a la evaluación ese sentido formativo, por tal razón, es de mi interés investigar como la he venido realizando para encontrar rutas distintas, acertadas y que no sea solo un requisito, también represente una oportunidad de encontrar distintas posibilidades para aprender.

El análisis retrospectivo de las actividades en donde destaco la manera como realicé la evaluación las presento en seguida considerando los siguientes aspectos: nombre de la actividad, campo formativo o de formación académica al que pertenece, aspecto, competencia, propósito, aprendizaje esperado, estrategia, secuencia didáctica donde rescato diálogos de los alumnos, uso de los materiales didácticos y la forma cómo realicé la evaluación.

1.1.1 Escucho y aprendo

Esta actividad la realicé durante el tercer semestre, formaba parte del taller “Rimas y sonidos”, correspondía al campo formativo de Lenguaje y comunicación, con el aspecto: lenguaje escrito y la competencia: “utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia e identifica para qué sirven”. (PE, 2011, p.49) El aprendizaje esperado: “reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.”

En esta actividad utilicé como estrategia el ejercicio de la expresión oral y escrita, con el propósito de: identificar como se escriben las palabras de algunos animales, por ejemplo, gato, pato, gallo y pollo, establecer relaciones entre éstas

por medio de una presentación en power point para encontrar las palabras que riman.

Al iniciar con la actividad informé a los alumnos que trabajaríamos con rimas, poemas, canciones y adivinanzas, ellos solo me observaban, pero no respondían ante lo que les estaba explicando, así que hice una pregunta; ¿han escuchado alguna vez una canción? Se quedaron callados, solo algunos mencionaron escuchar canciones modernas, respuesta que no me esperaba.

Mostré al grupo las diapositivas que llevaba preparadas con las palabras que terminarían y sonarían igual, de este modo supuse que sería más entendible para los alumnos. Haciendo uso de la computadora reproduje los sonidos que emiten algunos animales. Al escucharlo ellos debían mencionar a qué animal pertenecían, así reproduje el primer sonido como en seguida se muestra en las participaciones de algunos alumnos:

Iker: Es el gato. (Dijo, había acertado, después seguí reproduciendo el sonido).

Luis: Es un gallo.

Lia: No es cierto, es un pato. (González, 11/10/17)

La primera vez que se cite un diálogo se registra la siguiente Nota: En el presente documento al citar los diálogos del diario de práctica se colocará (Df.) para referirse al Docente en formación, (T.) para referirse a la titular del grupo, (Ns.) cuando los niños contestan a coro y el primer nombre del alumno al que se hace alusión por motivo de confidencialidad. Cuando dos personas tengan el mismo nombre, se agregará la inicial de su primer apellido, a fin diferenciarlos (American Psychological Association, 2002).

Al ser un sonido que los niños sí reconocieron todos quisieron aportar su respuesta y se generó bullicio, algunos acertaron y otros se equivocaron, la mayoría sólo me observaba sin decir nada; de mi parte no hubo retroalimentación. Después les mostré la presentación en Power Point, que contenía la imagen de los animales que ya habíamos escuchado con anterioridad en el audio.

Cada diapositiva mostraba al gato y al pato, con su respectivo letrero y en éste resalté con rojo las dos últimas letras, lo mismo con el gallo y el pollo, el perro y el burro. La intención de presentar así los letreros, fue que a los alumnos se les facilitara encontrar las palabras que riman y entender el concepto de rima.

Paraíso afirma: "...la rima es, tal vez, el componente más llamativo del verso y «el que mejor identifica al verso ante la mayoría de los receptores», (Paraíso 2000, citado por Frau, 2004, p.110), sin embargo; no estaba enseñándoles la rima mediante versos, en realidad les solicité que identificaran, en las palabras, los fonemas finales, es decir, pato (to) y gato (to), estas palabras estaban aisladas y no formaban parte de un verso. Siendo este mi error confundir la rima con los fonemas con los que termina una palabra.

También quería que reconocieran las grafías finales de cada palabra y señalaran cuáles se parecían, para después identificar que éstas mismas rimaban: sin embargo, lo único que logré fue confundir a los alumnos. Con todo lo anterior, pude ver que no logré que identificaran la rima por la similitud en las letras, supuse que sería más fácil que lo hicieran por su sonido e invité a los niños a acompañar las palabras con palmadas para que reconocieran las que se parecían.

Aún con aquellos intentos no logré que descubrieran la rima que desde la perspectiva de Frau (2004): "... se suele definir como la igualdad, total o parcial, de los sonidos con que terminan varias palabras, a partir de su última vocal acentuada" (p.112), entonces ahora me cuestiono ¿De qué manera impacta el dominio del contenido, la coherencia de la secuencia didáctica de la actividad con el propósito y aprendizaje esperado y la evaluación?

Intenté finalmente que los niños supieran qué es la rima por medio de la canción "Al perrito le duele la muela" de Cri- Cri, pensé que sería una ayuda para reconocer las palabras que riman; sin embargo, me di cuenta que con los ejercicios que realizamos sólo iba a lograr que reconocieran el sonido, pero no iban a relacionar con la grafía:

...una de las principales tareas a las que se enfrenta el alumno consiste en comprender el principio de codificación, es decir, que las letras (grafemas) funcionan como señales de los sonidos (fonemas) del habla, lo que conlleva la necesidad de desarrollar habilidades de conciencia fonológica en sus distintos niveles" (Ahumada, 2005, p. 41)

La confusión que generé en el grupo fue por la falta de dominio de contenido conceptual sobre la rima que en ese momento tenía, respecto a la manera como

se trabajan esos contenidos, de ahí la importancia de reconocer, como expresa Ahumada (2005), que las letras están representando un sonido y de esta manera propiciar una situación de aprendizaje que estimule en los alumnos la conciencia fonológica que consiste en diferenciar unos fonemas de otros.

Finalmente, para realizar la evaluación me interesaba saber si los alumnos habían aprendido qué es una rima o entendido si hay palabras que riman, así que sondeé sus opiniones con la siguiente pregunta:

- Df.: Niños ¿encontraron las palabras que tienen igual terminación?
Iker: Maestra hay muchos animales que terminan igual como el gallo y el pollo mire ga-llo, po-llo.
Df.: Muy bien Iker pusiste atención ¿Cómo lo hiciste?
Iker: ¡Ah! es que estas dos letras que llevan (señalando la letra doble ele) se parecen y haciendo esto (aplaude).
Tania: El burro y el perro también terminan con r de rrrr (imita el sonido).
(11/10/17)

El resto del grupo sólo escuchó la opinión de estos niños, y no invité a los demás a participar porque di por hecho que todos tenían la misma opinión y de esta manera considero no se tiene una valoración real o auténtica de los aprendizajes adquiridos por todos los alumnos, entonces ¿De qué manera se tiene que realizar la evaluación para que en realidad se obtengan datos confiables que permitan encausar las actividades en forma correcta? Porque en su momento no me planteé esta pregunta y di por hecho que todos ya habían comprendido el contenido.

Para realizar la evaluación es importante tener evidencias de lo que había trabajado con el grupo, coloqué en el pizarrón la imagen de los animales y el nombre de cada uno resaltando con color rojo las dos últimas grafías, les proporcioné una hoja de verificación que contenía el ejercicio a trabajar, en ésta los niños debían completar el nombre del animal y unir con una línea los nombres de los animales que eran semejantes.

Revisando la hoja de verificación (anexo A), pude identificar que lo solicitado a los alumnos era muy complicado porque eran de segundo grado y la mayoría aún no pueden escribir su nombre, mucho menos elaborar letras para completar otras palabras. Además de que no logré que reconocieran las palabras que se parecían. Los niños actuaron conforme lo que sabían y unieron las imágenes, por ejemplo, al pato con el pollo porque ambos animales eran amarillos y tenían alas y pico.

Ahora pienso que la hoja de verificación no fue funcional para conocer qué tanto habían aprendido los alumnos, porque no tuvo estrecha relación con la competencia: “utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia e identifica para qué sirven” (PE, 2011, p.49) como texto utilicé solamente la presentación en Power Point con palabras aisladas, quizá el uso de un poema o la letra de un coro infantil podría haber subsanado esta situación.

Esto representa una dificultad en mi práctica, por que como se expresa en el aprendizaje esperado: “Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales” (PE, 2011, p. 49) y el propósito de la actividad: identificar como se escriben las palabras de algunos animales, por ejemplo, gato, pato, gallo, establecer relaciones entre éstas por medio de una presentación en power point para encontrar las palabras que riman, tampoco pude articular estas dos ideas.

Como se aprecia en la competencia se espera que se utilicen textos, en el aprendizaje esperado que reconozcan el ritmo y la rima en textos poéticos, situación que no favorecí, además en el propósito mi intención, concretamente con esta actividad, era que identificaran que hay palabras que tienen la misma terminación y suenan igual.

Por eso decimos que estas palabras riman y lo quise comprobar con la hoja de verificación, ante esto me pregunto: ¿De qué manera realizar la evaluación de los aprendizajes esperados para favorecer el logro de los propósitos educativos? ¿Cómo realizar una evaluación que permita reorientar las actividades y fortalecer la competencia profesional relacionada con la evaluación de los aprendizajes?

Siguiendo éste análisis de la actividad observé que el propósito: identificar como se escriben las palabras de algunos animales, por ejemplo, gato, pato, gallo, establecer relaciones entre éstas por medio de una presentación en Power Point para encontrar las palabras que riman, no respondía a la interrogante más importante ¿para qué?, es decir no supe en ese momento cuál era la finalidad de mi intervención de manera clara, porque quería que aprendieran a rimar, pero en mi

secuencia no se encontraba descrito el proceso o la forma en cómo ellos debían acercarse a la rima.

Si no hay una finalidad en la elaboración del propósito ¿Cómo establecer una relación coherente entre la secuencia didáctica, aprendizaje esperado y propósito para realizar una evaluación cuyos datos permitan identificar qué tanto aprendieron los alumnos y qué acciones debe realizar el docente para lograrlo?

Además, la estrategia ejercicio de la expresión oral que elegí no fue la correcta porque el programa me dictaba dentro del aprendizaje esperado que debí utilizar el juego para acercar a los alumnos a la rima y en mi planificación escribí otra que tampoco puse en marcha al momento de realizar la actividad, esta situación me hace preguntar ¿Qué papel juega la estrategia dentro de la secuencia didáctica y cómo impactará en la forma de evaluar los aprendizajes esperados?

El PE 2011, es el que dicta lo que deben aprender los niños y mi responsabilidad era saber interpretarlo y ponerlo en marcha dentro del aula, sin embargo; mi desconocimiento en la forma de trabajar la rima con los niños me ocasionó una serie de dificultades al momento de planificar, además de que generé confusión en los alumnos.

Porque les dije que aprenderían un tema cuando en realidad les enseñé otro, es así como me doy cuenta que acciones del docente me hace falta fortalecer una de mis competencias profesionales: “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica”, (SEP, 2012, pp. 36-37), debido a que al momento de planificar mis actividades no tomo en cuenta los que me pide el programa y no logro concretar los aprendizajes esperados.

Sin embargo, la dificultad más latente en mi práctica es al momento de evaluar por eso otra de las competencias que necesito fortalecer es: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” (SEP, 2012, pp. 36-37), con la unidad de competencia: “Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje” (SEP, 2012, pp. 36-37).

La razón es que al revisar cómo la he venido realizando, me di cuenta que no he tenido claridad en los contenidos de evaluación conceptual, procedimental y actitudinal requieren para valorar la actividad. (Anexo B), es por esto que me pregunto ¿habrá otras formas para realizar la evaluación en preescolar que permita la obtención de resultados verídicos?

Además de planificar sin tomar en cuenta el programa y llegar a la evaluación de forma incorrecta me di cuenta que solo evaluaba a los niños que más participaban, dejando de lado a los que no lo hacían, con recordar quién participaba generalizaba que todos habían entendido, por eso me pregunto: ¿Pueden los niños conocer su propio aprendizaje, participar en la evaluación y usarla como un medio para alcanzar los aprendizajes esperados?

1.1.2 Brota la semilla

Esta actividad la realicé el 18 de abril de 2018, en el cuarto semestre de la licenciatura, formaba parte del taller de experimentación, de la unidad didáctica “Las actividades laborales de mi comunidad” correspondía al campo formativo de Exploración y conocimiento del mundo.

Tomé en cuenta el aspecto mundo natural, competencia: “Formula suposiciones argumentadas sobre fenómenos y procesos” (PE, 2011, p. 65), aprendizaje esperado: “plantea preguntas que pueden responderse mediante actividades de indagación ¿Qué pasa cuando se deja una fruta en un lugar seco/caluroso/húmedo por varios días?, ¿cómo podemos hacer que de esta semilla de frijol salgan más frijoles?” (PE, 2011, p. 65)

La actividad la organicé con el propósito de: Que los niños construyan su propia maceta hecha a base de material reciclado como el PET y sembrar semillas de frijol, para que observe que pueden reutilizar la basura en beneficio ecológico. La actividad la realicé con la estrategia experimentación científica, e inicié rescatando los saberes previos de los alumnos, les mostré la imagen de un jardinero, ellos tendrían que reconocer si era un oficio o profesión y si había alguien de su comunidad que se dedicara a esta actividad, así que realicé las siguientes preguntas:

Df.: ¿Qué observan?
Ns. Un jardinero.
Df.: ¿Qué herramientas utiliza?
Da- Una manguera para regar las plantas, las tijeras para cortarlas y
mián el usa sombrero y guantes. (18/04/18)

Después de realizar estas preguntas observé que 10 de 24 alumnos levantaron la mano y coincidieron en que era un jardinero en especial Damián quién decía su tío trabajaba igual que el señor del video y 14 niños no participaron porque a pesar de haberlo observado no habían tenido acercamiento alguno con este oficio pues su contexto no se los había permitido, nunca habían visto a un jardinero ni conocían sus herramientas de trabajo.

Esta situación me hace reflexionar acerca de la importancia de tomar en cuenta el contexto en el que se desarrollan los niños como punto de partida para generar las situaciones de aprendizaje. El aula de clase es un espacio donde la diversidad se hace presente ¿Cómo acercar a los niños otros contextos, es decir, temas o conocimientos que aún no han experimentado, les resulten interesantes y representen una oportunidad para aprender? ¿Qué papel debe tener la evaluación para las decisiones que el docente debe tomar, en relación con los temas, contenidos y la manera como debe evaluarlos?

Para contextualizarlos le mostré un video denominado ¿Qué hace el jardinero? los niños debían observarlo para después responder a las interrogantes que llevaba preparadas y conocer qué tanto habían logrado comprender:

Df.: ¿Qué es lo que ésta haciendo el señor con las plantas?

Hipatía: Las cuida y las corta.

Df.: Bueno, ya vio qué el señor la cuida ¿qué pasaría si el señor jardinero no cuida los jardines?

Britany: Estarían feos y grandes.

Df.: Bueno en el video dijo la persona que el oficio o labor del jardinero es muy importante porque da el mantenimiento a los parques, a las casas y hasta aquí en la escuela verdad. ¿Alguien muy observador se dio cuenta de cómo siembra las plantas?

Da- Saca la tierra y ahí las mete, les hecha agua para que tomen y así.
mián:

Df.: Es cierto que las cuida, pero para sembrar se lleva un proceso que en seguida veremos cuando realicemos un experimento. (18/04/18)

Durante el desarrollo de la actividad 16 alumnos habían estado atentos observando el video, sin embargo; al momento de pedir la participación, 5 niños hablaron y aportaron su opinión sobre cómo se sembraban las plantas, casi siempre eran los mismos, los demás pasaban desapercibidos y en el diario donde registraba las participaciones, estos niños nunca aparecieron.

La situación anterior me lleva a plantear los siguientes cuestionamientos: ¿de qué manera realizar una valoración de la participación de los niños, que involucre a todos los alumnos del grupo para saber sí en realidad están adquiriendo las nociones que se están trabajando? ¿Cómo realizar una evaluación para conocer el alcance de los aprendizajes de cada uno de los alumnos y grupal?

Como daba por hecho que todos sabían cómo es que se sembraban las plantas, invité a los alumnos a imaginarse que todos nos convertiríamos en jardineros y proseguí a elaborar el experimento, les mostré los materiales a utilizar, una botella de plástico cortada a la mitad con la boquilla lijada para que no se cortaran, algodón, semillas de lenteja y agua.

Me dispuse a explicar lo que haríamos, como primer paso debíamos tomar nuestra botella, revisar que no tuviera algún orificio por donde se le saliera el agua, los alumnos miraban sus botellas y expresaron que no estaban perforadas, después de comprobar esto, les pedí que tomaran un poco de algodón, lo hicieran bola, lo aplastaran de modo que quedara una pequeña capa y lo introdujeran a la botella a modo que quedara hasta el fondo.

Al realizar el análisis del procedimiento que seguí para elaborar el experimento, obvié propiciar que los niños realizaran hipótesis de lo que podía suceder con las semillas de lenteja, y por qué tendríamos que colocar el algodón y los demás materiales.

La competencia a favorecer claramente expresa que los niños deben formular suposiciones argumentadas, me di cuenta que no les pregunté, ni desperté esa inquietud previa al experimento, no les pregunté ¿qué creían que iba a suceder?, o ¿cómo creerían que la semilla de lenteja iba a crecer?, simplemente les di la indicación de hacer el experimento.

Si no promoví la reflexión en los niños previo a la realización del experimento, es importante que realice una revisión cuidadosa de la competencia a trabajar, valorando desde el inicio lo que se quiere alcanzar de ahí la importancia de tomar en cuenta el aprendizaje esperado.

Esto me lleva a preguntarme ¿cómo realizar una evaluación previa de lo que se pretende lograr para evitar que el docente se pierda al conducir las actividades en el grupo? Durante el desarrollo del experimento tuve las siguientes dificultades: 4 de 21 botellas que ocupamos no eran del tamaño solicitado y adecuado para que los niños pudieran meter su mano y acomodar el algodón.

Hubo pequeños que tomaron una gran cantidad de algodón y lo depositaron hecho bola sin acomodarlo, 12 niños introdujeron las semillas y las acomodaron con cuidado, pero 5 las introdujeron sin ver como quedaban. Las semillas debían ir cubiertas con algodón y 12 alumnos lograron realizarlo así.

Para concluir el experimento solicité que se levantaran y se formaran enfrente de mí porque agregaríamos agua a sus botellas y las colocaríamos en un estante donde pudieran recibir luz solar. Terminamos nuestro experimento y quise hacer una retroalimentación con la finalidad de valorar si los niños habían comprendido el procedimiento y al preguntar:

¿Cuál fue el primer paso que seguimos para realizar nuestro experimento? No hubo respuesta de parte de los niños. Ahora reflexionando sobre este acontecimiento me di cuenta que no hubo material gráfico ni escrito en el que se enumeraran los pasos a seguir para realizar un experimento ni una explicación previa de los pasos del método científico a modo de complementar los conocimientos previos que los alumnos tienen respecto al tema.

Hubo niños que expresaron no haber visto crecer la lenteja, y no notaron cambio alguno, querían resultados al instante y se decepcionaron al ver que no había pasado nada después de hacer su trabajo. Les mencioné que sembrar es el primer paso, los siguientes días debían observar sus semillas y notarían los resultados de su experimento.

Ante esta situación, comprendí que debí comentarles desde el inicio que los resultados de este experimento no eran instantáneos que se requería de cierto

tiempo para apreciarlos, además de hacer de su conocimiento que se iba a evaluar en la actividad, esto habría evitado la frustración en los alumnos, al contrario, ¿tomar en cuenta estas consideraciones pudo haber permitido que los niños hicieran una autoevaluación y a partir de ésta mejorar su participación en los siguientes experimentos?

Para registrar su experimento, implementé en el grupo un cuadernillo que denominamos “diario de campo”, en éste los alumnos debían registrar lo que observaban y qué pasaba con las semillas. Lo primero que registraron fue que habíamos hecho, 18 niños dibujaron su botella con las semillas adentro.

Durante una semana tenían que llevar el registro del crecimiento de la semilla en su diario de campo. Por las mañanas cuando llegaran debían sacar su planta del salón, para que les diera el sol y por las tardes cuando se retiraran debían colocarles agua y meterlas al salón. En el día tres, Damián se acercó y me dijo:

Damián: Maestra, maestra mi semilla ya está grande, mire. (exclamaba)
Df.: Bien Damián eso quiere decir que has cuidado tu plantita como el jardinero y has logrado que creciera.
Damián: Si maestra, pero que cree no nada más es la mía, observe.
Df.: Es verdad.
Damián: Pero mire hay otros que no han crecido (en su rostro se observa una expresión de tristeza). (18/04/18)

Al darse cuenta Damián, se esperó ahí contemplando su planta, cuando los demás alumnos llegaron les dijo lo que había sucedido y todos querían observar.

Damián: Observen han crecido las plantas, han crecido. (Muestra muy feliz su planta y las de los demás).
Britany: Si es cierto, mira un pastito se ve.
San- En la mía no hay nada no ha salido así no cuenta.
tiago:
Hipatia: Ay Santiago es que tu botella está llena de agua. (18/04/18)

Los niños comentaban sus avances, entre ellos se felicitaban o discutían porque su planta no había brotado. Al iniciar la clase y para no perder de vista el avance en su experimento, dibujaron en su diario de campo lo que habían observado. Pasé a los lugares de los niños revisando que así lo hicieran (Anexo C). Pero no utilicé un instrumento que me permitiera identificar cuántos alumnos habían logrado registrar cómo crece la planta.

No realicé con ellos una reflexión para saber qué habían aprendido y principalmente plantearles preguntas, por ejemplo ¿Por qué creen que las plantas crecieron? ¿A qué se debió que una no lograra germinar? ¿Por qué estas plantas crecieron más y estas otras no? En el plan de esta actividad registré en la evaluación de los contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal lo siguiente:

Tabla 1. Indicadores de logro de los contenidos conceptual, procedimental y actitudinal establecidos en el taller de “experimentos.”

CONTENIDOS		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
El niño reconoce qué es un material reciclado y los diferentes usos que se le pueden dar.	El niño sigue puntual los procedimientos.	El niño respeta a sus compañeros y su material

Fuente: Propia

Al comparar estos contenidos con la principal dificultad que encontré para evaluar esta actividad, identifiqué que se relaciona con la falta de congruencia entre la competencia, aprendizaje esperado, propósito y contenidos como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 2. Plan General del Taller “experimentos” de la Unidad didáctica Las actividades laborales de mi comunidad.

Competencia	Aprendizaje esperado	Propósito
Formula suposiciones argumentadas sobre fenómenos y procesos.	Plantea preguntas que pueden responderse mediante actividades de indagación ¿Qué pasa cuando se deja una fruta en un lugar seco/caluroso/húmedo por varios días?, ¿cómo podemos hacer que de esta semilla de frijol salgan más frijoles?	Que los niños construyan su propia maceta hecha a base de material reciclado como el PET y siembre semillas de frijol, para que observe que pueden reutilizar la basura en beneficio ecológico.

Fuente: Propia

Esto ocasionó que se cumpliera de forma parcial, porque en efecto usamos botellas de plástico para hacer las macetas y se llevó a cabo la siembra de semillas, aunque no fueron frijoles porque el tiempo de germinación es más tardado lo hicimos con semillas de lentejas, pero no hubo una relación entre el aprendizaje esperado y la competencia.

Además, como no realicé una evaluación final, ni utilicé algún instrumento para valorar el diario de campo de los alumnos y no hubo un espacio de retroalimentación y reflexión de los resultados obtenidos, se muestra con claridad la dificultad que presento al no hacer uso de la evaluación de los aprendizajes.

Para realizar un seguimiento de los avances de los niños con indicadores claros que me permitan obtener datos verídicos, interpretarlos correctamente en función de lo que se espera de acuerdo al programa, en ese sentido ¿Cómo efectuar una evaluación auténtica para realizar los ajustes necesarios en la planificación y conducción de las situaciones de aprendizaje?

De ahí la necesidad de fortalecer la competencia: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” (SEP, 2012, pp. 36-37), con las unidades de competencia: “Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes” (SEP, 2012, pp. 36-37), “establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias” e “Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje” (SEP, 2012, pp. 36-37)

1.1.3 Conociendo la cebra

Esta actividad la realicé durante el séptimo semestre el día 30 de agosto del 2019 con el grupo de 3ro “C”, utilicé el PP 2017, perteneció al taller de Investigación de la Unidad Didáctica “Animales de la Sabana Africana” en el Campo de formación académica Exploración y comprensión del mundo natural y social en Preescolar.

O.C.1: Mundo El aprendizaje esperado: “Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos.” (EPP 2017, p. 264). El propósito específico: Explica a sus compañeros los datos curiosos que descubre de los animales de la sabana africana por medio de la observación para integrar su portafolio de evidencias.

Para desarrollar esta actividad utilicé la estrategia ejercicio de la expresión oral y surgió a partir de la entrevista realizada a los niños, al preguntarles sobre sus pasatiempos, con ello pretendí sondear sus saberes previos para tener una evaluación inicial. Descubrí que la mayoría tenía interés por saber sobre los animales

porque mencionaron que en su municipio hubo un zoológico y algunos no habían tenido experiencia alguna en este tema.

Al analizar los datos obtenidos supuse que conocer acerca de la cebra sería característico para ellos, porque los aprendizajes son significativos cuando están: "... relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe... de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender." (Ausubel 1976, citado por Castañeda, 2004, p.152). Por esta razón partí de los intereses de los alumnos para diseñar la secuencia didáctica de la actividad.

Las aportaciones de algunos alumnos en relación a los animales de la sabana africana serían enriquecedoras para los niños que no han tenido esta experiencia. Para iniciar con la actividad los alumnos realizaron investigación para conocer más acerca de la cebra, se les pidió buscar información en libros, revistas científicas e internet, con ayuda de los papás obtendrían cinco datos curiosos, se los platicarían para que después los alumnos los expusieran a sus compañeros al otro día.

Para dar inicio, y llamar la atención de los alumnos, presenté unas diapositivas con imágenes en movimiento, es decir, gif (Formato de Intercambio de Gráfico), después dedujeron que ahí decía "cebra" porque estaban viendo la imagen. Después rescatamos las investigaciones de los alumnos como se aprecia en el siguiente diálogo:

- Df.: Niños, quién de ustedes me puede decir ¿Qué investigaron acerca de la cebra? ¿Los datos curiosos que les pedí?
- Karla: La cebra come muchas hierbas y plantas.
- Pedro: Me dijeron que las cebras corren muy rápido y que son animales de cuatro patas.
- Alejandro:
- Valentín: En lo que yo investigué me dijeron que las cebras son de color marrón cuando nacen y que solo dura 12 meses estando dentro de su mamá.
- Df.: Escuchen que interesante, lo que nos cuenta Valentín, las cebras cuando nacen son de color marrón, café, y la cebra hembra dura embarazada 12 meses ¿será cierto? Pongamos atención al video para contrastar sus ideas, y saber si son ciertas sus investigaciones.
(3/10/19)

La participación de los alumnos me dejó ver que los padres de familia les ayudan a hacer la tarea a estos niños. Ese día asistieron 23 alumnos, participaron 11 y 12 no, pero de esos 12, 5 no realizaron la investigación, esto me lleva a preguntarme ¿Qué estrategias implementar con los niños que no tuvieron quien les ayudara a realizar la investigación?

En el diálogo también se aprecia como los niños participan con seguridad para exponer lo que investigaron; sin embargo, me pregunto para lograr una evaluación auténtica ¿Cómo realizar el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos para sistematizar sus progresos e identificar quienes necesitan ayuda, para apoyar a todos los alumnos del grupo? ¿De qué manera involucrar a los alumnos en la evaluación de los aprendizajes en cada una de las actividades?

Cómo no todos realizaron la investigación, la proyección del video sirvió para que los alumnos recuperaran los datos curiosos de la cebra, después les dije que habría un momento para socializar la información que rescataron:

Karla: Si es verdad que es de color blanco y negro
Taiyari: Además, ahí decía que tenía 4 dientes
Df.: No, Taiyari, las cebras tienen 40 dientes
Ns.: Son muchos (abren la boca y me enseñan los suyos)
Df.: Su dentadura no es igual a la de nosotros.
Pedro: Además, ahí menciona que corren muy rápido para que no se las coma el león. (3/10/19)

Los alumnos contrastaron la información que tenían de la cebra y adquirieron datos diferentes como la cantidad de dientes del animal e hicieron la comparación con los propios. Cuando se terminó la sesión de comentarios, les pedí guardaran silencio y se recargaran en la mesa porque leería un cuento nombrado “La cebra pintora”. Después de haber leído el cuento a los alumnos, quienes mostraron disposición y atención dieron respuesta a las siguientes preguntas:

Df.: ¿De qué trató el cuento?
Adammi: De una cebra que quería ser feliz
Df.: ¿Por qué no era feliz?
Alan: Porque no quería ser blanca y negra, ella quería ser de colores
(3/10/19)

Los diálogos fueron dichos por alumnos que casi no participan, me interesaba escuchar qué tanto se apropiaban del contenido, logré captar su atención y

ellos mismo descubrieron las características de la cebra, después de haber leído el cuento les pedí que me dictaran cuatro datos curiosos de la cebra, los escribí en grande en el pizarrón para que pudieran copiarlos en su hoja de verificación.

Al escuchar lo que haríamos, los alumnos se miraron unos a otros, cuando terminé de escribirlas, dijeron que esas palabras eran muy grandes y que no las escribirían; les pedí que lo intentaran, reflexionando sobre lo que expresaron los niños noté otra de las dificultades en mi práctica porque tenía la idea errónea de que los niños se acercaban al sistema de escritura copiando palabras del pizarrón, sin embargo, leyendo reconozco que:

...escribir no es copiar... Para el niño el descubrimiento del sistema de escritura constituye un largo proceso cognitivo, a través del cual se apropia de este objeto de conocimientos al formular hipótesis, ensayarlas, probarlas, rechazarlas y cometer "errores". (Ferreiro y Teberosky 1979, citados por Guía de lenguaje oral, s.f., p. 55)

Estaba actuando de forma arbitraria, forzando el proceso natural de los niños, tal vez provocando ansiedad en ellos al no poder escribirlas. Cuando pasaba a los lugares a observar cómo es que los niños escribían las palabras noté que había niños que no podían escribir, solo pintaban palitos y bolitas, 2 se levantaban al pizarrón contaban las letras y en la hoja las escribían con distinto tamaño, solo 3 alumnos escribían convencionalmente.

Cada uno de ellos tiene distintos procesos para acercarse a la escritura, mi reto es encontrar la forma de rescatarlos es por ello que necesito saber ¿Cómo realizar una evaluación auténtica de los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura? O ¿cómo es que se acerca a un niño de este grado de preescolar al sistema de escritura?

Con las hojas de verificación integré el portafolio de evidencia de cada niño; sin embargo, tener reunidos los trabajos de los alumnos requiere de una interpretación producto del análisis y reflexión, pero para ello es necesario tener claridad en lo que se pretende evaluar a partir de los aprendizajes esperados y los propósitos.

Nuevamente la dificultad para evaluar los aprendizajes se hace presente y a pesar de que al inicio de la actividad realice acciones para que los niños expresen sus investigaciones, solo algunos lo hacen. En el aprendizaje esperado se espera que los niños comuniquen sus hallazgos al observar seres vivos y los registren.

Logré lo último al rescatar los datos curiosos de cada animal que conocimos de la Sabana Africana, pero el propósito pedía que los explicaran a sus compañeros y las actividades que realicé no lo permitieron porque me enfoqué más en la integración del portafolio puesto que era la evidencia.

El portafolio de evidencias habría sido funcional si hubiera dejado a los niños libres de elegir la forma de registrar sus hallazgos en relación a los animales que observaban, esto hubiera propiciado que los alumnos se explicaran entre sí lo que habían encontrado, propiciando de este modo que los alumnos plantearan sus hipótesis sobre el sistema de escritura.

En sí no tenía claridad sobre lo que pretendía evaluar, el portafolio me serviría para valorar el avance de los niños en relación a la escritura o cómo evidencia del trabajo que realicé con el grupo, pero no estaba acorde con el aprendizaje esperado, no llevaba sintonía entre lo que enseñaba y lo que evalué.

Ahora me doy cuenta que debí retomar aprendizajes esperados del campo de formación académica de Lenguaje y comunicación específicamente relacionados con: “La búsqueda, análisis y registro de información” (EPP, 2017, p. 198) y elaborar un instrumento que me permitiera identificar el avance que tienen los niños en relación al acercamiento al sistema de escritura, a fin de realizar una evaluación que realmente permita obtener datos que den pauta a la mejora, no solo de los aprendizajes de los niños, también del desempeño docente.

De ahí que me pregunto ¿cómo relacionar la evaluación auténtica con el diseño de las situaciones de aprendizaje y estrategias relacionadas con el acercamiento al sistema de escritura? Mediante estas reflexiones me doy cuenta que no estoy potenciando una de mis competencias profesionales: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.”

Con la unidad de competencia: Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación

para el aprendizaje”. (SEP, 2012, p. 37). Esta competencia demanda que a partir de los resultados que obtenga del grupo con el que trabaje intervenga si no se están alcanzando los aprendizajes esperados, y pueda reorientar las actividades para potenciar las actividades.

Como es sabido la evaluación en preescolar se realiza de manera diferente a los demás niveles educativos, por la comunidad infantil que atiende: “... la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje.” (PE, 2011, p. 181), el educador o educadora es el responsable de observar, reflexionar y sistematizar la información que recibe para encausar su intervención. Entonces ¿cuál es la relación entre la evaluación cualitativa y la evaluación auténtica?

En el nivel preescolar se lleva a cabo la evaluación formativa, ésta busca: “...contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.” (SEP, 2012, p. 24), se lleva el seguimiento del avance del alumno de forma individual de acuerdo a sus producciones y a la propuesta pedagógica del docente, es por eso que este tipo de evaluación está en constante cambio.

Este tipo de evaluación involucra a cada uno de los actores escolares inmiscuidos, permite: “...proporcionar información que no se había previsto para ayudar a mejorar y provee información para ser comunicada a las diversas partes o audiencias (alumnos, madres y padres de familia, tutores y autoridades escolares).” (SEP, 2012, pp. 23-24), en pro de la mejora del aprendizaje de los alumnos.

La interrogante es ¿Cómo se realiza la evaluación en preescolar? ¿Qué tipo de instrumentos se pueden utilizar para sistematizar la información que se obtiene con la evaluación? ¿Después de registrar qué se hace con la información obtenida?, sin duda cuestionamientos que deben ser tratados para el mejor entendimiento de la evaluación.

Considero que es la dificultad más latente que se ha presentado en mi formación en cada una de mis intervenciones frente a grupo, por ello ha despertado mi curiosidad por saber si ¿Puedo realizar la evaluación de los aprendizajes en

preescolar de manera diferente? ¿De qué manera puedo mejorar mi desempeño docente a partir de realizar una evaluación auténtica? ¿Puedo involucrar a mis alumnos en los procesos de evaluación? ¿Cómo lograr que los niños valoren sus propios trabajos y actividades?

Es de mi interés mejorar los procesos que realizo para efectuar la evaluación de los aprendizajes y de esa manera lograr los objetivos educativos, además reconozco que la evaluación en preescolar es cualitativa y formativa, pero se requiere que sea también auténtica. Este tipo de evaluación "... surge como un modelo alternativo a las formas de evaluar predominantes en los sistemas educativos a lo largo del siglo XX" (Ravela, 2017, p.94), es romper los paradigmas existentes en torno a las formas tradicionales de evaluación. El término evaluación auténtica surge a finales de los 80's y es definida como:

Pruebas auténticas son desafíos representativos de las tareas propias dentro de una disciplina determinada. Son diseñadas para enfatizar un grado de complejidad realista (pero, a la vez, justo y razonable); enfatizan la profundidad más que la amplitud. Para hacer esto, necesariamente deben involucrar tareas o problemas poco estructurados y que tengan cierto grado de ambigüedad (Wiggins 1980, citado por Ravela, 2007, p. 95).

Cada tema o contenido que se imparte genera en el alumno aprendizajes y éstos deben ser valoradas de acuerdo a su naturaleza, para poder evaluarlo debe haber instrumentos que lo permitan, ser equitativos y realistas apegados a las necesidades de la comunidad educativa que se va aplicar y propiciar que el alumno responda conforme lo que sabe.

1.2 Planteamiento del problema

La evaluación es parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere del docente la habilidad para articular las competencias, aprendizajes esperados, contenidos, estrategias y propósitos para definir qué se pretende lograr y qué se requiere para hacerlo. Además, es fundamental que el docente conozca las características y necesidades educativas de los alumnos a quienes se va a evaluar.

Durante mi formación inicial, me di cuenta que la evaluación de los aprendizajes requiere del docente el dominio del programa del nivel educativo que se

atiende, de los contenidos educativos para el nivel preescolar y el nivel de desarrollo de los alumnos del grupo en el que se realiza la evaluación.

El análisis de las actividades que dieron pauta para la identificación del tema me permitió reflexionar acerca de mi desempeño docente, principalmente en torno a la evaluación y en la forma en cómo la he venido realizando durante las jornadas de práctica.

La evaluación es un tema universal en el ámbito educativo, y también lo es para el nivel preescolar que abarca muchos procesos, pero como mi interés es mejorar la manera en que he realizado la evaluación de los aprendizajes, identifico que los que requieren más atención son los aprendizajes esperados del campo de formación académica de Lenguaje y comunicación.

También es importante señalar que al realizar la evaluación diagnóstica del grupo de 3ro. "C" que actualmente atiende en el Jardín de Niños "Rosario Castellanos" encuentro que los aprendizajes esperados: "Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios" y "Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia" (EPP, 2017, p. 198), son los aprendizajes esperados que se esperan potenciar.

Así como los que pertenecen al O.C.1 Participación social, O.C.2 "Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos" (EPP, 2017, p.198) requieren de atención para favorecer tanto estos aprendizajes esperados, como mis competencias profesionales.

Del análisis y reflexión de las actividades descritas en párrafos anteriores detecto que la principal dificultad en la actividad "Escucho y aprendo" es la confusión que generé en el grupo por la falta de dominio, que en ese momento tenía, respecto a la manera como se trabajan los contenidos relacionados con el acercamiento al sistema de escritura y considerar que al tener las evidencias del trabajo de los niños ya había realizado la evaluación.

Además, entre la competencia, aprendizajes esperados y propósitos no permite tener precisión en lo qué se va a evaluar, cómo y con qué. En ese sentido la hoja de verificación empleada para identificar las nociones que han adquirido no la adecuó a su nivel de desarrollo situación que hace pensar que los datos obtenidos

no son verídicos, por ello requiero realizar una evaluación auténtica de los aprendizajes esperados.

En la actividad “Brotó la semilla” la principal dificultad que se me presentó es que obvié el contexto del que provenían los niños, razón por la que la mayoría de ellos no entendía cuando les hablaba sobre el contenido que estábamos trabajando, además de que el material didáctico que ocuparíamos, no estaba en condiciones iguales para todos, ocasionando que a algunos de ellos se les dificultara manipularlo y entregar el trabajo de forma correcta.

Como los resultados de la actividad eran a largo plazo, desde éste primer momento los niños que no lograron hacer bien el experimento serían evaluados de forma inequitativa, situación que me hace reflexionar sobre el error que tuve y no remedí en el momento.

Otra de las dificultades detectadas, es que al momento realizar la valoración de la actividad no tomo en cuenta a todos los niños, sólo me guío por aquellos que lograron registrarlos en el diario, pienso que todos se apropiaron del contenido que enseñé y al momento de realizar la evaluación generalizo en los resultados situación que me impide reconocer qué alumnos necesitan apoyo y graduar las actividades de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje.

Además de no lograr una congruencia entre aprendizaje esperado, competencia y propósito con los contenidos de evaluación que establezco para valorar a los niños después de la implementación de la actividad ocasionando que me pierda en la conducción y no genere una retroalimentación sobre el tema trabajado llegando a la evaluación de un proceso diferente al esperado.

La falta de instrumentos de evaluación en las producciones de los niños y el desconocimiento del proceso que siguen en la adquisición de la escritura, ocasionó que no tuviera indicadores de logro que me permitieran conocer en qué nivel se encontraban, causando que pidiera a los niños entregar el mismo producto cuando cada uno de ellos se encuentra en niveles distintos en el proceso de adquisición del sistema de escritura y éstos no fueron tomados en cuenta.

En la actividad “conociendo a la cebra” la principal dificultad que se me presentó es que desconocía totalmente el proceso que siguen los niños para acercarse

al sistema de escritura, y en las actividades que hacía pensaba que con que copiaran lo que escribía en el pizarrón estaba logrando que los niños escribieran.

Sin embargo, éste es un proceso que debe ser interiorizado y comprendido por ellos y para lograr esto deben hacer hipótesis y comprobarlas y trabajar mediante el ensayo y error para lograr este acercamiento, lo único que ocasioné fueron sensaciones de angustia en ellos al no saber que escribirían cuando no había nada que copiar.

Dentro de las actividades descritas dejé entrever la importancia que tiene realizar una práctica pedagógica sistemática, si uno de los pasos que se lleva a cabo o no es ejecutado como debiera puede obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dificultando la obtención de datos y por ende la toma de decisiones para actuar en el momento y buscar alternativas de solución. Por esta razón el problema que se generó a raíz de ello fue el siguiente:

La evaluación de los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura, es un área de oportunidad en mi formación como docente porque no he realizado una evaluación auténtica, que permita tomar decisiones de acuerdo a la realidad de los niños y sean partícipes del proceso de evaluación.

Después de haber identificado el problema que me aqueja en el desarrollo de mi práctica docente profesional, es necesario dirigir mi investigación para encontrar solución eficaz ante tal limitante, siendo un ejercicio autorreflexivo en mi propio actuar dentro del aula he generado una interrogante central que me dirige hacia lo que pretendo lograr razón por la cual formulé la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los elementos que se deben considerar dentro de una evaluación auténtica para acercar a los niños de 3ro "C" al sistema de escritura? La pregunta antes descrita me ayudará en la medida de lo posible a aclarar ciertas dudas surgidas en mi práctica y me permitirá generar estrategias de las que me apoyaré para saber qué tanto puedo intervenir para transformar mi práctica docente, y para ello será necesario generar una propuesta de mejora.

1.3 Hipótesis de acción

Una vez establecido el problema y analizado las causas y las consecuencias que lo originaron pasé al diseño de una hipótesis de acción que desde la mirada de (Elliott 1993, citado por Latorre, 2003, p.43) es: “un enunciado que relaciona una idea con una acción,” formulada bajo interrogantes que desean encontrar una respuesta ¿Qué voy a hacer? ¿Para qué lo voy a hacer? ¿Qué me va a ayudar a mejorar? La hipótesis que formulé fue la siguiente: Realizar una evaluación auténtica mejorará mi desempeño docente y permitirá tomar decisiones durante el proceso didáctico para acercar a los alumnos de 3ro “C” al sistema de escritura.

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Efectuar una evaluación auténtica que permita tomar decisiones para reorientar las actividades, alcanzar los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura y fortalecer las competencias profesionales.

Objetivos específicos:

1. Conocer los principios y características de la evaluación auténtica para realizar una práctica evaluativa transparente y fundamentada.
2. Realizar la evaluación auténtica a partir del diagnóstico para determinar direcciones fundamentales de trabajo, aplicación de métodos y medios de enseñanza.
3. Diseñar instrumentos para la evaluación auténtica que provean información misma que al ser analizada refleje el aprendizaje adquirido por los alumnos.
4. Diseñar situaciones de aprendizaje auténticas en el acercamiento al sistema de escritura a partir del uso de textos cotidianos para integrar a los alumnos a la cultura escrita.
5. Interpretar los resultados de la implementación de situaciones de aprendizaje y llevar el seguimiento para tener claridad sobre cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación auténtica de la alfabetización.

1.5 Justificación y fundamentación de investigación

La evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se obtiene información de manera clara, precisa y rigurosa, mediante ésta podemos conocer el valor de un objeto educativo determinado y el desempeño de los alumnos con la finalidad de intervenir y reorientar las actividades para favorecer el logro de los aprendizajes.

Al ser parte fundamental de la enseñanza y el aprendizaje, se ha hecho un esfuerzo por hacer que la educación preescolar fuera reconocida como pieza medular en la formación pedagógica de un individuo, este reconocimiento fue hecho por medio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en mayo del 2007 a través de la prueba Excale-00- (Examen de la Calidad y el Logro Educativo).

Esta prueba fue diseñada y aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) a una muestra en escuelas de nivel preescolar con la finalidad de conocer la calidad del servicio que ofrece el Sistema Educativo Nacional, se ocuparon los campos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación.

Fue la primera prueba que tomó en cuenta el nivel preescolar para realizar una evaluación, y la reconoció como: "... una influencia decisiva en los siguientes niveles de aprendizaje: primaria y secundaria" (PE, 2011, p.181) no sólo porque desarrollan habilidades, si no también es pieza clave para que los niños empiecen con el proceso de adquisición fundamental de las nociones numéricas, espaciales, sociales y desde luego de la lengua tanto oral como escrita.

Para no perder de vista éste paso tan importante que se dio respecto a la integración de la educación preescolar a la educación básica y reconocer qué es parte del proceso de formación de los alumnos, pretendo trabajar la evaluación que se realiza en este nivel de manera auténtica, no es porque no los sea, más bien, es de mi interés entenderla.

Derivado de ello ser crítica de mi propia práctica me da la oportunidad de mejorar aquellas dificultades que surgen cada vez que intervengo y evalúo, al respecto Elliot (1993), citado por Latorre, (2003) menciona: "...la investigación acción educativa se centra en el descubrimiento y resolución de problemas a los que se enfrenta el profesorado." (p.26). De acuerdo con este autor mi interés de hablar

sobre la evaluación auténtica es porque representa una dificultad de mi práctica pedagógica que requiero subsanar.

Además de ser una de las preocupaciones que tienen las profesoras de los Jardines de Niños en la actualidad, porque entran en una situación de conflicto al no encontrar el instrumento adecuado que les ayude a la sistematización de información o carecer de referentes teóricos que les orienten en este proceso.

Sin embargo; "...la evaluación auténtica abre nuevas perspectivas a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar, como es el caso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos" (Vallejo y Molina, 2014, p.11), que no deja de regirse bajo el enfoque de la evaluación formativa, dentro de ésta "... el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora." (SEP, 2012, p. 23), porque se va conociendo la capacidad de los alumnos y el proceso que siguen hacia el aprendizaje.

La evaluación auténtica, también llamada alternativa, es una oportunidad de dar un nuevo giro a la evaluación en preescolar, aparte de reconocer el esfuerzo que realiza el estudiante para construir su conocimiento, lo integra para que sea partícipe y se concientice sobre lo que está aprendiendo: "... bajo el concepto de evaluación auténtica suele englobarse una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional" (Vallejo y Molina, 2014, p. 14). Dando la oportunidad al docente de realizar una apreciación verídica y fundamentada.

A pesar de que no es un tipo de evaluación que se haya implementado en preescolar, no se descarta la posibilidad de hacer que esta propuesta se desarrolle de manera satisfactoria con alumnos de este nivel pues se caracteriza por: "... demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales." (Herman, Aschbacher y Winters 1992, citados por Vallejo y Molina, 2014, p.2). Dándoles así herramientas que pueden poner en práctica en su vida cotidiana.

Es romper con paradigmas en los que el alumno escuchaba, copiaba y memorizaba. Una evaluación que ante todo es sumativa y en las que se clasifica a los

alumnos conforme a los resultados obtenidos, a diferencia de éstas en la evaluación auténtica se realiza una retroalimentación en la que se hace del conocimiento del alumno la forma en la que va progresando.

Los alumnos deben ser partícipes en el proceso de evaluación debido a que: "... debe favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación... y... efectividad para la consecución de los objetivos." (Vallejo y Molina, 2014, p.15). Haciendo uso de la coevaluación y autoevaluación que promueven estas competencias al hacer que el niño elabore una opinión propia.

Una de las características de esta evaluación y tal vez la más representativa es que los alumnos sepan actuar de manera eficaz ante situaciones: "... realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social." (Vallejo y Molina, 2014, p.15). De esta manera reconozco la necesidad de diseñar situaciones didácticas que sean auténticas.

Es decir, que efectivamente surjan del interés de los alumnos, con secuencias de actividades que les resulten atractivas en el momento de propiciar espacios formativos donde los niños encuentren sentido a lo que hacen y que estén de acuerdo a sus posibilidades.

1.6 Metodología de la investigación

En este apartado abordaré la manera en cómo llevaré a cabo mi investigación, qué método elegí y porqué lo utilizaré, los autores que lo sustentan y la forma en cómo éste me permitirá alcanzar los objetivos propuestos, además de especificar qué son las técnicas e instrumentos y cuáles implementaré en favor de recolectar datos, mismos que servirán para la toma de decisiones en mi trabajo de investigación.

1.6.1 El método de investigación acción

Mi interés sobre el tema que he elegido; la evaluación de los aprendizajes, ha generado dudas sobre cuál método utilizar, investigando ha nacido la siguiente interrogante: ¿Qué es la investigación acción? Es un aspecto de las reformas curriculares, surge en Inglaterra durante la década de los sesenta y autores como Elliot (1993) la definen como: "... el estudio de una situación social para tratar de mejorar

la calidad de la acción de la misma” (p. 88), es centrar la atención en la forma en la que se está actuando que lleva a un análisis de la intervención y dependiendo de éste traerá consigo una serie de resultados.

Sin embargo, para Kemmis (1984) es: “...una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección),” (p. 24), es encontrarse consigo mismo al momento de reflexionar y descubrir cómo es que están actuando cada uno de los actores implicados.

En mi opinión, por la experiencia adquirida en las escuelas de práctica en los grupos de preescolar, coincido con ambos autores porque el docente en la actualidad es nombrado un agente de cambio, visto así no sólo por los mismos profesores, también implica a la sociedad en la que se encuentra la escuela, donde el mismo profesor es responsable de generar un cambio y éste es realizado desde el aula con los alumnos con los que trabaja.

Cada tipo de investigación trae consigo una metodología, instrumentos y técnicas, en tal sentido, considero importante conocer los paradigmas de cada una de éstas. Durante décadas principalmente en el siglo XX las investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas se reconocieron dentro del paradigma positivista, la investigación cuantitativa:

Se basa en tres conceptos fundamentales: la validez, la confiabilidad y la muestra. La validez, en este paradigma, implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer, y no en otra. La confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsibles. (Álvarez, 2003, p. 31). La ciencia está inclinada por este paradigma que ofrece validez y confiabilidad partiendo de una muestra que la lleva a la obtención de un número, busca la exactitud en lo que realiza así el tiempo cambie.

Sin embargo; hay otro tipo de investigación que lo contrasta: “...la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales. (Álvarez, 2003, p.48), es decir, se inclina a un sentido humanista que toma en cuenta y rescata las experiencias y vivencias de quien decide investigar su propia práctica.

La investigación acción es criticada porque no es del todo objetiva: “el nuevo paradigma tendrá presente que las ciencias humanas nunca podrán ser objetivas, porque nunca podrán objetivizar a su objeto de estudio” (Álvarez, 2003, p.17), se piensa que no ofrecen resultados cuantificables y concretos.

La investigación acción al ser utilizada por los profesores quienes investigan y reflexionan su propia práctica dentro de las aulas y a partir de ellas buscan transformarla mediante la implementación de estrategias que generen cambios no sólo en su aula si no en el entorno social en el que se encuentran, puedo decir que se inclina más hacia la investigación cualitativa, siendo sus propias experiencias sobre lo que hace lo que analiza, reflexiona y propone mejoras para el cambio.

Considero que la investigación acción en este trabajo, me permitirá participar en la mejora de mi propia práctica, porque empecé haciendo una retrospectiva de mi propia intervención docente, la analicé y reflexioné con la finalidad de conocer qué debo hacer para transformarla y fortalecer mis competencias profesionales.

Además, todo lo que implemente será con el grupo de niños en un rango de edad de 4 y 5 años que se encuentren en 3er grado de preescolar y que actualmente atiendo y con el cuál pretendo lograr el cambio en mi actuar dentro del aula al diseñar situaciones de aprendizaje que respondan a sus necesidades e intereses. Me permitirá ser sistemática en los contenidos que debo impartir y de esta manera lograr que los niños aprendan de acuerdo a su desarrollo.

Cada una de las actividades propuestas someterá a prueba mis ideas y supuestos, durante su ejecución tendré la posibilidad de registrar mis acciones, recopilar evidencias de mi trabajo con los niños, analizar cuáles son mis juicios emitidos, la razón de por qué los hice y qué resultados buenos o malos obtuve, todo encaminado a la transformación personal de mi práctica.

Para llevar este proceso sistemático de mi práctica, es indispensable hacer uso de técnicas e instrumentos que me sustenten y apoyen al momento de realizarlo, por esta razón el apartado que sigue está destinado a explicar qué son y porqué razón haré uso de ellos, qué me aportaran y a partir de éstos buscar la forma de reorientar mi trabajo con los niños.

1.6.2 Las técnicas e instrumentos

En este apartado se pretende explicar qué son las técnicas e instrumentos que apoyen en la recolección de datos. En experiencia propia al iniciar la investigación tenía dudas sobre qué tipo de información debía obtener, sin embargo; al ir leyendo sobre el método de investigación acción he decidido que sean las siguientes técnicas las que aplique durante la puesta en marcha de mis actividades y de esta manera recoger datos que me sean funcionales.

1.6.2.1 Técnicas

La técnica que me ha acompañado durante mi formación como docente y la cuál sigue proporcionándome datos sobre lo que busco y espero obtener es la observación, sin embargo; no es aquella que aplico a diario en cualquier lado, ésta vez debe ser: "... la que tiene fines científicos, radica en que ésta última es sistemática y propositiva" (Álvarez, 2003, p.104), aquella que me aporta información útil y verás con la que pueda trabajar para transformar mi práctica, porque:

...la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto (s), aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora o videograbación y estudiándola posteriormente. (Patricia y Peter 1998, citados por Álvarez, 2003, p. 104).

En este caso es entrar al salón de clase sabiendo qué se debe observar haciendo uso de todos los sentidos, además de poder intervenir con los niños a los que estoy observando y si quiero hacer la observación profunda puedo apoyarme de otras técnicas como las fotografías.

La observación participante será la técnica que en el desarrollo de esta investigación pienso utilizar porque es: "...apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad." (Rodríguez, p. 57). Estando en la práctica esta técnica entra en juego porque interactúo de cerca con los alumnos, los conozco y

detecto qué o a quienes se tiene que apoyar. Si hay algo que no recuerdo entonces hago uso de otra técnica precisa.

La fotografía también ha sido uno recurso valioso, al momento de observar el contexto y grupo de niños he podido rescatar aspectos que paso por alto al no recordar de forma puntual lo que he observado, Cronin (1998): “asegura que el valor informativo y estético de una fotografía resulta inconmensurable para cada persona. Esta técnica permite dar cuenta de ello básicamente” (Cronin 1998, citado por Álvarez, 2003, p.114). Al ser una técnica que proporciona valiosa información que en ocasiones se omite, considero necesario hacer uso de ella en el desarrollo de mi investigación.

La entrevista, también es una técnica que he implementado durante las prácticas de observación, la he utilizado con la intención de obtener datos, analizarlos e interpretarlos con la finalidad de obtener una respuesta a la investigación realizada, dependiendo la comunidad social a la que vaya destinada permite el diálogo entre las personas que participan y la subjetividad que en ocasiones conllevan las respuestas.

La entrevista en profundidad es la que deseo aplicar en este estudio porque: “...supone una situación conversacional. En ella el entrevistado es situado como portador de una perspectiva.” (Álvarez, 2003, p.130), es una forma de interacción verbal con un propósito donde busco puntos de vista de alguien experto o no en el tema que estoy estudiando con la finalidad de obtener datos que me sirvan para respaldar mi trabajo de investigación.

Cada una de estas técnicas proveerá datos que debo recolectar, para esto haré uso de instrumentos de los que me apoyaré como lo es el diario del maestro, cuestionario, escalas de apreciación, listas de cotejo y escalas estimativas de proceso con los que podré llevar una sistematización en los resultados que serán analizados.

1.6.2.2 Instrumentos

El diario del maestro ha sido el instrumento medular que he utilizado durante mi formación como docente, a través de éste he podido recolectar datos de lo que

acontece durante mi práctica, Porlán Y Martín (1988) lo definen como: "...una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sus modelos de referencia." (p.23). lo he estructurado para que me sea funcional, he colocado código (color), a cada uno de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social para poder detectarlo en la descripción de las actividades.

Está conformado por tres apartados, en el primero, realizo una descripción de la actividad, coloco el taller, aprendizaje esperado, propósito y describo mis actividades tomando en cuenta la hora, es decir, en qué tiempo se realizó, de la misma manera rescato los diálogos generados durante la clase.

En el segundo apartado está destinado a colocar los códigos y en el tercer apartado se reflexiona sobre la actividad descrita en la primer columna, es una guía como dice el autor porque me permite reflexionar sobre lo que estoy haciendo al momento de trabajar con los niños en el aula, que he dejado de hacer, la forma en cómo debo actuar ante situaciones que se me presentan y sobre todo fundamentar lo que hago a favor de lograr una transformación positiva en mi práctica.

De la misma manera utilizaré un cuestionario dirigido a los niños de 3ro "C" con la finalidad de obtener una retroalimentación sobre mi práctica, un punto de vista externo que me ayudará a saber cómo ha sido mi desempeño. Este instrumento: "...consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito." (Rodríguez, p. 66), las preguntas deben ser de tipo abiertas, para quien lo conteste pueda expresarse de forma libre.

Los cuestionarios que elaboré deben responder a un propósito y estar destinados a una población específica, las preguntas deben estar afines al tema de estudio en cuestión, además de tener en cuenta los datos de identificación (personales del entrevistado), las preguntas deben ser entendibles y de cantidad considerable para evitar que las personas a las que se les aplique no lo hagan o se desintereesen al momento de verlo.

Una vez que se tiene el grupo que se va a estudiar, es necesario conocerlo, la mejor forma de hacerlo es a través de un diagnóstico, para su conformación

desde mi experiencia he hecho uso de un instrumento; las escalas de apreciación éstas: "...permiten formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan." (Cerde, 2001, citado por Malagón y Montes, 2005, p. 59), se observa al grupo y su respuesta ante situaciones de aprendizaje encaminadas al logro de los aprendizajes esperados.

Las escalas de apreciación contienen los datos de identificación del Jardín de Niños en el que he practicado, la titular, grupo, número de alumnos y alumnas y los indicadores de desempeño (4=siempre, 3= casi siempre, 2= algunas veces, 1=Nunca). Estos números se van asignando conforme se valla observando que el aprendizaje esperado se ha fortalecido, se aplica en los tres campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.

En mi trabajo de investigación la funcionalidad de este instrumento me proveerá de datos específicamente del campo de formación académica de lenguaje y comunicación, donde se ubica mi tema y competencias a fortalecer durante la ejecución de mis situaciones de aprendizaje.

Las listas de cotejo y las escalas estimativas de proceso son instrumentos de evaluación que funcionan conforme a la observación de los sujetos con los que se trabaja, permite evaluar competencias como la iniciativa, capacidad creadora, preocupación por los pares entre otras.

1.6.3 Camino metodológico

Como es sabido, cada acción tiene una reacción buena o mala según sea el caso, esta idea se aplica a mi desempeño en las escuelas donde he tenido la oportunidad de poner en práctica mis conocimientos y habilidades. Al término de cada jornada de práctica en los grupos en lo que fui asignada, reflexionaba acerca de mi desempeño, situación que permitió reconocer que tengo aciertos, así como dificultades.

Es a partir del sexto semestre de mi formación, que encuentro la oportunidad de dar tratamiento a estas dificultades al investigar qué ha sucedido en mi práctica y mejorar mi desempeño, al respecto Elliot (1990) explica que: "...la investigación acción en la escuela analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores" (p. 24), dando lugar a que sea el mismo docente

quien a través de un ejercicio reflexivo reconozca que tiene dificultades al momento de realizar su práctica.

No es lo mismo observar el trabajo de las docentes titulares y hacer juicios de valor acerca de su práctica a trabajar por periodos más prolongados en los grupos de preescolar y tener mayor responsabilidad, como ha ocurrido en los últimos dos semestres en los que he tenido la oportunidad de trabajar la mayor parte del día con el grupo. Me he dado cuenta de que no es fácil lograr que 27 alumnos entiendan el contenido que se está trabajando de la misma manera, resulta complicado ajustar las actividades para cada uno de los alumnos.

Ser docente adjunta no es fácil, espero que quien lea estas líneas se identifique un poco con mi experiencia, especialmente en los últimos dos semestres de formación como docente, iniciar el año, recibir a los alumnos desde la fecha destinada para las inscripciones debería ser una oportunidad para que el grupo se adapte a tener dos docentes al frente, pero en casos como éste no fue así.

Considero que no tuve la suficiente apertura para proponer nuevas estrategias, en ocasiones la sincronización con mi titular no se llevó a cabo, la comunicación se vio obstruida y el resultado no fue muy favorable en ambos casos. El hecho es que tuve cierto temor por trabajar con el grupo. Aún con esta situación obtuve críticas constructivas que me impulsaron a tener un mejor desempeño propiciando un avance en el trabajo y posteriormente una transformación en la práctica.

Esta situación fue decisiva para decidir mejorar mi desempeño e iniciar la investigación de mi práctica a partir de un ejercicio reflexivo. Empecé por realizar una retrospección de las actividades implementadas en otros semestres de mi formación profesional como docente, dentro de éstas me fui cuestionando sobre las acciones que hice o dejé de hacer.

Cuando terminé agrupé las preguntas conforme a su naturaleza resaltándolas por color hasta llegar a hacer una clasificación; las que se parecían o buscaban una respuesta similar. Analizándolas hice una reestructuración hasta construir las preguntas nucleares de las que me apoyarían a formular la pregunta central misma que dirigiría mi investigación.

En cada una de las actividades fui encontrando una serie de dificultades que me remitían a la forma en cómo venía realizando la evaluación y éstas se encontraban principalmente en el campo de lenguaje y comunicación, así que deduje que el problema estaría enfocado en este tema y campo de formación académica, identifiqué las causas y consecuencias mediante la construcción de un árbol de problemas (anexo D).

Por la naturaleza de la investigación, fue imprescindible formular una hipótesis de acción acompañada de objetivos; general y específicos que pretendo alcanzar al poner en práctica la propuesta de intervención; una serie de actividades, tareas, metas y recursos que pretendo llevar a cabo en la temporalidad establecida.

Al conocer de cerca la teoría de la investigación acción me adentré en mi propia práctica, analicé el contexto grupal con el que trabajaría. El diseño de la propuesta de intervención, en mi opinión fue un paso difícil en la investigación, el nivel de complejidad que conlleva realizar una evaluación se fusionó con evaluar el proceso de adquisición del lenguaje escrito que sigue el niño.

El problema de la evaluación de los aprendizajes relacionados con el acercamiento al sistema de escritura, fue el motivo para diseñar una propuesta de intervención que me permitiera saber cuál es el proceso que sigue el niño para la adquisición del lenguaje escrito, llevar ese seguimiento utilizando los instrumentos de evaluación adecuados que permitan la obtención de datos confiables mismos que se someterían a un análisis y reconocer qué impacto tuvo en los aprendizajes de los alumnos.

El diseño de la propuesta de intervención fue un reto, los tres ciclos que lo componen están organizados por actividades, tareas, metas, recursos, responsables y temporalidad para llevarse a cabo, cada actividad debe responder a las exigencias que se plantean, es decir, lograr una evaluación auténtica de los aprendizajes relacionados con el acercamiento al sistema de escritura.

Las técnicas empleadas fueron la observación sistemática y entrevista. Los instrumentos de los que me apoyé fueron: cuestionarios, guión de entrevista, escalas de apreciación, escalas estimativas de proceso, diario de práctica, carpetas de planificación y evidencias sustentadas. Cada instrumento utilizado me apoyó en la

recolección de datos, mismos que me servirían para el análisis y reflexión de los resultados obtenidos.

La investigación apunta hacia los ciclos reflexivos trabajados mismos que desde la perspectiva de Elliot (1989) están diseñados con la finalidad de sistematizar el proceso y buscar la mejora de mi práctica detectando las fortalezas o dificultades que se me presentan y poder subsanarlas en la siguiente intervención.

Una vez detectado el problema me pregunté qué hacer para atenderlo y buscar la solución adecuada para obtener resultados favorables, en los aprendizajes de los alumnos relacionados con la escritura y el fortalecimiento de las competencias profesionales establecida en el perfil de egreso. Sabiendo qué es lo que quiero transformar de manera positiva, me planteé una hipótesis de acción (posible solución) la cual estuvo inmersa en la propuesta de intervención.

Misma que se conformaba de actividades, tareas, metas, recursos y tiempo para llevarla a cabo, conforme a ello procedí a ponerlas en marcha siguiendo de cerca el proceso con instrumentos de evaluación mismos que me generaron resultados y a partir de ellos reorientar las actividades con la finalidad de lograr un cambio, ponerlas en marcha y obtener nuevos resultados para reflexionarlos y conocer los cambios, ventajas o dificultades que se presentaron.

Estando en este punto es importante tener claridad del impacto que quiero lograr. Basándome en la hipótesis de acción elaborada debo conocer en qué medida se favoreció conforme a la investigación si en efecto se logró o no y porqué. Es así como he venido trabajando la investigación acción dentro de mi propia investigación y estoy consciente de que es un proceso progresivo en el que el trabajo es arduo con miras de mejorar la calidad en la enseñanza.

1.7 Estado del arte

En este apartado hablaré sobre los estudios que se han realizado acerca de la evaluación específicamente en el nivel educativo de preescolar, resaltando la importancia, la objetividad, a quién fue aplicada, los resultados obtenidos y la estrecha relación con mi tema de investigación.

La evaluación en la educación preescolar toma mayor importancia y validez oficial, como mencioné en párrafos anteriores, desde que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) diseñó la prueba Excale.00. Preescolar (Examen de la Calidad y el Logro Educativo) con la finalidad de conocer la calidad del servicio educativo que ofrece el Sistema Educativo Nacional partir del logro educativo de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático referidos en el PE (2011).

Esta prueba tuvo tiempo definido para su realización de acuerdo con el PE (2011): "...se aplicó por primera vez a nivel nacional en una muestra en escuelas de educación preescolar en Mayo de 2007 y, recientemente en mayo de 2011" (p. 181), la prueba se realizaba cada cuatro años, y solo se aplicaba al último grado de cada nivel educativo, en preescolar se aplicó en tercero para conocer las habilidades de los niños.

La prueba se llevó a cabo en distintos estados de la República Mexicana, el objetivo fue informar sobre el nivel de adquisición de aprendizajes en los alumnos a partir de los resultados analizar la influencia del contexto sociocultural y familiar que lo genera. Como las pruebas del INEE se caracterizan por tener demasiados cuestionamientos o suelen ser de opción múltiple, fue todo un reto crear pruebas para este grado debido a que los alumnos de preescolar no saben leer ni escribir. Quiénes debían aplicar estas pruebas fueron las mismas educadoras.

No obstante, esta prueba generó ciertas restricciones tanto en los alumnos que serían evaluados cómo aquellos que evaluarían. Las situaciones de evaluación generadas por el INNE: "...consistió en diseñar situaciones de evaluación donde la educadora pudiera interactuar en forma natural con un grupo pequeño de escolares, a los que les aplicaría la prueba sin que éstos se sintieran evaluados." (Martínez, 2008, p. 10). De acuerdo con lo que menciona el autor, considero que quien va ser evaluado debe saberlo además de tener acceso a una retroalimentación o interpretación de resultados.

Como la evaluación de este nivel educativo se generó partiendo de los lineamientos del PEP-2004, las competencias educativas tuvieron que ser utilizadas como indicadores de logro y se les facilitara a los docentes conocer hasta qué punto

los alumnos debían llegar para poder ejercer su opinión sobre hasta dónde se favorecieron los aprendizajes.

Los resultados que obtuvieron: "...presentan una información que esperamos sea valiosa para orientar los esfuerzos del sistema educativo en sus primeras etapas, tan importantes para el futuro de los educandos." (Martínez, 2008, p. 8). Conocer esta información brinda a las pruebas evaluativas en preescolar importancia porque mediante ellas se conoce qué están aprendiendo los alumnos y si es necesario reorientar el trabajo con los niños a fin de que logren los aprendizajes esperados.

Considero que la evaluación es importante en este nivel, porque mediante ésta se conoce qué tanto están aprendiendo los alumnos, brinda la oportunidad de reorientar las situaciones de aprendizaje y saber cuáles son los resultados. No obstante, me cuestiono ¿qué pasaría si al momento de evaluar se generara un tipo de corrupción? Me refiero a ¿cómo saber que las evaluaciones están siendo apropiadas y auténticas? ¿Cómo puedo saber si la evaluación que realicé es adecuada al nivel que entiendo?

Desde mi perspectiva, realizar la evaluación, aporta datos para saber la funcionalidad en la forma de trabajar los contenidos en el aula, pero ¿de qué sirve si no se hace del conocimiento del alumno qué es lo que ha aprendido y cómo lo ha hecho? Con esto de ninguna manera refuto que las pruebas estandarizadas en este nivel no sean válidas, en mi opinión, tendrían razón de ser cuando se hace al alumno consiente de lo que aprende y por qué no, al aceptar que cómo educadoras no lo sabemos todo y existen algunos niños que sorprenden con los conocimientos previos que dejan saber en clase.

Quiero dejar en claro que la evaluación en mi experiencia es un trabajo compartido, se construye entre docente y alumno, pero si como educadora no he sabido generar este tipo de evaluación auténtica en este nivel, cómo es mi caso, valdría la pena revisar desde qué momento de mi formación presenté esta dificultad.

El siguiente artículo a analizar lleva por nombre *La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar*. Aproximación al estado del conocimiento. Se

realizó en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Bajo la dirección de la Lic. Laura Elizabeth Gómez Meléndez.

Este artículo resalta que la evaluación realizada en la educación preescolar es sujeto de investigación reciente, menciona sobre la forma de evaluar de las educadoras basándose en la educación por competencias, además resalta que es un estudio que apenas empieza a manifestarse y que debe haber investigaciones recientes que complementen los ya existentes. Además de rescatar estudios tanto nacionales como internacionales de las creencias que tienen las educadoras entorno a este tema y a la formación de las educadoras y la estrecha relación que tiene con la evaluación de los aprendizajes en preescolar.

Las educadoras desde que están en formación representan áreas de oportunidad que durante este trayecto no son tomadas con seriedad y atendidas como es debido y se manifiestan ya estando en servicio, al respecto Méndez (2017) argumenta que estas prácticas también: "... están asociadas a la falta de capacitación y comprensión de lo que significa evaluar competencias y su dimensión cualitativa, todo ello como sustento de una evaluación formativa." (p.1), se debe saber interpretar el programa de preescolar y sus enfoques para saber que se evaluará.

Es en este mismo nivel donde la evaluación permite buscar las estrategias para realizar un buen trabajo, desde la perspectiva de la autora no sólo se trata de emitir juicios, es actuar de forma oportuna para concretar los aprendizajes en los alumnos. Permite también que desde la planificación se establezca la forma en la que se lleve a cabo y obtener resultados concretos.

Menciona también las problemáticas existentes a la que se enfrenta la evaluación en este nivel puesto que no hay organismos públicos que los respalden, hay inexistencias de diagnósticos de preescolar en los distintos países además de que son escasas las estrategias, modelos o instrumentos de evaluación.

La investigación recae sobre tres ejes de estudio; en el primero habla sobre las creencias que tienen las educadoras sobre la evaluación de los aprendizajes en la educación preescolar, en México se tiene la concepción cualitativa donde se aprecian los avances o las dificultades que tienen los alumnos.

Este tipo de evaluación propone los instrumentos o las técnicas que pueden utilizar para evaluarlos Méndez (2017) argumenta que las educadoras: "... privilegian el uso de la observación y el diario de campo y están ausentes el empleo de instrumentos focalizados y rúbricas" (p.2). A pesar de ser cualitativa la evaluación la observación y el uso del diario no dejan de rescatar apreciaciones subjetivas y se considera hacer uso de instrumentos cuantificables que proporcionen resultados acertados.

El segundo eje formación docente de las educadoras y su relación con la evaluación de aprendizajes, menciona que las docentes en formación en este caso educadoras muestran una dificultad al sistematizar los datos que aporta la observación sin embargo; "...pueden ser superadas cuando se brinda acompañamiento y tutoría desde los procesos iniciales de formación" (Méndez, 2017, p.2), la autora propone un acompañamiento por alguien con más experiencia en el área y de ésta forma lograr que las docentes en formación aprendan a analizar y apropiarse de cómo realizar una evaluación correcta.

Esta problemática presentada en México no sólo se observa con las educadoras, de educación regular, también en la educación especial o inicial, de acuerdo con Méndez (2017):

...manifiestan dificultades en el proceso evaluativo de sus alumnos en diversos planos como son la falta de sistematicidad en la formulación de indicadores del aprendizaje seleccionado que les permitan evaluar los objetivos de aprendizaje... cuando emplean un instrumento evaluativo su diseño no es adecuado, se limitan a elaborar listas de cotejo o registros de observación que no sistematizan y hay ausencia de evidencias de evaluación (p. 3)

No tener claridad en el contenido a trabajar, el proceso que siguen los niños para llegar al aprendizaje ocasiona que no haya buena elección de los indicadores que me permita evaluar si se logró o no el objetivo, si no se genera ese momento de realizar la evaluación o utilizar un sólo instrumento evaluativo por la apatía o el desconocimiento y funcionalidad de éstos no se conocerá qué tanto se favorecieron los aprendizajes.

Aun cuando se haga uso de un sólo instrumento si no se sabe interpretar la información que proporciona mediante las evidencias no habrá una evaluación auténtica que permita reorientar la práctica docente y mejorar. Considero que lo que aporta la autora con la investigación, no se aleja de la realidad que estoy viviendo, donde no he sabido cómo sistematizar la información.

Estas razones hacen que mi interés por la evaluación aumente a modo de agotar todos los medios posibles por saber en realidad ¿Cómo realizar una evaluación auténtica de las situaciones de aprendizaje que implemento en el grupo?, y saber cómo a partir de los datos generados puedo actuar para reorientar las actividades y lograr buenos resultados.

Capítulo II. Marco teórico

El siguiente apartado está escrito con la finalidad de aportar concepciones teóricas sobre la evaluación educativa, en preescolar, formativa, cualitativa y evaluación auténtica, resaltando las características, semejanzas, diferencias y la importancia de cada una en el ámbito educativo específicamente en el nivel preescolar.

2.1 Evaluación educativa

Antes de empezar a hablar sobre el tema en cuestión, considero importante definir de donde proviene este término, Casanova (1997) argumenta:

El término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios de este siglo, que no sólo incidió y modificó su organización social y familiar, sino que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo. (p.28)

No hace falta remontarse hasta aquella época para hacer del conocimiento de ustedes que la educación al igual que ahora era vista con fines lucrativos, los alumnos que antes eran vistos como materia prima ahora se considera mano de obra barata, educados para integrarse al mercado laboral.

La evaluación en el campo educativo es definida como: "... la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo..." (Cronbach, 1965, citado por Casanova, 1997, p. 30). Es un proceso sistemático que permite recopilar datos y a partir de éstos reorientar para actuar en el preciso momento para alcanzar los objetivos propuestos en determinado tema. Considero que es parte importante en todo proceso porque mediante ella se conoce qué impacto tiene la intervención en el aula, si no es así, buscar las estrategias que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados.

2.1.1 Evaluación según su funcionalidad

La evaluación cumple con múltiples funciones y puede utilizarse según el fin que se pretenda alcanzar desde la perspectiva de Casanova (1998), las clasifica principalmente en dos funciones: sumativa y formativa, la primera es: "...la valoración de productos o procesos que se consideran terminados. Su finalidad es determinar el valor

del producto final (sea un objeto o grado de aprendizaje)” (p. 79). No es flexible ni busca el porqué del resultado, solo se encarga de valorar si es bueno o desechable.

La función formativa es lo contrario: ...”se utiliza en la valoración de procesos (de función general, de enseñanza aprendizaje) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos durante el mismo proceso.” (p. 81), la flexibilidad de este tipo de evaluación permite mejorar y perfeccionar lo que se pretende evaluar.

2.1.2 Evaluación según su temporalización

Este tipo de evaluación en el ámbito educativo representa el inicio desarrollo y culminación que realiza el docente a los alumnos a lo largo del ciclo escolar. La evaluación inicial es: ...” aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje.

De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que postinamente van a seguir su formación” (Casanova, 1998, p. 91), como su nombre lo dice permite conocer el estado actual del grupo, los conocimientos previos de los alumnos y la posibilidad de elegir las estrategias, actividades o materiales que se puede implementar para favorecer los aprendizajes.

La evaluación procesual o formativa: ...”es la valoración continua del aprendizaje del alumno y del profesor, mediante la enseñanza obtención sistemática de datos” (Casanova, 1998, p. 92), permite la toma de decisiones en el momento que se requiera, es decir, reorientar las actividades para concretar los aprendizajes. La evaluación final: ...”es aquella que se realiza al terminar el proceso de aprendizaje” (Casanova, 1998, p. 94), emite los resultados que se obtuvieron al culminar una situación de aprendizaje o ciclo escolar.

2.1.3 Evaluación según sus agentes

Este tipo de evaluación es recomendable elaborarla si lo que se pretende, es integrar una valoración completa, la realizan según las personas quienes participen en dicha integración. La autoevaluación: ...” se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. (Casanova, 1998, p. 96), es decir la misma persona que la realiza ejerce sobre sí mismo una autocrítica sobre el objeto o situación que realiza.

Para realizar la coevaluación se necesitan varios agentes porque:” consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios.” (Casanova, 1998, p. 97), se da cuando se ejerce un punto de vista en relación al trabajo del otro, en la educación se trata de construir criterios positivos entre estudiantes y docente.

Julio H. Pimienta, hace una recopilación de definiciones sobre evaluación de otros autores, y haciendo un análisis de éstas, crea su propia definición centrándose específicamente en educación considerando a la evaluación educativa cómo:

... un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas.” (Pimienta, 2008, p.4).

Son una serie de pasos ordenados que permiten llegar a la obtención de datos de apreciación o numéricos que permiten valorar la funcionalidad de algún área en específico contrastando el nivel de logro con lo que se había establecido, en mi caso, permite hacer una apreciación cualitativa sobre cómo es que los alumnos llevan el proceso de adquisición de los aprendizajes y una cuantitativa dependiendo del instrumento con el que lo valore.

Ambos encaminados a la misma finalidad, la obtención de resultados que permitan conocer qué tanto he avanzado en la construcción de conocimiento en el alumno o para saber qué debo hacer para lograrlo analizando que es lo que no estoy potenciando y qué lo está obstaculizando.

2.2 Evaluación formativa

La evaluación en la educación básica se encuentra dentro del enfoque formativo, éste se entiende como: “...un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente.” (Díaz Barriga y Hernández 2002, citado por SEP, 2012, p. 23). No es estático, cambia conforme el alumno va desarrollándose, por eso la importancia de la evaluación, se conoce el punto

de partida de los alumnos, se elaboran las situaciones didácticas a partir de sus necesidades de aprendizaje y a raíz de ello el niño avanza eligiendo las estrategias adecuadas para culminar sus trabajos.

La evaluación conforme su temporalidad (diagnóstica, formativa, sumativa), es pieza clave para conocer los resultados. La evaluación desde el enfoque formativo responde a dos funciones, pedagógico y social. Dentro del primero:

...permite identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada docente, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También es útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. (SEP, 2012, p. 24).

Durante el trabajo con el grupo se detectan sus áreas de oportunidad, al observarlos y generar un registro puedo analizar mi actuar y saber qué es lo que me está faltando por hacer y de esta manera reorientar las situaciones de aprendizaje para transformar la enseñanza y lograr mejores resultados. La función social de esta evaluación permite:

... la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados al final de un periodo de corte, también implica analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica del siguiente periodo. Esto es, las evidencias obtenidas del seguimiento al progreso del aprendizaje de los alumnos. (SEP, 2012, p. 24).

Cada corte de evaluación durante el ciclo escolar tiene la finalidad de informar el avance de los niños relacionados a la adquisición de conocimientos, al analizar las producciones que los mismos alumnos realizan permite saber el estado actual del alumno y reorientar las actividades para lograr un avance en el siguiente momento de evaluación, si el alumno requiere mayor apoyo se genera el seguimiento para que el alumno logre los aprendizajes esperados. La evaluación dentro de este enfoque formativo se divide en inicial, de proceso y final. Las cuales coinciden con la diagnóstica, formativa y sumativa.

Una vez que las actividades ya se han valorado permite reforzar aquello que no se llevó bien en la práctica y reconocer cuáles son los alumnos que necesitan apoyo

específicamente generando así el seguimiento de manera específica atendiendo a lo que menciona la regulación retroactiva. De tal manera que el docente, ante los datos obtenidos debe saber focalizar a cada uno de los estudiantes y colocarlos en el lugar que corresponde de acuerdo a sus características y proponer actividades con distinto grado de dificultad logrando así la regulación proactiva.

Para los alumnos de preescolar como dicta el Programa de Preescolar (2004): "...no tendrá como requisito una boleta de aprobación de un grado; la acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado, mediante la presentación de la constancia correspondiente." (PEP, 2004, pp. 131-132). Sin embargo, habrá registros de cada uno de los alumnos que serán utilizados para siguientes niveles, así el docente que tome cargo de los alumnos podrá planear partiendo de las necesidades educativas de los alumnos.

2.3 Evaluación Cualitativa en preescolar

Es una de las peculiaridades de la educación preescolar, donde la evaluación: "... es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje. Con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos." (PE, 2011, p. 181). Es decir, no solo verifica un conocimiento es conocer cómo se está llevando a cabo la enseñanza por parte del docente y el aprendizaje por parte del alumno. Con la finalidad de transformar para mejorar la adquisición de conocimientos.

La educación preescolar de acuerdo con las características de la comunidad infantil que atiende debe propiciar una evaluación cualitativa, ésta se destaca por ser:

...principalmente descriptiva, permite ir más allá de la valoración académica, lo que le permite al docente evaluador ser más sensible y humano y convertirse en un verdadero investigador de la realidad que rodea a cada educando y cómo influye esa realidad directamente en el proceso de aprendizaje (Stincone 2009, citado por Gamboa y Castillo, 2013, p. 55).

Cuando los alumnos son evaluados, la educadora realiza una descripción del proceso que sigue cada uno al apropiarse del aprendizaje pues no todos aprenden al mismo ritmo, esta razón hace que al momento de ser valorado por la docente tome en cuenta las características de los alumnos.

La evaluación en preescolar es un tema que no se ha explorado como debiera, además de ser una dificultad presente en mi práctica que no he logrado subsanar, también he sido testigo en Consejos Técnicos Escolares a los que he asistido que ésta dificultad también está presente en las profesoras ya en servicio, no es por la falta de instrumentos evaluativos, pudiera ser la falta de sistematización de los datos que se obtienen y al vacío de información de los procesos o el escaso dominio de concepciones teóricas o metodológicas necesarias para entender y aplicar una buena y fundamentada evaluación.

Investigando sobre el tema ha llegado a mí una forma de evaluación que puede ser aplicada en preescolar, aunque no es usual en este nivel ha llamado mi atención debido a sus características que bien pueden ser trabajadas en las aulas y utilizar las habilidades de los alumnos en la construcción de una evaluación fundamentada y eficaz.

2.4 Evaluación auténtica

La evaluación auténtica la cual menciono en este trabajo de investigación: "...surge como un modelo alternativo a las formas de evaluar predominantes en los sistemas educativos a lo largo del siglo XX" (Ravela, 2017, p. 94), la forma de evaluar tradicional en los últimos años ha despertado interés por crear nuevas formas de obtener resultados fiables y de los que a partir de ellos se pueda accionar para transformar y mejorar la práctica.

Desde que tengo uso de razón, en el Jardín de Niños las actividades que realizaba hacían que aprendiera los contenidos por repetición, cuando había que aprender números tenía que realizar planas, para aprender a leer había que reproducir oraciones que sonaran y empezaran todas con las mismas letras.

No hubo cambio en la primaria, o secundaria, al final de cada uno de los bimestres realizaba una evaluación, la cual se llevaba a cabo mediante un examen donde a partir de los aciertos colocaban la calificación. Contrastando mi experiencia con la teoría me doy cuenta que todas estas prácticas estaban descontextualizadas y que solo me eran funcionales en la vida escolar.

Estando en mi formación profesional para ser docente me es necesario cambiar esta concepción mediante la elaboración de este trabajo de investigación donde le

apuesto a transformar la tradicional forma de evaluar, esta razón me llevó a investigar sobre el tema y a saber sobre la evaluación auténtica, ésta fue acuñada por Grant Wiggins a finales de los 80's y la definió cómo:

Pruebas auténticas son desafíos representativos de las tareas propias dentro de una disciplina. Son diseñadas para enfatizar un grado de complejidad realista (pero, a la vez, justo y razonable); enfatizan la profundidad más que la amplitud. Para hacer esto necesariamente deben involucrar tareas o problemas poco estructurados y que tengan cierto grado de ambigüedad. (Wiggins 1989, citado por Ravela, 2017, p. 95).

Dejando entre ver que los temas que se impartan en el aula deben representar un reto real para el alumno, dejando la oportunidad de resolverlos de diferentes maneras y en donde se aprecie cómo los hacen uso de estrategias que le permitan encontrar el resultado.

En principio, la evaluación auténtica entre todas sus bondades tiene un objetivo principal éste es: "... mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan" (Condemarín y Medina, s.f., p. 17), hay una particularidad en especial por hacer que el alumno aprenda más y mejor los contenidos establecidos en los programas no de forma memorística si no logrando que hagan uso de ellos ante situaciones donde se les demande utilizarlos.

Cada que un tema es impartido en el salón de clases, se busca que el alumno regule los aprendizajes los comprenda y al final haya una retroalimentación con miras de mejorar los procesos que se vieron involucrados para lograr tales resultados, a la vez el propio docente visualiza su práctica detectando las dificultades.

La evaluación auténtica no busca medir o evidenciar las experiencias de aprendizaje, su finalidad es: "...intervenir a tiempo para asegurar que las estrategias y los medios utilizados en la formación, responda a los objetivos planteados" (Condemarín y Medina, s.f., p. 17), es interesarse en la formación del alumnado vigilando que los métodos que se dispusieron para trabajar aseguren de cierta forma que alcancen las metas planeadas al inicio de cada intervención.

Se busca que la evaluación se vea como un proceso natural de la enseñanza aprendizaje donde la forma más pertinente de saber su productividad ha de ser observando las actividades diarias que se llevan a cabo en el aula. Además, también constituye un proceso colaborativo y multidireccional porque los alumnos experimentan reconocen lo que saben hacer, permiten ser evaluados por sus iguales y por el maestro y éste a su vez aprende de ellos.

Propone hacer uso constante de la autoevaluación porque la considera importante en el proceso de construcción de significados debido a: ...“que ello desarrolla en los estudiantes el dominio de ciertas estrategias metacognitivas que le permiten tomar conciencia sobre qué, cómo y para qué está aprendiendo” (Condemarín y Medina, s.f., p. 19), logra que el estudiante aprenda bajo sus propias condiciones haga conciencia y reflexione sobre lo que aprendió y para qué le va a servir en su vida real. Se centra en las fortalezas de los estudiantes, es decir:

...las intensifica en cuanto los ayuda a identificar lo que ellos saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de pares o de adultos con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo). (Vygotsky, 1978, citado por Condemarín y Medina, s.f., p. 23).

Implica que el mismo alumno conozca qué es lo que sabe, cómo debe actuar y las estrategias que probablemente use para llegar al resultado deseado y reconocer cuando necesita la ayuda de sus compañeros o en dado caso del maestro quien tiene mayor conocimiento en el área.

La evaluación se considerará auténtica cuando se realiza dentro de situaciones auténticas, que le signifiquen y les represente un reto cognitivo a los alumnos. Los impulsores de la evaluación auténtica apelan a hacer uso de situaciones reales: “...aquellas en las que el conocimiento es producido y utilizado en la vida real” (Ravela, 2017, p. 96), por esto la enseñanza, aprendizaje y evaluación deben tener una estrecha relación dentro del ámbito educativo además de tomar en cuenta el contexto sociocultural de los alumnos.

2.4.1 Elementos de una evaluación auténtica

Sin embargo, es necesario aclarar a qué se le llama auténtico, para Monereo, (2009) quiere decir: "...que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos" (p. 28). Todo aquello que está en contacto de manera directa con los alumnos y cuando una situación se les presente puedan hacer uso de los aprendizajes adquiridos en el aula para ayudar a resolver dicha situación, es ahí donde cobra autenticidad el aprendizaje. Para enseñar se necesita del diseño de situaciones de aprendizaje contextualizadas acordes a su contexto.

La evaluación auténtica desde la perspectiva de Monereo (2009) tiene tres dimensiones que caracterizan una actividad: "... debe ser realista en relación al ámbito evaluado... ha de ser relevante... debe promover la socialización del alumno" (p.28). Las actividades que se enseñan deben estar apegadas a la realidad, si el tema a impartir es que reconozcan las herramientas de un pintor, los alumnos deben tener la oportunidad de manipular y ver de cerca cómo es que éstos utilizan su herramienta de trabajo, entre más apegado a la realidad esté la situación propuesta será más auténtica.

Los aprendizajes esperados a evaluar deberán tener una temporalidad, es decir, deben estar relacionadas al contexto sociocultural del alumno y poder observar cómo hace uso de éstos al ponerlos en práctica en situaciones de su vida real. Además de utilizar un tipo de vocabulario específico de lo que se trabaja.

Por ejemplo, trabajar las partes del cuerpo con niños de preescolar, donde se omiten ciertas partes como los órganos genitales y solo si hay duda por parte de los niños se le aclare, a mi parecer es absurdo, el conocimiento debe llegar a ellos conforme lo que es y en esta etapa considero es la ideal puesto que es la edad donde los niños empiezan a conocerse.

Cada una de las situaciones de aprendizaje que se diseñen deberá responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos además de tener:

Validez curricular: si lo que se evalúa corresponde con lo que está provisto en el currículo nacional... Validez instruccional; si las actividades de evaluación valoran las competencias que realmente fueron enseñadas durante la clase,

Validez ecológica; si la evaluación recoge estrategias, habilidades y competencias útiles para resolver problemas funcionales de carácter extraescolar. (Segers y otros 2001, citados por Monereo, 2009, p. 29).

La autenticidad aparece cuando se evalúan los aprendizajes esperados que marca el programa de estudio de educación preescolar, cuando hay congruencia entre lo que se planea y se trabaja con los niños y cuándo éstos demuestran lo aprendido mediante la resolución de conflictos en su vida cotidiana.

Este trabajo de investigación se sitúa dentro de la teoría constructivista como refiere Vygotsky (1896): ...” Este trabajo del maestro (o tutor) hace la mayor parte del trabajo, pero después comparte responsabilidad con el alumno. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor retira el andamiaje” (Aldama, 2001, p.110), en la evaluación auténtica se busca que el alumno sea participe dentro del proceso de evaluación, de esta manera se potenciará en él la capacidad de análisis y reflexión sobre lo que aprende.

2.4.2 Situaciones de aprendizaje auténticas

Diversos estudios realizados en América Latina han demostrado que las actividades realizadas a los alumnos implican bajo requerimiento cognitivo, en el que el estudiante solo se dedica a reproducir información sin analizarla o interiorizarla. A raíz de esta situación existen autores como Ravela (2017) quien hace hincapié en que las actividades que se trabajen en las aulas sean auténticas: “... personales, sociales o disciplinares, en las que el conocimiento se produce y utiliza de un modo similar al que tiene lugar en la vida real” (p. 94), que las competencias que se adquieren en el aula les sirvan como herramienta para enfrentarse a problemas reales.

Una situación de aprendizaje auténtica es aquella que tiene sentido social: ...” tienen un propósito genuino con valor más allá del aula y una audiencia definida, presentan cierto grado de complejidad. Muchas veces requieren ser trabajadas en colaboración o entre pares, utilizando diversidad de recursos” (Ravela, 2017, p. 111), el aprendizaje que trascienda del ámbito educativo al social cumplirá los requerimientos establecidos. Favorece el trabajo colaborativo y diversos medios para lograr los objetivos.

2.4.3 Instrumentos de evaluación auténtica

Uno de los instrumentos que se pueden utilizar al realizar la evaluación auténtica son los portafolios porque: "...estimula su activa participación en el proceso de evaluación, proporciona evidencia tangible y comprensibles para todos y estimula la reflexión... permite evaluar el producto y el proceso de aprendizaje." (Condemarín y Medina, s.f., p. 26), al ser una recopilación de trabajos realizados por los mismos alumnos permiten conocer sus alcances, qué ha aprendido y cuál ha sido su avance, además de servir como evidencia ante los demás actores educativos involucrados en la educación de los niños.

Además de ello es considerado un buen instrumento que apoya a la evaluación y a la vez la reflexión del docente sobre sus propias estrategias de enseñanza que implementa para lograr los objetivos planteados y la vez reconocer cómo sus alumnos avanzan en su construcción de conocimiento.

También favorece la equidad educativa debido a que el salón de clase es un universo de formas de pensamiento, no todos los alumnos provienen del mismo contexto, la evaluación auténtica permite al alumno utilizar estas características particulares al elegir las estrategias que le sean funcionales para lograr los objetivos que se quieren alcanzar.

Los criterios de evaluación que se proponen ante todo siempre deben ser explícitos y transparentes y apegados en la medida de sus posibilidades a la realidad, y que sean del conocimiento del alumno, es decir debe saber qué es lo que se va evaluar y por qué. Una vez que se obtengan pruebas o actividades de evaluación ya utilizadas se debe pensar en cómo transformarlas para que puedan ser auténticas.

Para diseñar evaluaciones auténticas es necesario: "... explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas... conjugar la enseñanza con la evaluación... proporcionar a los alumnos los apoyos para que comprendan y realicen la actividad." (Vallejo y Molina, 2014, p. 18). Es decir, saber cuáles son las habilidades de los niños del grupo para proponer actividades que les sean interesantes, representen un reto cognitivo y al mismo tiempo que se piensa en la actividad se está previendo como realizar la evaluación de la misma y el tipo de apoyo que necesitan los alumnos.

Debe haber un reto cognitivo en lo que se trabaja para evitar el aprendizaje mecanizado, todo lo que se enseña debe tener criterios con lo que se va evaluar y deberá haber coherencia en ambas y aunque sea evaluación se deberá proporcionar ayuda al alumno cuando la requiera dejándole ver que la evaluación es el medio para aprender, no solo para aprobar.

Aunque parezca difícil, los criterios de evaluación deberán ser consensuados con el grupo y generar los mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos en torno a las actividades que se están realizando, y crear el espacio para la reflexión o retroalimentación de los aprendizajes que se han logrado, a las actividades que lo propiciaron y los métodos de evaluación empleados recuperando cada reflexión utilizándolas para la mejora. Hay un sin fin de características que forman parte de la evaluación auténtica, sin embargo; para Gulikers y otros (2004) hay cinco dimensiones que la conforman, (anexo E).

Las tareas que se les dejen a los estudiantes deberán ser de relevancia para el alumno apegado a su contexto y con cierto grado de dificultad respetando el grado en el que se encuentre el alumno. Toda actividad deberá ser fiel a la realidad haciendo uso de las herramientas o recursos necesarios para llevarla a cabo, las acciones deberán ser similares a las reales, el método de trabajo puede ser individual o colaborativo.

Los resultados que se obtengan deberán ser presentados a los compañeros demostrando cuales son los aprendizajes esperados logrados, o las competencias concretadas con base en los indicadores de evaluación. Todo criterio tendrá que basarse en la práctica profesional y los productos que se obtengan deberán ser reales, verídicos y transparentes.

Los instrumentos que se proponen para la evaluación auténtica son el diario reflexivo que construirá cada uno de los participantes, dentro de él se consideran: "...observaciones, sentimientos, actitudes, interpretaciones, aplicaciones y explicaciones" (Córdoba, 2013, p. 14), este instrumento principalmente permite hacer un ejercicio autorreflexivo de las situaciones que se presentaron, no obstante cada uno de estos diarios deberán ser evaluados con rúbricas para saber qué aspectos se tomaran en cuenta para ser evaluados y no se pierda su objetividad.

A su vez las rúbricas también las propone este tipo de evaluación y son definidas como: "... un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño" (Simón 2001, citado por Córdoba, 2013, p. 18), es decir son criterios que permiten visualizar el grado de desempeño del alumno, minimiza la subjetividad del maestro para realizar una evaluación más equitativa, muestra al alumno lo que el docente quiere evaluar, permite observar el progreso del estudiante permite la descripción cualitativa de los niveles de logro y provee al docente que tan pertinente ha sido su intervención.

La lista de cotejo es otro instrumento: "... que permite identificar el comportamiento con respecto a actitudes, habilidades y destrezas. Contiene un listado de indicadores de logro." (Bordas 2009, citado por Córdoba, 2013, p. 25), está basado en la observación sistemática y planificación sobre los aspectos que se espera sean evaluados. Para el docente representa ser de gran utilidad debido a que solo se basa en identificar la ausencia del indicador, este instrumento puede ser utilizado al momento de realizar el auto y coevaluación.

Las escalas de apreciación resultan ser útiles y fáciles de implementar debido a su gran funcionalidad: "...puede ser expresado en una escala numérica (o conceptual) gráfica o descriptiva." (Córdoba, 2013, p. 28), este instrumento es de gran utilidad, a experiencia propia resultan de gran ayuda al momento de recolectar la información que después será interpretada rescatando los datos significativos.

2.5 Sistema de escritura

Los niños de preescolar aprenden mediante las experiencias que se van presentando en su vida cotidiana, cuando empiezan a tener acercamientos con la escritura, inicia un aprendizaje de tipo social, porque van aprendiendo que por medio de ésta se hace posible la comunicación, a medida que avanzan conocen que:

...la lengua escrita y en particular nuestro sistema alfabético, se organiza de una manera convencional: se presenta en ciertas formas, se lee y se escribe en determinada dirección, tiene convenciones ortográficas y de puntuación (SEP, s.f., p. 48). Estas representan las características del sistema de escritura, que en el nivel preescolar tiene que favorecer.

Tener acercamiento con estas convencionalidades, en este nivel representa una gran importancia, el niño empieza a distinguirlas en textos con los que trabaje y poco

a poco irá asimilándolas y las reforzará en el siguiente nivel de su formación. La escritura es: "...un acto creativo para comunicar mensajes, en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos" (SEP, s.f., p. 53), sin duda es un ejercicio con el que los niños se deben familiarizar e interiorizar porque es un proceso cognitivo.

La autora Miriam Nemirovsky (1999), ha realizado investigaciones sobre cómo llevan este proceso los niños, asegura que formulan sus hipótesis acerca de la escritura que pueden aprobar o rechazar mediante producciones espontáneas, la educadora debe generar situaciones de aprendizaje sin actuar de forma arbitraria, es decir, tiene que partir de las situaciones comunicativas que el niño experimenta en su contexto, sin forzar situaciones ajenas a su interés y nivel de desarrollo.

Para conocer el proceso que tiene el niño para acercarse al sistema de escritura, propone tres niveles de conceptualización del lenguaje escrito: en el primer nivel menciona que los infantes empiezan a distinguir entre los aspectos gráficos de la escritura y aparece la linealidad y arbitrariedad, características que aparecen de forma temprana. En el nivel dos hay un control progresivo de variaciones cualitativas y cuantitativas y en el nivel tres aparece la relación aspecto sonoro y gráfico de la escritura.

Empiezan tres modelos evolutivos: hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba), hipótesis silábico- alfabético (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido) e hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido). De esta manera se ve el avance progresivo de los niños en la adquisición del lenguaje escrito.

2.5.1 Textos cotidianos

En el Programa de Preescolar 2017 (EPP 2017), se expresa que los niños de preescolar deben ser integrados dentro de una cultura escrita. La producción de textos nace de la experiencia que se forja dentro del aula con el trabajo de la educadora y sus alumnos.

El aprendizaje acerca del sistema de escritura que aparece en el proceso de alfabetización: "...implica, que los niños a partir de ser usuarios de textos como intérpretes y productores de éstos, descubran que se escribe de izquierda a derecha... y empiecen a encontrarlos en los textos" (EPP, 2017, p. 208), es decir, hacer uso de

textos cotidianos favorecerá que los alumnos descubran convencionalidades de la escritura y empiecen a interiorizarlo.

2.5.2 Tipologías textuales

Existen autores como Bernárdez (1987) quien hace alusión sobre las tipologías textuales y la conceptualiza como:

...un complejo de enunciados sobre textos que, como mínimo, contiene los siguientes elementos: Una determinación general de su campo de aplicación, una base de tipologización, un conjunto limitado y manejable de tipos de texto, para cada tipo de texto definido una especificación exacta y un conjunto de principios de aplicación. (p.2).

Dependiendo del grupo de clase al que sea dirigido, se utilizará cada una de estas tipologías. Con los niños de tercero de preescolar las utilizaré como medio para acercarlos al sistema de escritura, destacando su uso y funcionalidad, visualicen algunas convencionalidades de la escritura como uno de sus primeros acercamientos.

Además, enriquecerán sus oportunidades de aprendizaje, conocerán nuevas formas de trabajar con la escritura, conocerán nuevas palabras y sus significados, son medios para que los alumnos informen algo de su interés realizando producciones escritas de su autoría que podrán formar parte de la biblioteca del aula como motivación para seguir escribiendo.

Capítulo III. Propuesta de intervención

La docencia cumple un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos y en el funcionamiento del sistema educativo, no implica que su ejercicio sea el único responsable de su formación. El contexto es uno de los factores a analizar antes de llevar a cabo una práctica educativa y el aprendizaje de los niños sea significativo y apegado a su realidad. Por ello es importante analizarlo a fondo partiendo de la descripción del contexto externo que rodea a la escuela, el interno, que está dentro de, y el áulico que es el espacio donde se realiza la práctica.

El trabajo docente que se realiza en los Jardines de Niños durante el 7mo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, tiene como uno de sus propósitos introducir al estudiante normalista al escenario real para lograr las competencias profesionales determinadas en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2012. De ahí la importancia por conocer las características y necesidades educativas de los alumnos del grupo en el cual se intervendrá.

Por tal razón es importante conocer el contexto donde se desenvuelven los alumnos que asisten al Jardín de Niños, además de conocer cómo se organiza la escuela y reconocer el trabajo de las docentes que laboran en la institución de Educación Preescolar. Desde la perspectiva de Cusei, Pechin y Alzamora (2007) se denomina contexto al:

...conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; las cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente.” (p.1)

La escuela como institución que forma a los alumnos, en este caso, de preescolar, reconoce que el medio en el que se desarrolla es determinante porque ahí se encuentran los estímulos necesarios que favorecen la interacción en el medio natural y social, establecen su forma de ver y actuar con su familia y otras personas de su comunidad, comparten problemas sociales, costumbres y formas de vida que se ven reflejados en el Jardín de Niños.

3.1 Contexto situacional donde se desarrolla la intervención

La Colonia Libertad pertenece al Municipio de Atizapán Santa Cruz, es el lugar en el que está inserto el Jardín de niños “Rosario Castellanos”, institución educativa en la que realizo mis prácticas de observación e intervención, por esta razón realicé investigación acerca del lugar, dando como resultado los siguientes datos.

3.1.1 Componente político

En el siguiente apartado se explica más a fondo sobre el Municipio de Atizapán Santa Cruz siendo importante aclarar que la información que a continuación se explica es retomada del Bando Municipal. El nombre del Municipio de Atizapán Santa Cruz de acuerdo al Bando Municipal en el Capítulo II del Nombre, Escudo y Toponimia (2019): “...proviene de la raíz Nahuatl y se compone de Atl, Agua; Iztac blanco, o Tlizac tierra blanca, apan río o pan sobre y significa sobre agua blanca.” (p. 5).

La representación gráfica del Municipio retomada de la misma fuente específicamente en el Artículo 9: “...es el escudo escrito Jeroglíficamente, el cual tiene en su representación una figura que simboliza varias corrientes de agua, apan río, la cual ésta brotando de la tierra tlalli y unos caracoles atexahkatl y numerales poual que simbolizan fuentes de agua u ojos de agua.” (p. 5). (Anexo F).

Atizapán Santa Cruz, colinda con otros municipios: “...al norte con los Municipios de Capulhuac y Tianguistenco; al sur con los Municipios de Almoloya del Río, Texcalyacac y San Antonio la Isla; al este con el Municipio de Xalatlaco y Tianguistenco; al oeste con los Municipios de San Antonio la Isla, Calimaya y Tianguistenco Se observa en el mapa sus colindancias (Anexo G)

Cada Municipio tiene una organización interna, la cual se encarga de gestionar al Gobierno Federal programas, obras y acciones en beneficio de la sociedad, en Atizapán Santa Cruz el Gobierno del Municipio: “...está depositado en un cuerpo colegiado denominado H. Ayuntamiento, integrado por un Presidente, un Síndico, seis Regidores electos por el principio de mayoría relativa y cuatro de representación proporcional, quien tendrá la competencia, integración, funcionamiento y atribuciones que le confiere la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.” (p. 14). Con el ejercicio de las funciones de cada uno de ellos se promete garantizar una vida integral.

3.1.2 Componente Natural

Al consultar el Bando Municipal he rescatado algunas características, Atizapán Santa Cruz está considerado contexto urbano, está en constante crecimiento de población, cerca de la Colonia Libertad donde está ubicado el Jardín de Niños, no se aprecian cuerpos de agua, de acuerdo con el Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos (2009) los principales cuerpos de agua son de la Región hidrológica Lerma – Santiago.

Por las mañanas la neblina es espesa, no deja observar el perímetro, además de fuertes vientos, e intenso calor al medio día y parte de la tarde, el territorio municipal se caracteriza por un clima Templado subhúmedo con lluvias en verano, de mayor humedad. La diversidad de la flora silvestre predominante son los sauces llorones, pino, cedro y ocote- estos se pueden apreciar en las vías de acceso por las cuales se llega al Jardín de Niños, en la orilla de las aceras y en las grandes extensiones de terreno que rodean a la escuela.

Los árboles frutales del municipio son sembrados en las casas, según los testimonios de algunos padres de familia como: el capulín, manzano, peral, ciruelo, higo, tejocote y durazno. Así mismo hay plantas medicinales manzanilla, ruda, ajeno, poleo, epazote de perro para té, mirto, árnica o Santa María, la mayoría con propiedades curativas. Éstas pueden servir para enseñarle al niño a cuidar de su cuerpo de forma natural.

Algunos ejemplares de animales que se observan con mayor frecuencia son la golondrina, el gorrión, la tórtola y en algunas ocasiones el colibrí. Entre los reptiles están la víbora, la culebra y la lagartija de los techos. Con frecuencia éstos últimos son observados por los niños en el Jardín. En los insectos podemos encontrar chapulín, grillo, o abeja silvestre, como la escuela se encuentra rodeada de grandes extensiones de terreno donde se siembra maíz, es frecuente ver este tipo de animales.

La fauna ahora se caracteriza por ser de índole doméstica, en las cuales podemos encontrar, gatos, perros, cerdos algunas vacas y caballos, en menor cantidad, pollos, gallinas y patos. Al ser algo usual con lo que los niños conviven, el generar actividades encaminadas a estos temas, daría del aprendizaje de los niños algo significativo en su vida diaria.

El principal problema ambiental que se observa a simple vista radica en la contaminación del suelo, agua y aire, generada por los negocios particulares de la localidad (lavanderías), la tira descomunal de basura, y el excesivo monóxido de carbono expulsada por los automóviles y carros de carga (volteos). Los niños son conscientes de que en su localidad hay personas que no cuidan el agua, que los carros contaminan al emitir humo negro y los padres de familia argumentan que se genera un exceso de basura a diario.

3.1.3 Componente social

En el censo de población realizado por la Unidad de Microrregiones. Células de Información Municipal (SCIM) (2010) la población total del municipio era de 20, 598, dado los porcentajes que muestra el estudio el 51.77% son mujeres y 48.23% hombres. Observando el contexto circundante de la institución me di cuenta que los habitantes de la cabecera municipal se dedican a la maquilar prendas de ropa en diferentes talleres y fábricas, dentro de sus producciones con mayor demanda se encuentran; vestidos, pantalones o blusas, éstos son vendidos en la plaza que se realiza los días viernes.

En las entrevistas realizada por la titular del grupo, los padres de familia del grupo refieren que se dedican principalmente a trabajar en talleres de ropa, vender comida y otros productos en municipios vecinos, tiendas de autoservicio y otros tienen que emigrar a la ciudad de Toluca a trabajar en las fábricas.

De acuerdo con la entrevista que realiza la educadora al inicio del ciclo escolar al conformar los expedientes de cada alumno, los adre de familia mencionan que tienen familiares que no saben leer, principalmente los abuelitos quienes son los que cuidan de sus hijos mientras trabajan.

La situación anterior de cierto modo obstruye que los niños tengan ese acercamiento con la escritura, porque piden favor a otras personas de realizar la tarea, pero los alumnos no se enteran de qué se trató o intentan escribir y se van rezagando en comparación con sus compañeros que si hacen la tarea y en donde los padres de familia supervisan esta actividad extraescolar.

Considero que situaciones como ésta impacta en el aprendizaje de los niños y representa un reto más grande para el docente porque es el responsable de buscar

las estrategias para lograr que todos sus alumnos aprendan, aunque lo hagan de manera diferente la oportunidad de aprender debe ser igual para todos.

3.1.4 Componente Cultural

El Municipio se caracteriza por el arraigo en sus costumbres, la mayoría de las personas celebran la festividad más representativa del lugar y se ve reflejado principalmente en las fiestas populares, tradiciones, gastronomía, religión, espacios de índole turísticos, entre otros.

Entre las fiestas más populares del municipio de Santa Cruz Atizapán encontramos la que se celebra el 3 de mayo día de la Santa Cruz, que se organiza según testimonios de personas aledañas al municipio con 8 días de anticipación con un desfile de carros alegóricos, mojigangas y representaciones de artistas, danza de arrieros, chalmeros y vaqueros.

Cuando se llevan a cabo estas festividades en el municipio, en el Jardín de Niños, aumenta la inasistencia de los alumnos que va desde un día hasta una semana situación que dificulta la evaluación debido a que el seguimiento que les realiza es de forma parcial. Visto desde otra óptica también es la oportunidad que los niños aprendan experimentando con la realidad de su entorno.

Para las actividades de recreación o esparcimiento, los padres de familia mencionaron que asisten con regularidad a la unidad deportiva del municipio, donde hay tres canchas anexas a las de basquetbol. Frontón y frontenis. En el sector educativo del municipio existen ocho instituciones educativas de diferentes niveles, las cuales se dividen en: dos escuelas de educación preescolar, cuatro de educación primaria, una secundaria y una de educación extraescolar. Se detalla cada una de las instituciones de acuerdo a la población estudiantil y al personal docente.

3.1.5 Componente económico

Es Atribución del Ayuntamiento, de carácter prioritario, la atención, vigilancia y aplicación de programas destinados a la actividad agropecuaria, forestal, industrial, comercial artesanal y de turismo. Corresponde al área del fomento económico, llevar a cabo las acciones y programas tendientes a promover, impulsar y fomentar la economía

dentro del territorio municipal. Establecimientos económicos de la industria manufacturera.

En la experiencia de haber estado en la comunidad llamada Libertad del municipio de Santa Cruz pude darme cuenta que los servicios que principalmente se ofrecen son los de alimentos en los restaurantes, los hoteles, las tiendas (misceláneas) papelerías, también se dedican a la maquila de ropa que después venden en el tianquis, los miércoles, o en diferentes lugares donde a donde se van, también elaboran grandes pedidos a las escuelas haciendo los uniformes. Información que se obtuvo de las entrevistas que se realizaron a los padres de familia.

3.2 Contexto Interno

El Jardín de Niños Rosario Castellanos se encuentra ubicado en Av. Libertad # 22 colonia Libertad, Atizapán Santa Cruz. La clave de centro de trabajo es CCT15EJN3582W, zona escolar J230, el código postal, 52500 y el teléfono de atención de la escuela; 7131315379, no cuenta con una historia oficial, se encuentra como referencia la biografía de Rosario Castellanos.

La plantilla docente está integrada por 1 directivo, y 7 docentes, el perfil profesional de las profesoras; 3 tienen la Licenciatura en Educación Preescolar, 4 tienen maestría en ciencias de la educación, y maestría en Educación superior. En el personal manual y de apoyo: 1 promotor de Educación física, 1 promotor de salud, 2 de Educación artística, 1 conserje, 1 niñera y 2 secretarías. (Anexo H).

La matrícula total que atiende la institución es de 180 niños distribuidos de la siguiente manera; primer grado 19, segundo "A" 26, segundo "B"; 25; segundo "C"; 26 tercero "A"; 27, tercero "B"; 29, tercero "C"; 28. Al llegar al Jardín de Niños, se puede observar un pequeño estacionamiento entre la vialidad y éste, una reja de color verde que a diario por las mañanas y tardes resguardan los padres de familia, como se encuentra a pie de carretera es peligroso para los niños y a su vez para los profesores.

En la institución hay un área verde donde se ubican los juegos que utilizan los niños durante los recesos como: resbaladilla, columpios, sube y baja, gusanito, pasamanos y un arenero que no ocupan, en ocasiones es factor de múltiples accidentes y de propagación de infecciones porque se encharca el agua y se agregan mosquitos

que pican a los niños. Por la vía principal de acceso se aprecian árboles cedros podados con diferentes figuras infantiles, en general la escuela tiene 13 aulas divididas de la siguiente manera: en el primer espacio se encuentra la dirección escolar, le siguen los salones de 2° “A”, “B” y “C”.

Un aula destinada para los niños más pequeños de primero denominada también yellow (anexo I) por el color que tiene y cumple como distintivo para los niños más grandes. Al costado derecho de estas aulas se encuentran los sanitarios, uno de niñas y uno de niños, adaptados con rampas y pasamanos para alumnos con capacidades diferentes.

En el siguiente edificio se aprecian los tres salones de tercer grado, ahí mismo hasta el fondo se encuentra la biblioteca escolar donde los padres de familia preparan la lectura de cuento para los alumnos. En frente de los salones de tercero están dos salones más de dimensiones amplias, utilizados para guardar el material que ocupan los promotores de educación física, y mobiliario destinado para eventos. La explanada está cubierta por un arco techo, ahí se realizan actividades escolares como Honores a la bandera y educación física.

Atravesamos por una etapa de adaptación debido a un nuevo sexenio, éste trajo consigo una nueva “Reforma educativa”, donde tuvimos sesiones de Consejo Técnico (CT) intensivo, desde el día 12 al 14 de Agosto fue la capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana, que se entiende como: “...Cambios necesarios en la Educación Mexicana ... una política dirigida a lograr una educación pública incluyente, con equidad y excelencia (SEP, 2019, pág.2), donde emerja de los trabajadores de la educación el gusto e interés por que en los alumnos haya un nuevo espíritu de aprendizaje.

Las transformaciones de las escuelas tienen como base la convicción de que todos nuestros esfuerzos deben estar centrados en los aprendizajes y en el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. ... se consolidará un proyecto de nación, y a través de él los insumos para llegar a la cuarta transformación” (SEP, 2019, p.2).

Dentro de esta reforma se deja entrever que habrá una revalorización del docente y la función que ejerce, toma ahora el nombre de agente de cambio además

busca re- educar a las familias, porque lo que se enseña en la escuela debe ser reforzado en casa, además de buscar a fondo la interacción entre los padres de familia y sus hijos.

Educar a los alumnos es una tarea ardua en la que se ponen en juego estrategias para lograr en ellos la apropiación de los aprendizajes esperados, reeducar a las familias es un reto, porque cada núcleo familiar es diferente en su organización, sin embargo debe ser una tarea compartida, un trabajo tripartita en donde los directivos, maestros y padres de familia se compactan con el único fin de lograr una educación de calidad para los niños reconociendo entre maestros qué mexicano y mexicana queremos formar.

Otro punto a tratar durante el CT se trató el tema de la Ruta de Mejora, antes mediante ésta se trataban los porcentajes obtenidos, fueran altos o bajos, de un campo de formación académica o área, y se fijaban objetivos, metas, actividades y el periodo en el que se deseaban lograr.

El Programa Escolar de Mejora Continua (PEMCE): "... sirve como hoja de ruta que establece en un mismo documento las metas, procesos y tareas que debe realizar el colectivo docente y la comunidad educativa para alcanzar los objetivos orientados a la mejora de los logros educativos de las niñas, niños y adolescentes. (INNE, 2018, p.9) Parte con la elaboración de un diagnóstico integral centrado en los niños, niñas y adolescentes (NNA), en este caso con los niños de preescolar, donde hace una retrospectiva para detectar una situación problema, con los aportes de su colectivo docente.

Además, se priorizan las necesidades de los alumnos y se buscan las estrategias para contrarrestarlo. "...Para llevar a cabo un buen diagnóstico integral centrado en los NNA es necesario recolectar la información de las necesidades e intereses de los alumnos y también de los siguientes ámbitos." (INEE, 2018, pp. 10-15). Con los resultados que obtuvieron el ciclo escolar anterior, el colectivo docente Se planteó objetivos, metas, las acciones a implementar, periodo en el que se iba a efectuar y los responsables que dirigirían dicha comisión o actividad.

Para la integración del diagnóstico cada docente partió de los porcentajes obtenidos en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) para elaborar un diagnós-

tico individual de su grupo contrastando los resultados a nivel institución con los obtenidos a nivel grupal, y crear su propio plan individual. Debían fijarse sus metas y objetivos, así como las actividades a implementar para favorecer el logro de los aprendizajes en los alumnos.

En el colectivo docente se llegó al siguiente acuerdo: las maestras trabajarían de acuerdo con el grado escolar que atiende, se reunirían para consensar que aprendizajes trabajarían con los alumnos, cada una lo planearía de acuerdo a las características de su grupo.

Al inicio del ciclo se conformaron los grupos de clase, la directora asignó los grupos a su colectivo en el Consejo Técnico escolar. Este año se retomarían los siguientes libros: El Programa Nacional de Convivencia escolar (PNCE), Programa Nacional de Literatura (PNL), para realizar situaciones didácticas que ayuden al fortalecimiento del Campo de formación académica Lenguaje y comunicación, considero que al centrar la atención en este último los alumnos desarrollaran sus habilidades para la adquisición de la escritura más rápidamente.

Cada maestra, adquiere una comisión, que va desde hacer la guardia en un espacio destinado del Jardín de Niños durante el recreo, hasta la preparación de eventos cívicos, por mes se realiza una festividad alusiva a fechas conmemorativas, a cada docente le toca organizarla.

Al inicio del ciclo escolar se forma el comité de protección civil, donde a los padres de familia son invitados a acercarse al ayuntamiento a informarse sobre dicho tema, así como una gestión de una patrulla que resguarde la entrada y salida de los niños y favorezca la circulación de los automóviles.

Los promotores de educación física tienen bien determinados sus horarios, los martes trabajan con los terceros y los miércoles con segundo, las docentes a cargo de grupo refuerzan en otro día la sesión de educación física regularmente los días jueves y viernes.

Los recursos con los que cuenta la escuela ya sea de la biblioteca escolar, los materiales didácticos para la clase de educación física y los tecnológicos, como las computadoras, los proyectores y televisiones, se pueden utilizar con facilidad, solo se tiene que llenar el Boucher y pedirla con dos días de anticipación.

3.2.1 Características del grupo (Diagnóstico)

Cuando se empieza a trabajar con un nuevo grupo se debe conocer el estado actual en el que se encuentran los niños en relación a conocimientos, reconocer qué es lo que saben y pueden hacer, la forma de ponerlo en práctica y cómo son sus procesos de aprendizaje, es por eso que el docente debe realizar un diagnóstico que permite identificar estas características particulares en cada alumno.

El diagnóstico es el: "... proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la necesidad de intervenir, si es necesario para aproximarlos a lo ideal." (Luchetti, 1998, p. 17). Reconocer cómo es que el niño realiza sus trabajos, las estrategias que le lleva a resolver un conflicto, en dado caso que el alumno requiera de apoyo por parte del docente es un área de oportunidad que se tiene, porque se habrá de priorizar estas necesidades en la creación de situaciones de aprendizaje.

El 3° "C" está integrado por 27 alumnos, 13 niños y 14 niñas, cada uno con características particulares. Estando en el séptimo semestre de la licenciatura en Educación Prescolar, empecé la práctica desde las inscripciones de los alumnos, donde pude apreciar cómo es que se lleva a cabo este proceso además de implementar instrumentos de recolección de datos como las escalas de apreciación, éstas contienen cada uno de los campos de formación académica y áreas de formación, la descripción de Organizadores Curriculares. (Anexo J)

Los contenidos se organizan con base en dos categorías a las que se les denomina organizadores curriculares. En cada campo y área la categoría más abarcadora es el organizador curricular de primer nivel (O.C.1) y la otra se refiere al organizador curricular de segundo nivel (O.C.2)" (EPP, 2017, p. 150)

Con esta organización que tiene el programa es más fácil trabajar e identificar cuáles son los aprendizajes esperados que ya se han alcanzado y los que están en proceso de ser adquiridos. Se espera que al observar al grupo y mediante la intervención se recojan datos que validen el logro de los mismos. De los tres campos de formación académica y área que observaría, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y el Área de desarrollo personal y social, se han obtenido los siguientes datos.

3.2.3 Campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación

Este campo está integrado por cuatro organizadores curriculares de primer nivel denominado Organizador Curricular 1 (O.C.1), 14 de segundo nivel, denominados Organizador Curricular 2 (O.C.2) y 31 aprendizajes esperados que corresponden a los organizadores curriculares.

Tanto el O.C 1, como el O.C.2 le corresponden: oralidad (conversación, narración, descripción, explicación, y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural); estudio (empleo de acervos impresos y digitales, búsqueda análisis y registro de información, intercambio oral y escrito de la información); literatura (producción, interpretación e intercambio de narraciones, producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios, producción, interpretación de textos de la tradición oral) y participación social (uso de documentos que regulan la convivencia, análisis de medios de comunicación, y producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos)

En este campo, se espera que el alumno pueda expresarse de forma más clara articulando, cada vez, mejor sus ideas, para ello es importante que el docente propicie experiencias de aprendizaje donde utilicen diversos recursos, para intercambiar sus sentimientos y lo que saben del ambiente donde se desarrollan; por esta razón:

El campo se enfoca en que los niños gradualmente logren expresar ideas cada vez más completas acerca de sus sentimientos, opiniones o percepciones, por medio de experiencias de aprendizaje que favorezcan el intercambio oral intencionado con la docente y sus compañeros de grupo. (EPP 2017, p. 189)

En las situaciones de aprendizaje que el docente diseñe tendrá que tomar en cuenta las actividades relacionadas con el lenguaje oral con la finalidad de que el niño logre mantener una conversación, narren sucesos, describa objetos, personas y explique a partir de su experiencia diversos acontecimientos.

El progreso en el dominio de la lengua oral en este nivel educativo implica que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados, así como poner en juego su comprensión y reflexión sobre lo que dicen, a quién, cómo y para qué. La tarea de la escuela es crear oportunidades para hablar, aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones, lograr construir ideas más completas y coherentes, y ampliar su capacidad de escucha.

En este campo se pretende que los niños de preescolar se incorporen a la cultura escrita, es decir, que conozcan algunas características del sistema de escritura como descubrir que se escribe de derecha a izquierda, que hay espacio entre palabras y éstas pueden ser largas y cortas. De acuerdo con el programa vigente de preescolar:

Para que los niños se incorporen a la cultura escrita es fundamental que la escuela se lea y escriban textos con intenciones; es decir, hay que usar los textos como se hace socialmente... se acerquen a diversos portadores de texto según las experiencias planteadas. (EPP, 2017, p. 203)

Una forma de escribir textos con intención es cuando el niño primero reconoce su nombre escrito en algunos portadores de texto y luego intenta copiar las letras que los integran, esta acción lo familiariza con la construcción de otras palabras y poco a poco va relacionándolas con el sonido.

Es un proceso muy importante por el que debe pasar antes de concretar la convencionalidad en la escritura se logrará si el alumno adquiere experiencia y tiempo para llevar paso a paso este proceso y pueda: "...aprender algunas convenciones de la escritura, como la direccionalidad y la relación entre grafías y sonidos." (EPP, 2017, p. 190)

Todo lo que se le enseñe al niño deberá tener un significado para él, debe saber para que le va a servir: "... es fundamental que lo que se lee y escribe tenga sentido completo" (EPP, 2017, p.190), el niño que aprende mediante situaciones reales en las que ve que el adulto utiliza las grafías para solucionar alguna dificultad que se le presenta, el niño ingresara al mundo alfabetizado dándole sentido a las producciones que realiza.

Los aprendizajes esperados, se centran en favorecer que los niños desarrollen sus habilidades para comunicarse, mediante la creación de situaciones de aprendizaje que favorezcan las cuatro habilidades, enfatizando en hablar y escribir (al producir textos), la educadora es la mediadora.

Las escalas de apreciación son la herramienta que utilicé durante las prácticas para obtener datos acerca de cómo los niños van demostrando que habilidades tienen relacionadas al campo de Lenguaje y Comunicación. En seguida, se muestran los

O.C.1 Y OC.2 y aprendizajes esperados que integran dicho campo y posteriormente se describen.

Tabla3: Organizadores curriculares de oralidad.

O.C.1	O.C.2
Oralidad	Conversación
	Narración
	Descripción
	Explicación

Fuente: Elaboración personalizada con base en *Aprendizajes clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. p. 198.*

El O.C1. Oralidad: “el desarrollo del lenguaje de los niños al ingresar en el preescolar es variable ... permite la participación social ... el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural” (EPP, 2017, pág. 193), algunas de las interacciones y comportamientos de los niños dejan entrever que en conversación el 40% de los alumnos tienen áreas de oportunidad, no tienen claridad en los acuerdos, al inicio del ciclo, se mostró que no piden turno para participar e interrumpen a sus compañeros cuando participan para hacerse escuchar. (Anexo K)

El 80% de los alumnos narran, lo que han aprendido al momento de hacer la tarea, hilan sus ideas, al participar utilizan el adecuado uso de la voz en su mayoría, dejando entrever la seguridad que tienen, algunos de los alumnos, como María de Jesús, Miguel, Melody, Alondra, María Fernanda, se cohíben, o no participan, muestran inseguridad al hablar. Para la descripción el 70% de los alumnos empiezan a describir los objetos, los niños ya rescatan las características más importantes de algunos elementos, la observación es la técnica que utilizan para realizarlo.

Al momento de implementar las actividades encaminadas a rescatar las características más sobresalientes de algunos animales, los alumnos mediante lo que les leían sus padres cuando hacían la tarea y la observación de imágenes pudieron describir qué era lo que los diferenciaba. De igual forma cuando elaboraron el experimento, describieron los pasos que se siguieron para llegar al resultado.

La explicación es otro de los O.C.2, el 20% de los alumnos, aún no muestran la cronología de cómo fueron aconteciendo los hechos, confunden el hoy con el ayer o mañana diciendo frases como “mañana fui al parque” los demás entienden la idea,

pero no es la forma correcta de hablar. Con actividades que les impliquen retos cognitivos como la realización de experimentos, el 80% describe lo que ocurrió, pero les cuesta reflexionar sobre ¿por qué se hizo el experimento? O ¿cuál fue su experiencia al realizarlo?

Tabla 4: Aprendizajes esperados de oralidad

No.	Aprendizajes esperados
1	Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.
2	Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.
3	Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.
4	Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan.
5	Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.
6	Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.

Fuente: Elaboración personalizada con base en *Aprendizajes clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. p. 198.*

Los aprendizajes esperados: "...son las metas de aprendizaje de los alumnos, están redactados en tercera persona del singular con el fin de poner al estudiante en el centro del proceso. Su planteamiento comienza con un verbo que indica la acción a constatar, por parte del profesor y de la cual es necesario que obtenga evidencias para poder valorar el desempeño de cada estudiante.

Hay niños muy participativos que siempre buscan dar a conocer lo que piensan en todos los temas que se trabajen, aun no se generan debates en los que tengan que defender su postura ante lo que dicen los demás. Hay actividades como el tamgram, el viaje de los panes, memorama de números que favorecieron la organización entre los alumnos, el uso del mediador es una estrategia para lograr este aprendizaje esperado porque organiza al resto de los niños para terminar bien el trabajo.

En el reconocimiento de la diversidad lingüística, no se ha ahondado en el tema, no se ha conocido de cerca cuales son los usos y costumbres de su familia o de las personas cercanas, no se reconoce si sus padres, o abuelos hablan algún dialecto, o practicado alguna entrevista que les deje conocer que es a lo que se está refiriendo.

Revisar la gráfica donde se observan los porcentajes del anterior O.C.1 descrito. (Anexo K)

El O.C. 1 Estudio se relaciona con tres O.C.2, se describen a continuación al igual que sus aprendizajes esperados para facilitar la comprensión en la estructuración del programa de preescolar vigente, la organización aquí plasmada permite visualizar con mayor precisión cuáles son los aprendizajes esperados que se trabajan con los niños en este campo.

Tabla 5: Organizadores curriculares de Estudio

O.C.1	O.C.2
Estudio	Empleo de acervos impresos y digitales
	Búsqueda, análisis y registro de información
	Intercambio oral y escrito de información

Fuente: Elaboración personalizada con base en *Aprendizajes clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. p. 198.*

Tabla 6: Aprendizajes esperados de Estudio

No.	Aprendizajes esperados
1	Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos.
2	Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.
3	Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados
4	Expresa ideas para construir textos informativos.
5	Comenta e identifica algunas características de textos informativos.

Fuente: Elaboración personalizada con base en *Aprendizajes clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. p. 198.*

Para una mejor interpretación consultar el (Anexo L) donde se describen los porcentajes de cada uno de los O.C.2, los cuales se describen conforme lo observado: empleo de acervos impresos y digitales el 100% de los alumnos no han tenido la oportunidad de realizar una actividad que favorezca este aprendizaje esperado en la escuela, en casa cuando se les deja alguna tarea de investigación, en su mayoría elige el uso de la computadora celular para obtenerla.

Cuando la docente lee la información con la que se va a trabajar en el día, los alumnos muestran disposición a escuchar y a posteriori participan dando a conocer qué es lo que piensan en relación a ello. En ocasiones resaltan palabras técnicas, que

se piensa que los alumnos no dominan, pero en el momento las expresan y saben qué es lo que están diciendo.

Para la búsqueda análisis y registro de información el 100% de los alumnos lo manifiestan de una forma muy peculiar, las tareas son recursos que dejan ver cómo el alumno se apropia del tema, en su libreta traen escrita su información, pues se solicita a los padres les expliquen de qué se trata y ellos registren lo que entiendan, de esta manera al día siguiente la compartirán a sus compañeros.

Cuando se da la oportunidad de que expliquen su tarea, los niños abren su libreta colocan el dedo índice entre renglones y empiezan a “leer.” Interpretan esas líneas conforme a lo que les leyeron y afirman que lo que leyeron se encuentra plasmado en las líneas conformadas por letras que están en sus libretas.

En intercambio de oral y escrito de información el 100% de los niños no han trabajado la construcción de textos informativos, no se les han explicado estas características de forma puntual además de que no se han aplicado actividades que favorezca en ellos la apropiación de estos aprendizajes esperados. En cuanto al O.C.1 Literatura se lograron apreciar los siguientes aprendizajes esperados, los porcentajes se pueden consultar en la gráfica. (Anexo M)

Tabla 7: Organizadores curriculares de Literatura

O.C.1	O.C.2
Literatura	Producción, interpretación e intercambio de narraciones
	Producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios
	Producción, interpretación e intercambio de textos de la tradición oral

Fuente: Elaboración personalizada con base en *Aprendizajes clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* p. 198.

Tabla 8: Aprendizajes esperados de Literatura

No.	Aprendizajes esperados
1	Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.
2	Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.

3	Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.
4	Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros.
5	Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora
6	Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.
7	Aprende poemas y los dice frente a otras personas.
8	Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje.
9	Construye colectivamente rimas sencillas
10	Dice relatos de la tradición oral que le son familiares

Fuente: Elaboración personalizada con base en *Aprendizajes clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. p. 198.*

En el O.C.1 Literatura, en producción, interpretación e intercambio de narraciones, el 50% de los alumnos no ha mostrado interés por conversar sobre historias relacionadas a algún tema que le sea significativo, cuando se les llega a contar un cuento, los alumnos interiorizan la información y responden de forma correcta recuperando la enseñanza que les deja, utilizan su imaginación y sienten empatía con el personaje y lo describen conforme a lo que imaginan.

Cuando se les contó el cuento “el monstruo de colores” los alumnos lo escucharon y lo relacionaron con su sentir del día, se identificaron con cada una de las emociones que se describían y comentaron algunas situaciones que les generaba esta conmoción, dejando entrever que comprenden el contenido y si la experiencia les permite relacionarlo con ellos mismos o su contexto su aprendizaje cobra sentido.

Se les facilita la descripción de los personajes, al identificarlos en los cuentos que se trabajan en el aula, además de mencionar que sus padres en casa les leen. Cuando se les prestan los títeres los niños, en equipo tienden a crear sus propias historias tomando en cuenta las ideas de sus compañeros en ocasiones. No se ha trabajado la creación de historias en la que los niños le dicten a la educadora lo que piensan que pueda suceder. Tampoco se ha trabajado la historieta en la que se demuestre que los alumnos relacionan los acontecimientos que viven o crean con dibujos hechos por ellos mismos.

En Producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios, trabajamos con algunos poemas de animales, el 20% de los alumnos los memorizaron de forma simultánea y los compartieron frente a los demás, la idea era reconocer la rima en las palabras que tenía el poema, empezamos por reconocer que las letras forman palabras y que éstas tienen sonidos particulares, durante esas semanas de intervención se logró que los alumnos crearan una conciencia fonológica.

Después trabajamos con canciones donde los alumnos al aprendérselas se dieron cuenta que contenían palabras con igual sonido, y cuando las escribía en el pizarrón empezaban a identificar letras similares. No llegamos a la creación de rimas, debido a que el proceso que se sigue para lograr este aprendizaje debe ser continuo y con cierto grado de dificultad dependiendo las características de los alumnos.

La idea es que una vez haciendo conciencia fonológica, empezaran a completar las frases con palabras que rimaran y construyéramos entre todos una sola rima, este proceso es complejo, se necesita tiempo para trabajarlo y que los niños lo asimilen. En producción, interpretación e intercambio de textos de la tradición oral en un 100% no se ha observado como los alumnos siguen este proceso de identificar algunos relatos que le son familiares.

No se ha generado la oportunidad para que los alumnos compartan entre ellos experiencias e historias relacionadas a su contexto, las actividades diagnósticas que se realizaron no tuvieron la apertura para observar si hay conocimientos previos en los alumnos, sin embargo permitió visualizar qué acciones implementar para reforzar los aprendizajes.

Considero importante resaltar que el organizador curricular en el que me enfoqué es el O.C.1 Participación social, el cual voy a describir de manera puntual haciendo uso de las siguientes tablas, rescatando los O.C.1 y 2 y aprendizajes esperados que se lograron visualizar, así como los porcentajes obtenidos durante esta evaluación diagnóstica. (Anexo N).

Los aprendizajes esperados a trabajar dentro de este campo están distribuidos en cuatro organizadores curriculares, son las acciones que se esperan implementar

con los niños para fortalecer sus conocimientos y se logre cubrir el perfil de egreso establecido, a continuación, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 9: Organizadores Curriculares de Participación Social.

O.C.1	O.C.2
Participación social	Uso de documentos que regulan la convivencia
	Análisis de medios de comunicación
	Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos.

Fuente: Elaboración personalizada con base en *Aprendizajes clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. p. 198.*

Con cada uno de los aprendizajes esperados que se muestran a continuación (Tabla 10), se espera que los niños desarrollen y refuercen sus habilidades, adquieran herramientas que les sean útiles en situaciones reales en las que se les demande hacer uso del lenguaje de la escucha y producir sus propios textos.

Tabla 10: Aprendizajes esperados de Participación Social.

No.	Aprendizajes esperados
1	Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros.
2	Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos.
3	Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios.
4	Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.
5	Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.
6	Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.

Fuente: Elaboración personalizada con base en *Aprendizajes clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. p. 198.*

En el O.C.1 Participación social, en uso de documentos que regulan la convivencia, el 100% de los alumnos no sabían escribir su nombre, me di cuenta al aplicar una actividad el día 23 de septiembre de 2019 la cual se nombró “Cuántas letras tiene mi nombre” que perteneció al taller “cinco minutos de fama.” Para obtener estos datos utilicé como instrumento de evaluación: escalas de apreciación las cuáles tenían consigo los contenidos conceptuales, procedimental y sus indicadores de desempeño: 4 siempre, 3 casi siempre. 2 algunas veces, 1 nunca.

En otras actividades donde los alumnos tenían que identificar su nombre aprecié que 11 de ellos no lograron hacerlo lo confundían con el de otro compañero, porque la inicial se parecía y afirmaban que ahí decía su nombre, sin embargo; los mismos 3

alumnos que escriben su nombre también reconocen el de sus compañeros porque tienen conocimiento de las vocales y han desarrollado la conciencia fonológica.

Cuando las semanas de integración de diagnóstico concluyeron, la docente titular reforzó el acercamiento al sistema de escritura con diversas actividades apoyándose de materiales como tarjetas, gafetes y hojas trabajó la escritura del nombre, según lo que pude observar.

En análisis de medios de comunicación el 100% de los alumnos no ha realizado comentarios sobre alguna noticia que les cause curiosidad, trabajando actividades que tiene que ver con la fauna, 12 niños comentaron sobre un zoológico que había en su comunidad, describieron cómo eran los animales que tenían y la razón porque ya no se encontraba abierto al público. Les interesó demasiado el cuidado de los animales que surgieron algunas propuestas que pudieran implementar para su cuidado.

En producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos no se trabajó con la interpretación de instructivos, cartas, recados y señalamientos, las actividades diagnósticas se realizaron con la intención de conocer que aprendizajes tenían los alumnos relacionados a los temas como la escritura de su nombre, los acuerdos, las emociones, la convivencia, etcétera. No hubo situaciones de aprendizaje encaminadas a conocer que son los instructivos, las partes de una carta, cómo se elaboran los recados, su utilidad y los señalamientos qué y cómo ponerlos en práctica en situaciones reales.

En produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia, el 30% de los alumnos realizó producciones al entregar los productos de actividades realizadas por la docente titular, de éstas me pude dar cuenta que los niños reconocen la importancia de comunicar a los demás sus deseos o necesidades, cuando realizaron sus invitaciones de los cumpleaños que se celebraron el aula o en el bailable de los gallos que realizaron para la competencia de baile la evidencia que se obtuvo fue únicamente gráfica no había texto.

3.2.4 Descripción de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención es diseñada con la intención de transformar la práctica y de dar respuesta a la hipótesis de acción, objetivo general y específico. Para diseñarla

me he basado en los principios del modelo de Elliot quien toma en consideración a Lewin.

La característica principal es su sentido cíclico, es decir, se parte de la práctica – se reflexiona con ayuda de la teoría y se regresa a la práctica en un movimiento de práctica – teoría – práctica - teoría. Se parte de una idea inicial que da pauta al diseño de una propuesta de intervención, ejecutarla y evaluarla, los resultados que se obtengan servirán para rediseñarla, implementarla y observar que tan funcional ha sido y por qué.

Como se realiza mediante ciclos reflexivos, en el primero se buscó aplicar una evaluación diagnóstica que me permita visualizar el punto de partida con el grupo de 3ro “C” y focalizar las dificultades, mismas que serán tomadas en cuenta al momento de diseñar situaciones de aprendizaje.

En el segundo ciclo reflexivo, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, pienso implementar actividades que favorezcan el acercamiento al sistema de escritura, cada una será evaluada de manera puntual con instrumentos como las escalas estimativas de proceso y listas de cotejo que me permitan elaborar un análisis de los resultados de forma fundamentada, conocer el avance de los niños en los aprendizajes y detectar las dificultades para subsanarlas en las siguiente actividad hasta lograr la transformación de la práctica.

En el tercer ciclo reflexivo, por medio del análisis y reflexión en los resultados pretendo conocer en qué medida potencié los aprendizajes relacionados con el acercamiento al sistema de escritura de los alumnos de 3ro “C”, saber si la evaluación auténtica aplicada en cada una de las actividades sirvió como apoyo para transformar la práctica, además de conocer las opiniones de mi docente titular, padres de familia y alumnos sobre mi trabajo docente.

El desarrollo de la propuesta de intervención está determinado por la siguiente hipótesis de acción: Realizar una evaluación auténtica mejorará mi desempeño docente y permitirá tomar decisiones durante el proceso didáctico para acercar a los alumnos de tercero “C” al sistema de escritura. Surge por la necesidad de

mejorar mi desempeño y favorecer mis competencias para la docencia relacionadas con la habilidad para realizar una evaluación eficaz que me proporcione datos sobre el proceso que siguen los alumnos en el acercamiento al sistema de escritura.

La propuesta de intervención se ejerce utilizando dos estrategias, la primera se centra en el trabajo con mediadores, la segunda es la de trabajo con textos (utilizando una diversidad de textos cotidianos). Los mediadores son una estrategia que favorece el trabajo colaborativo, es una iniciativa de trabajo que implementa mi docente titular y se fundamenta desde el paradigma Vygotskiano porque se logra la independencia en el alumno.

Sin embargo, para implementar una evaluación auténtica que demanda el uso de la auto y coevaluación, he decidido apoyarme de los niños mediadores para que cumplan con el papel de observador en cada uno de los equipos y a partir de ésta ejerza su opinión respecto al trabajo de sus compañeros, la forma en cómo utilizan estrategias para culminarlo y qué debe hacer el equipo para que todos participen. De esta manera se realizaría una coevaluación porque los niños empezarían a formar criterios propios al valorar el trabajo de sus compañeros.

Cuando se abra el espacio destinado para la retroalimentación otro de los elementos de la evaluación auténtica, por equipos, el mediador deberá ir turnando a sus compañeros para que participen explicando cómo elaboraron sus trabajos y construyan una autovaloración sobre sus dificultades o aciertos creando así una autoevaluación, ambas serán registradas en el diario de práctica.

La estrategia de trabajo con textos, busca fortalecer el acercamiento al sistema de escritura de los alumnos de 3ro "C" al abrir nuevas formas de trabajo con distintos tipos de portadores de texto, serán los mismos niños que al identificar, hacer uso y realizar sus propias producciones conocerán convencionalidades de la escritura y funcionalidad. Ambas me permitirán llevar un seguimiento sistemático sobre el proceso que siguen los alumnos para acercarse a la escritura y conocer si la evaluación auténtica puede ser aplicable en el nivel preescolar.

Tabla 11. Propuesta de intervención

Jardín de Niños "Rosario Castellanos"	
Grado: 3ro grupo: "C"	Ubicación: Atizapán, Santa Cruz

Ciclo Escolar: 2019-2020	No de alumnos: 27
	Docente en formación: Abigail González Pulido
Propósito	
Efectuar una evaluación auténtica que permita tomar decisiones para reorientar las actividades, alcanzar los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura y fortalecer las competencias profesionales.	Estrategia: Trabajo con mediadores y Trabajo con textos.
Fuente: Propia	

3.2.5 Primer ciclo: Diagnóstico del campo de Lenguaje y Comunicación y niveles de conceptualización del sistema de escritura.

En este ciclo diseñé la forma de realizar el diagnóstico del campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación con intención de conocer cuál es el estado actual del grupo y saber qué aprendizajes esperados están en proceso y los que aún faltan fortalecer.

Por la intención que se tiene en esta investigación centré mi atención en el O. C. 1 participación social y sus O. C. 2 porque dentro de éstos están los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura, los cuales representan un proceso que el niño debe seguir para concretarlo de ahí el interés de realizar una evaluación auténtica y fundamentada, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 12. Primer ciclo

PRIMER CICLO: "Diagnóstico del campo de Lenguaje y Comunicación y niveles de conceptualización del sistema de escritura"					
<ul style="list-style-type: none"> Realizar el diagnóstico de los niveles de conceptualización de la escritura mediante la implementación de actividades exploratorias para ubicar a los alumnos del grupo en el nivel que les corresponde. Diseñar instrumentos de evaluación que aporten información auténtica, concreta y confiable para la toma de decisiones y mejora de la práctica docente. 				Estrategia: Trabajo con textos	
Actividad	Tareas	Indicadores	Meta	Recursos	Fecha de aplicación
Actividad	Tareas	Indicadores	Meta	Recursos	Fecha de aplicación

Determinar los niveles de conceptualización del lenguaje escrito de los niños del grupo.	Revisión de las actividades de exploración con relación a los niveles de escritura.	O.C.2 Uso de documentos que regulan la convivencia	Identificar en un 100% el nivel de escritura en el que se encuentran los alumnos de 3ro "C" haciendo uso de instrumentos de observación y registro como: escalas de apreciación.	PP 2017, revisión de bibliografía.	23-11 de octubre de 2019
	Análisis y reflexión de los datos obtenidos en los instrumentos de evaluación			PP 2017, revisión de bibliografía de Miriam Nemirovsky Escala de apreciación de los niveles de conceptualización de escritura.	23-11 de octubre de 2019
Actividad	Tareas	Indicadores	Meta	Recursos	Fecha de aplicación
Diseñar instrumentos de evaluación que tomen en cuenta el proceso del niño en la adquisición de la escritura y el desempeño docente.	Implementar instrumentos de evaluación propuestos desde la evaluación auténtica.	O.C.1 Participación social	Lograr en un 100% la incorporación de instrumentos de evaluación que sirvan de apoyo para realizar una evaluación eficaz.	PP 2017, revisión de bibliografía de la escritura.	18-29 de Noviembre
	Utilizar el portafolio de evidencia para llevar el seguimiento de cada uno de los alumnos.			Revisión de bibliografía.	
Actividad	Tareas	Indicadores	Meta	Recursos	Fecha de aplicación
Indagar sobre la evaluación auténtica y sus procesos.	Búsqueda de información en programas de educación, fuentes de información diversas	O.C.2 Uso de documentos que regulan la convivencia	Tener el 100% de claridad en la forma de evaluación en preescolar y cómo poder generar una evaluación auténtica que permita el ejercicio de una práctica docente eficaz.	Revisión de bibliografía sobre la evaluación	Octubre-mayo 2020
Actividad	Tareas	Indicadores	Meta	Recursos	Fecha de aplicación
Diseñar el plan de acción para la intervención.	Diseñar actividades para la intervención partiendo del diagnóstico realizado.	O.C.2 Uso de documentos que regulan la convivencia	Realizar una evaluación auténtica de los aprendizajes a partir de situaciones didácticas contextualizadas logrando que un 100%	Revisión de bibliografía del PP 2017 relacionados con la escritura Revisión de bibliografía acerca de la evaluación	Enero y febrero 2020

			de los alumnos participen en la evaluación		
--	--	--	--	--	--

Fuente: Propia

En el primer ciclo comienzo con mi trabajo de investigación retomando la primera categoría de análisis, evaluación educativa con sus respectivas subcategorías; evaluación formativa y cualitativa de preescolar, retomando sus principios y qué se sugiere realizar desde los dos programas de estudio de preescolar cuando se empieza a trabajar con un grupo al inicio del ciclo escolar.

Empezaré por ampliar el diagnóstico general del campo de lenguaje y comunicación, colocando mayor énfasis en el O.C.1 Participación social donde se encuentran los aprendizajes esperados relacionados al trabajo para acercar a los niños al sistema de escritura, razón que me llevó a elaborar un segundo diagnóstico, pero esta vez, para conocer en qué nivel de escritura se encuentra cada alumno.

Para obtener y registrar datos como parte esencial del trabajo utilicé el diario de práctica donde rescato los acontecimientos más importantes que ocurrían dentro del aula de clase, al trabajar temas relacionados con la escritura. A la vez emplee la entrevista con la docente y los niños encaminadas a descubrir dos cosas; cómo es que la docente trabajaría la escritura con los alumnos y, a la vez, conocer qué tanto sabían éstos últimos sobre la escritura.

Para evaluar mi desempeño docente retomo, el instrumento de evaluación del desempeño con el que fui evaluada en el tercer semestre de mi trayecto formativo en el cuál retomo las competencias profesionales que marca la SEP 2012 en el Acuerdo 650, rediseñándolo, utilizando únicamente el apartado en el que se encuentra la competencia y unidades de competencia que tratan sobre la evaluación, para saber qué tanto la fortalecí y cuáles son mis áreas de oportunidad.

Los tres ciclos están organizados en tareas, indicadores, metas y recursos, con la finalidad de llevar una sistematización en las actividades que se planean desarrollar, no obstante el primer ciclo contempla tres actividades a realizar, la primera se trata de elaborar instrumentos de evaluación que me sean de utilidad para obtener datos confiables sobre cómo es el proceso que siguen los niños para apropiarse a la escritura y

permitan conocer el impacto que tienen las actividades que propongo en el aprendizaje de los niños.

Otra de las actividades a realizar, es la investigación sobre la evaluación auténtica, los elementos que la conforman y cómo ésta puede ser trabajada en preescolar. La tercera actividad es diseñar un plan de intervención que parta desde el diagnóstico integrado y del que me pueda apoyar para elaborar situaciones de aprendizaje contextualizadas que sean de interés de los niños, me permita realizar una evaluación en la que se involucren los alumnos y generen espacios de reflexión y retroalimentación.

3.2.6 Segundo ciclo: Textos cotidianos

El segundo ciclo se rige bajo la categoría de análisis; la evaluación auténtica. Con el propósito de realizar una evaluación alternativa del proceso que sigue el niño en la adquisición del lenguaje escrito mediante el uso de textos cotidianos de su interés (cuentos, instructivos, señalamientos) y pueda hacer uso de estos en distintos escenarios (casa o comunidad) para fortalecer los aprendizajes esperados de los alumnos y las competencias profesionales del docente. En la siguiente tabla se aprecia en qué consiste este ciclo:

Tabla 13 Segundo ciclo

SEGUNDO CICLO: "TEXTOS COTIDIANOS"					
<p>Propósito: Realizar una evaluación auténtica del proceso que sigue el niño en la adquisición del lenguaje escrito mediante el uso de diversas estrategias como el uso de textos cotidianos propios de su interés (cuentos, instructivos, señalamientos) y pueda hacer uso de estos en distintos escenarios (casa o comunidad) para fortalecer los aprendizajes esperados de los alumnos y las competencias profesionales del docente.</p>			Estrategia: Trabajo con textos		
Actividad	Tareas	Indicadores	Meta	Recursos	Fecha de aplicación
Utilizar estrategias de enseñanza que faciliten el trabajo con el uso de textos cotidianos (cuentos, instructivos o señalamientos) que ge-	Diseño de actividades que favorezcan la escucha y creación de cuentos. Búsqueda e implementación de es-	O.C.2 Uso de documentos que regulan la convivencia	Lograr que el 100% de los alumnos construyan hipótesis al ir creando sus propias produc-	PP, 2017 Revisión de bibliografía	Enero- febrero 2020

neren interés y curiosidad por acercarse al sistema de escritura y conocer su utilidad.	trategias de enseñanza para trabajar textos cotidianos propios del interés de los alumnos.		ciones y mediante el ensayo y error se vayan acercando al sistema de escritura y realizar una evaluación sustentada y auténtica de su proceso.		
	Diseño de actividades que le permitan conocer la importancia en el uso de señalamientos e instructivos.				

Fuente: Propia

Para realizar una evaluación auténtica de los aprendizajes es necesario que las actividades que se propongan estén apegadas a la realidad del niño, y sean afines a lo que viven en su vida cotidiana. La educadora es quien debe propiciar que éstas se lleven a cabo y lograr la autonomía: "...responder al interés y ritmo de desarrollo de cada niño, es decir, deben ser útiles, significativas y presentar su realidad" (SEP, s.f., p. 72). Las situaciones de aprendizaje tendrán que responder a las exigencias del contexto de los niños y estar acorde a su nivel de desarrollo cognitivo, el reto es hacer que lo que se aprende en el aula se vea reflejado en otros escenarios.

Además de crear en el niño la necesidad de saber para qué sirve la escritura interactuando en los ambientes alfabetizadores como la escuela, casa y comunidad logrando así el interés en cada uno de los niños. Así pues, las actividades que se proponga deberán ser dinámicas, constructivas y significativas. Una vez tomadas en cuenta estas características el niño avanzará en su conceptualización de la lengua escrita. Cuando el niño descubra que la escritura es importante para marcar sus pertenencias, recordar algo o simplemente para comunicarse habrá realizado por si solo su utilidad.

Para que los alumnos adquirieran experiencia que les permita acercarse al sistema de escritura es necesario promover en ellos el interés por acercarse al conocimiento mediante estrategias de enseñanza acordes a sus necesidades de aprendizaje, los textos cotidianos como marca el EPP (2017) permite que los alumnos tengan este acercamiento y sobre todo comprendan la escritura.

La estrategia de trabajo con textos a implementar desde la perspectiva de Mijail Bajtin (1982) destaca distintos tipos de modelos acerca de las tipologías textuales por la naturaleza de mi investigación he decidido optar por el modelo de Werlich (1976) donde hace una diferenciación de los textos de los que retomo únicamente dos clasificaciones; narración e instrucción.

El primero hace referencia a: "...fenómenos fácticos y/o conceptuales en el tiempo" (Werlich, 1976, p. 4), es decir, acciones que se llevan a cabo dentro de una secuencia, el segundo marca el comportamiento futuro de su emisor exigiendo así una acción en determinado momento.

El uso de este tipo de textos permitirá la integración de actividades en talleres los cuales son: "...una modalidad de trabajo que ofrece posibilidades de atender a la diversidad del grupo; es una forma organizada, flexible y enriquecedora de trabajo intelectual y manual." (PE, 2011, p. 176), favorece el intercambio de saberes entre iguales y el trabajo colaborativo donde se ponen en juego habilidades y destrezas.

Con la organización sistemática de las actividades que comienzan siendo sencillas y después aumenta su grado de dificultad al término de la fecha prevista puede haber evidencia en el avance que muestra cada uno de los alumnos y ésta puede ser rescatada mediante un instrumento demostrativo como el portafolio de evidencia que a su vez se somete a otra evaluación mediante una lista de cotejo en la que los indicadores sean los niveles que se espera alcancen los niños al apropiarse de la escritura y de esta manera los resultados sean valorados con mayor precisión.

En el taller se pretende acercar a los niños al sistema de escritura empezando por el reconocimiento de su nombre y paulatinamente llegar al trabajo con textos cotidianos de su interés. Si los alumnos reconocen las letras de su nombre podrán construir nuevas palabras mismas que llegaran al aula de clase a través del recuerdo sobre los portadores de textos que encuentren en su hogar y comunidad o tienen contacto

directo cotidianamente y les son familiares, al trabajar con distintos textos en el aula se puede generar interés por la escritura y su utilidad.

Cuanto más se le permita acceder al niño a su contexto y éste último se utilice como medio para acercarlos a la escritura la evaluación que se aplique en este caso será fundamentada, crítica y eficaz. Hay actividades pensadas para el trabajo con los niños utilizando recursos como los cuentos pues se ha visualizado que son de interés de los alumnos debido a que no sólo en el aula se trabajan sino también en su casa.

Al emplear la observación me he dado cuenta de que los textos que llaman la atención a nivel grupal son los cuentos con contenido sobre las emociones, hábitos y que dejen un mensaje de paz. También he optado por que los niños se acerquen a la escritura por medio de la creación de instructivos, que conozcan qué son, para qué sirven, dónde y cómo pueden ser utilizados y la finalidad que alcanzan de acuerdo a la comunidad a la que se dirijan, sin olvidar retomar el contexto escolar de los alumnos.

Los señalamientos es otra manera de acercar a los niños a la escritura, cuando se trabaja escuela comunidad la actividad suele ser enriquecedora, no sólo porque se retoma lo que a diario observan en el trayecto escuela- hogar, también es parte importante en el contexto escolar donde se desenvuelven los alumnos, porque a falta de ellos, los alumnos han vivido situaciones que de manera general preocupa al grupo debido a la experiencia poco agradable que tienen a diario en los recreos.

Los instrumentos con los que evaluaré dichas actividades serán las listas de cotejo: "... este tipo de registro tiene una aplicación clara y muy útil para las educadoras en el momento de elaborar el informe del alumno... "es más ilustrativa que una información descriptiva puesto que con un número o una palabra explica lo que ha aprendido o dejado de aprender el alumno" (Malagón y Montes, 2005, p. 59), es un instrumento híbrido que denota más precisión al cuantificar en los resultados si es que fuera necesario no solo se basa en apreciaciones cualitativas, además se incluirían ámbitos, conceptuales, procedimentales y actitudinales.

3.2.7 Tercer ciclo: Revisión de la implementación

El tercer ciclo tiene como propósito generar espacios destinados a la evaluación donde se apertura el uso de la coevaluación y autoevaluación y a partir de los resultados se

genere un análisis del desempeño tanto del alumno como del docente y se dé a conocer mediante la retroalimentación proponiendo acciones para la mejora. Su organización se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 14. Tercer ciclo

TERCER CICLO: REVISIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN					
<p>Propósitos: Generar espacios destinados a la evaluación donde se apertura el uso de la coevaluación y autoevaluación y a partir de los resultados se genere un análisis del desempeño tanto del alumno como del docente y se dé a conocer mediante la retroalimentación proponiendo acciones para la mejora.</p>				<p>Estrategia: Trabajo con textos ejercicio de la expresión oral y escrita.</p>	
Actividad	Tareas	Indicadores	Meta	Recursos	Fecha de aplicación
Aplicación de instrumentos de evaluación diseñados para la obtención de datos.	Generar espacios destinados a la evaluación; autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de las actividades realizadas relacionadas con el acercamiento a la escritura.	O.C.1 Participación social	Realizar una evaluación válida, confiable y auténtica que incluya la participación de los alumnos y retome sus aportaciones como referente para la mejora.	PP, 2017 Revisión de bibliografía Diario Registro anecdótico.	Enero-febrero 2020
Análisis de resultados obtenidos de la reimplementación de las actividades para favorecer el acercamiento a la escritura.	Generar retroalimentación de los resultados obtenidos y en los cuales los alumnos sean partícipes y hagan de su conocimiento que aprenden cómo y para qué les sirve.				

Fuente: Propia

La evaluación hasta nuestro tiempo se ha venido realizando de forma tradicional, es decir; el maestro es el único que la realiza, quien sabe sobre el avance o retroceso de sus alumnos y quien emite una calificación o juicio de valor. Este panorama hace que surjan en mi interrogante: ¿en dónde queda el alumno en tan importante proceso? ¿Cómo sabe el alumno que es lo que está aprendiendo y cómo? ¿Qué pasa con los contenidos aprendidos si no traspasan las paredes de un aula? ¿Puede el alumno proponer acciones para la mejora de su propio conocimiento?

Con lo anterior quiero decir que el alumno debe ser y estar presente en tal proceso pues es al mismo a quien se evalúa. Pensar en darle una nueva cara a la evaluación para que los alumnos al escucharla no la tomen como algo que deben hacer si no como una oportunidad en su aprendizaje. Considero que debe dejar de tener ese efecto predominante y conductita.

En este tiempo cuando se habla de evaluar supone: "...poner obstáculos para seleccionar a los mejores: se trata de una visión selectiva de la enseñanza en la que los centros educativos actuarían como canalizadores de los alumnos" (Monereo, 2009, p. 23), es decir, toda prueba a la que esté sujeto el estudiante ha de servir para clasificarlos, quién sí podría ejercer una carrera y quién no.

La evaluación vista como un sistema de castigo donde tristemente se sigue interpretando erróneamente al considerar que: "...se estudia para aprobar y no para aprender, y colateralmente todas las conductas destinadas a ese fin (copiar, hacer pelota, falsificar notas utilizar, etc.)." (Monereo, 2009, p. 23), no es nuevo que sea vista de esta manera, en mi experiencia como estudiante al escuchar "se aproximan las evaluaciones" suponía estudiar y estudiar términos y conceptos para aprobar la prueba o examen y después todo era olvidado y los resultados de esa prueba fueron fugaces como el conocimiento adquirido.

Además de seguir creyendo que: "... el examen objetivo (preferentemente el de tipo test) es el método de evaluación más válido y confiable" (Monereo, 2009, p. 23), no quiero decir que no lo sea, pero habrá que darle un nuevo giro a este tipo de pruebas para que no sólo se encarguen de evaluar los conceptos haciendo de la educación algo memorístico sino dando la oportunidad del alumno de interactuar y construir su aprendizaje.

Con todo lo expresado hasta ahora quiero hacer que el lector se interese por estas líneas, promueva en sus alumnos que la evaluación no es algo para castigar, si no como un medio para mejorar y que mejor forma de hacerlo al involucrar a los niños en el proceso de evaluación al usar sus conocimientos previos y los nuevos por aprender en situaciones reales de su contexto.

Ya no sólo sería aquel sujeto dentro del aula que se limita a observar, escuchar y reproducir lo que aprendió y solo lo use en su vida escolar porque le servirá para

pasar al siguiente nivel. La evaluación trae consigo bondades que le sirve tanto al alumno para hacerlo consciente de lo que aprende y para el docente para que se dé cuenta del impacto que tiene su intervención.

Es por ello que en esta propuesta de intervención se busca que como parte inicial generar situaciones de aprendizaje auténticas y contextualizadas relacionadas con el acercamiento a la escritura que respondan al contexto escolar y social del alumno para que los conocimientos que adquieran traspasen el aula y les sirva como herramientas para enfrentarse a su realidad.

No obstante, con la generación de espacios de reflexión crean la apertura para retroalimentar al alumno sobre los conocimientos que está adquiriendo y cómo ha sido su progreso. Implementar la evaluación auténtica en preescolar me representa un reto al que me pienso enfrentar, la razón sigue siendo el alumno y desde edad temprana considero debe saber para qué le va a servir aprender lo que se enseña en la escuela.

La evaluación auténtica que pretendo trabajar busca vincular lo conceptual con lo procedimental para lograr un aprendizaje significativo y permitir que la enseñanza se entrelace a la evaluación en distintos contextos de su aplicación. Sin embargo, la autoevaluación que trato que realicen los alumnos, les sirva para aprender a autorregularse y exista en ellos la reflexión sobre lo que aprenden y desarrollar ese pensamiento crítico en ellos al lograr una coevaluación eficiente entre ellos además de retomar sus aportaciones como acciones para la mejora.

Es justamente en este tercer momento donde pretendo lograr que los alumnos se interesen por conocer sobre la escritura y seguir aprendiendo más sobre ella, les represente curiosidad por aprender a escribir para poder enfrentarse al siguiente nivel y se vallan con la idea concreta de porqué es importante escribir, así como su funcionalidad.

3.2.7.1 Seguimiento del avance en la implementación de la propuesta de intervención

La evaluación de la propuesta de intervención tendrá dos vertientes, la primera es evaluar el avance de los niños en el acercamiento al sistema de escritura respetando los principios de la evaluación auténtica y la segunda evaluar mi desempeño docente y la forma en la que fui fortaleciendo mis competencias profesionales.

La valoración de mi desempeño docente durante la ejecución de las actividades de la propuesta de intervención se realizará por parte de la titular del grupo quien será observante directa durante el tiempo en el que implementé la propuesta, quién elaborará observaciones utilizando una escala de apreciación (anexo P) mismas que retornaré para ejercer un buen trabajo dentro del aula con los niños.

Aplicaré cuestionarios a los alumnos (anexo Q) quienes fueron los agentes directos dentro de mi práctica, valorarán mi trabajo aportando sus respuestas. La opinión de los papás sobre mi desempeño es muy importante, les aplicaré una entrevista (anexo R), de esta manera conoceré el impacto que tuvo mi intervención para que los alumnos se acercaran al sistema de escritura.

Además, integraré una autoevaluación sobre mi desempeño en la forma en la que llevé a cabo la evaluación auténtica y si a partir de ésta generé la oportunidad de reorientar mis actividades para alcanzar los objetivos dejando entrever qué tanto favorecí las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso.

Capítulo IV. Ciclos reflexivos de la intervención

El siguiente capítulo está enfocado en la descripción de las actividades propuestas para ser analizadas, reflexionadas y fundamentadas, permitiendo visualizar cómo fui realizando la evaluación auténtica en cada una, los instrumentos que utilicé, cómo sistematicé la información obtenida y en qué medida se mostró el avance en el acercamiento al sistema de escritura que presentaron los niños de 3ro “C” y si retomé los resultados obtenidos como medio de mejora en las siguientes actividades.

4.1 Primer ciclo reflexivo

Cada docente construye su experiencia, adquirida durante la práctica pero, no apreciaría lo que conlleva si no hubiera la posibilidad de analizar su propio actuar dentro del aula, ésta razón me hace pensar en lo importante que es convertirme en investigadora de mi propia práctica conocer mis debilidades y fortalezas, al identificar el momento exacto en el que debo actuar para lograr que mis alumnos se apropien de los conocimientos, logrando los aprendizajes y revalorar así mi función como docente.

Es también la oportunidad de conocer que tan funcionales son las estrategias que empleo para trabajar con un grupo con necesidades y ritmos de aprendizaje diferentes, que tan pertinentes han sido las situaciones de aprendizaje propuestas con el fin de concretar aprendizajes, de qué manera la evaluación me ha permitido conocer mi propio desempeño dentro del aula.

Es por ello que considero importante reflexionar sobre la propuesta que he realizado, en qué medida mi intervención generó resultados y provocó la mejora tanto en los aprendizajes de los educandos como en el fortalecimiento de mis competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso.

4.1.1 Primer ciclo: “Diagnóstico del campo de lenguaje y comunicación y niveles de conceptualización del sistema de escritura.”

En el primer ciclo se pretende ampliar el diagnóstico del campo de formación académica de lenguaje y comunicación y de los niveles de conceptualización del lenguaje escrito para lograrlo es necesario diseñar situaciones de aprendizaje exploratorias y

materiales de los que me pueda apoyar para poder visualizar las dificultades que tienen los educandos sin olvidarme de centrar mi atención en el O.C.1 Participación social, cuyos resultados se encuentran en el apartado 3.1.2.1

Derivado de los resultados obtenidos amplié el diagnóstico para determinar los niveles de conceptualización del lenguaje escrito de los niños del grupo mediante una serie de actividades, de éstas obtuve evidencias y fueron analizadas conforme los niveles de escritura de la autora Miriam Nemirovsky quién hace la siguiente clasificación:

Nivel uno: en este nivel los niños empiezan a distinguir entre el dibujo y la escritura y reconocen dos de las características básicas; arbitrariedad donde las letras no producen las formas de los objetos y linealidad donde las palabras se ordenan una después de la otra.

Nivel dos: los niños empiezan con la construcción entre modelos de diferenciación entre escritura a partir del signo lingüístico en su totalidad entre relación significado y significante. Aparecen las exigencias cuantitativas; cuantas letras debe tener como mínimo una palabra y cualitativas; que variaciones debe haber entre letras.

Nivel tres: A partir de este nivel los niños empiezan a hacer correspondencia entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura mediante tres módulos evolutivos: hipótesis silábica; una letra para representar cada sílaba, hipótesis silábico alfabético; oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido e hipótesis alfabética; cada letra representa un sonido. Siguiendo esta propuesta de la autora los primeros resultados obtenidos pueden apreciarse en la tabla de clasificación (anexo O) y en la siguiente gráfica:

Primer corte de evaluación de los niveles de conceptualización del lenguaje escrito de los alumnos de 3ro "C"

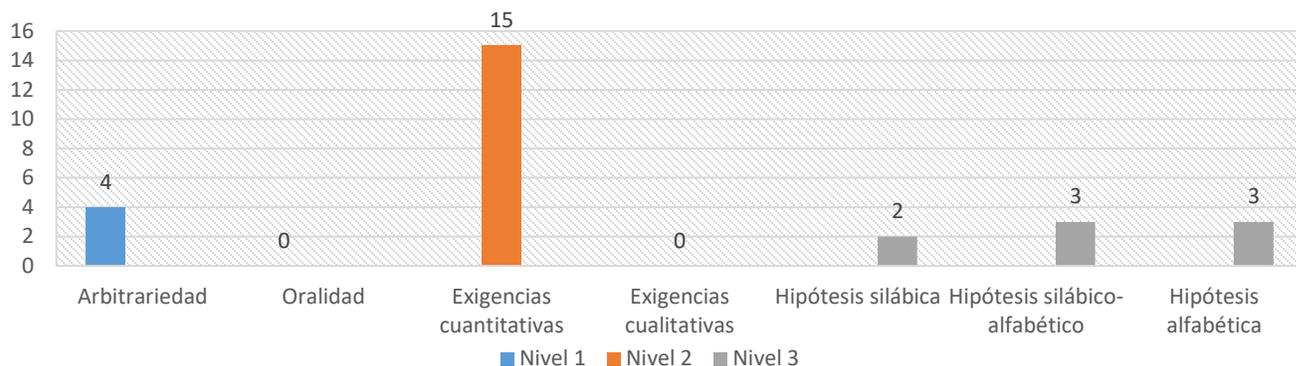


Figura 2. Gráfica de barras que muestra la clasificación de los alumnos de 3ro "C" según el nivel de adquisición del lenguaje escrito.

En la gráfica anterior se muestran los niveles de adquisición del lenguaje escrito, para poder ubicarlos realicé actividades comprendidas dentro de un taller en el que el punto de partida fue el trabajo con el nombre propio como sugieren las autoras Emilia Ferreiro y Miriam Nemirovsky, en cada una de las actividades obtuve evidencias, después de ser analizadas fueron un referente para ubicarlos de la siguiente manera: 4 están en el nivel uno en arbitrariedad.

Ubiqué a Alondra (*fig.3*) porque ya empieza a diferenciar entre dibujó y escritura, es decir: "...en sus producciones el niño hace representaciones gráficas primitivas cuyo trazo es muy aproximado al dibujo" (SEP, s.f., p. 66), en este mismo nivel quedaron María Fernanda, Melody e Iván.



Figura 3. Nombre de la alumna Alondra (5 años) se encuentra en el nivel uno; arbitrariedad.

En el nivel dos de acuerdo con las evidencias obtenidas coloqué al alumno Iván, (fig.4), en exigencia cuantitativa, es aquí donde el niño hace la hipótesis sobre cuantas letras debe haber como mínimo para formar una palabra, en este mismo nivel se situaron los siguientes alumnos: Said, Karla, Mariana, André, Miguel Ángel, Evan, Jesús, Adammi, Dayana, Andrea, María de Jesús, Ian, Vanessa y Valentín.

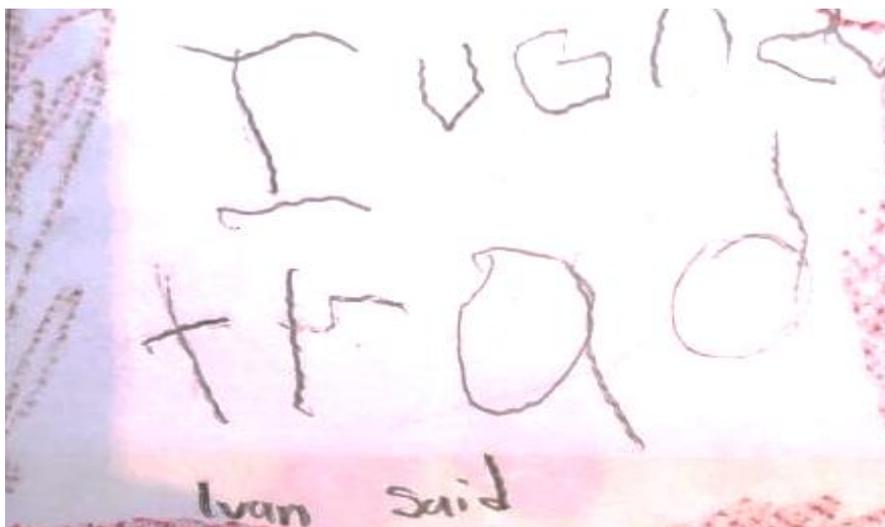


Figura 4. Nombre del alumno Iván (5 años 2 meses), se encuentra en el nivel dos, exigencias cuantitativas.

En el tercer nivel se conforma de tres características; hipótesis silábica, silábico-alfabético y alfabético. En el primero coloqué a Alan Emanuel (*fig. 5*) como puede observarse el nombre de Emanuel está compuesto por dos sílabas “Ema-nuel” y solo identifica la vocal que suena al inicio de su nombre es decir la letra “e”, en este nivel también se encuentra Joseph Kalet.

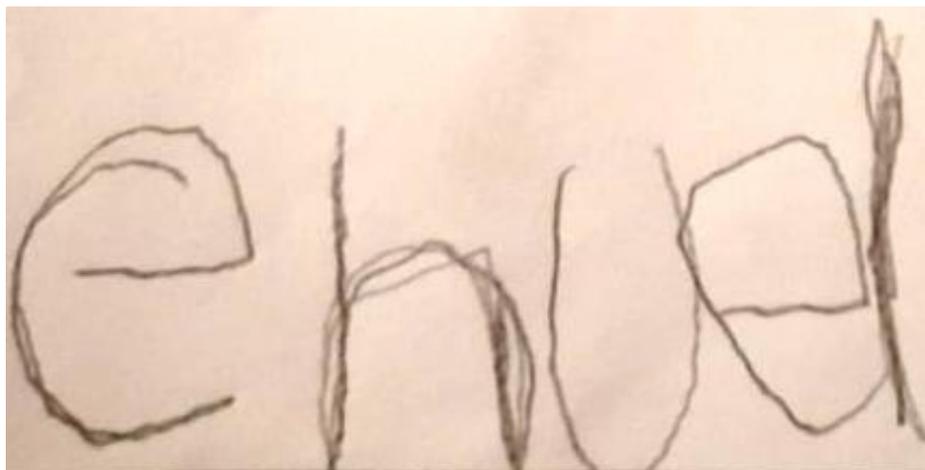


Figura 5. Nombre del alumno Emanuel, 5 años, se encuentra en el nivel tres hipótesis silábicas.

En el segundo se sitúa el alumno Taiyari (*fig. 6*) él escribe su nombre identificando las vocales “a” e “i” en forma mayúscula, no les ha dado espacio, sin embargo; señala que esas letras conforman su nombre. En la misma situación se encuentra Britany y Fernanda.

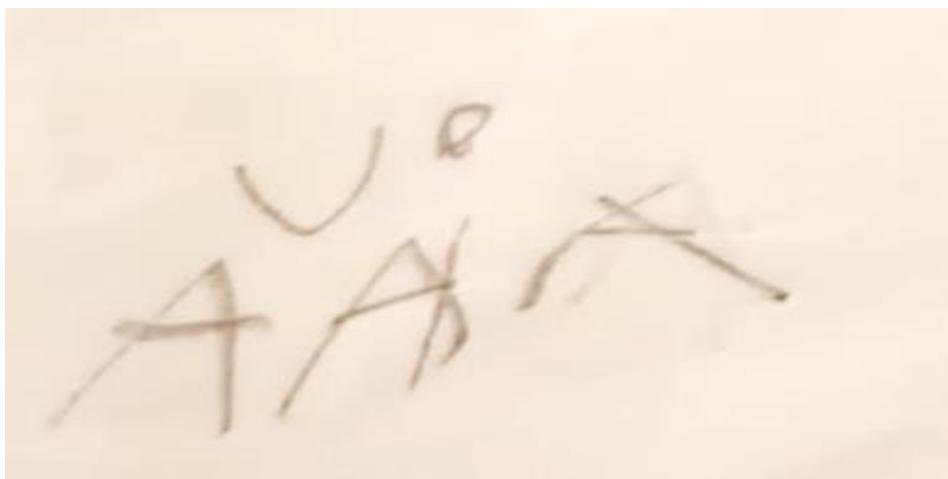


Figura 6. Nombre del alumno Taiyari, 5 años, se encuentra en el nivel tres hipótesis silábico-alfabético.

En el tercero coloqué a la alumna Allison (*Fig. 7*) quien ya realiza el ejercicio de escribir su nombre asignándole a cada letra un sonido, al igual que su compañera Brisa y otros compañeros, que avanzan de forma cada vez más notoria y empiezan a comprender algunas de las convencionalidades del sistema de escritura.

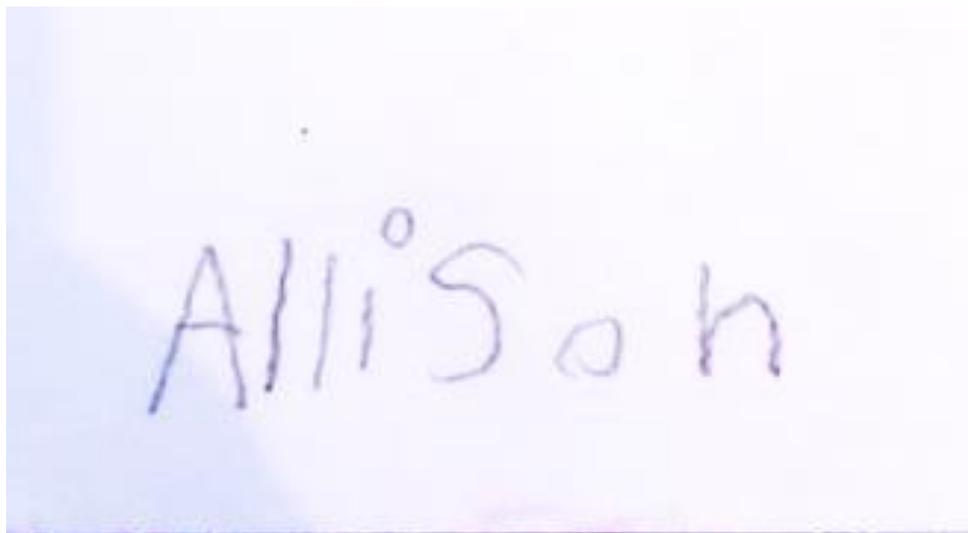


Figura 7. Nombre de la alumna Allison 5 años, se encuentra en el nivel tres; hipótesis Alfabética.

Al realizar el análisis de las evidencias de trabajo de los niños me percaté que la mayoría (15) de los alumnos se encuentra en el nivel dos; exigencias cuantitativas y los restantes están distribuidos en nivel uno y tres representando una minoría. Al obtener estos resultados, es de mi interés proponer actividades que me ayuden a lograr que el 100% de los alumnos puedan llegar al tercer nivel sabiendo la utilidad de la escritura y cómo ésta les servirá para el siguiente grado de su formación.

Las actividades diseñadas en la propuesta de intervención tienen el propósito de hacer que los alumnos se acerquen a la escritura haciendo que la realidad que viven se trabaje desde el aula haciéndolos participes y propongan soluciones mismas que se den a conocer por escrito en sus producciones.

La evaluación que se realice estará basada en los principios de la evaluación auténtica, dentro de esta se demanda que los alumnos participen generando la oportu-

tunidad de hacer una coevaluación y autoevaluación. ¿Cómo puedo realizar una evaluación que me permita obtener resultados verídicos y además involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación?

Con ayuda de mediador es decir; cuando se forman los equipos los niños votan para elegirlo, se basan en la cualidad del niño que les representará, buscan a aquel líder nato y lo proponen, éste se encarga de la repartición del material y de moderar las participaciones de sus compañeros, observar si trabajaron y cómo lo hacen, también tiene la autoridad para llamar la atención del compañero que no está respetando la indicaciones, si éste no le hace caso avisará a la docente para retomar el orden.

Para lograr que los niños participen en la evaluación es necesario trabajarlo desde el inicio de ciclo como en este caso cuando empecé a trabajar con el grupo fui ejercitando a los alumnos a elegir democráticamente a su compañero y éste me ayudaría a evaluar a sus compañeros mediante una coevaluación él dirigiría las participaciones de los sus compañeros de equipo.

De manera grupal trabajamos un papel bond donde escribieron su nombre lo ocupamos como tablero evaluador, empecé por explicarles sobre este procedimiento de la siguiente manera:

Df.: Niños, este tablero que observan aquí, en el que escribieron su nombre servirá como tablero evaluador, es decir; aquí registraremos quién realiza su trabajo colocándole una estrella, quien no lo haga pues no obtendrá estrella. El encargado de decirme quien si trabajo y realizó correctamente la actividad; es decir quién logra expresar sus ideas usando la escritura como lo hicieron con su nombre sin copiarle al compañero o portarse mal será su mediador así que ¿se comprometen a trabajar?

Valentín: Ósea que si trabajamos nos ganaremos la estrella y quien no trabajó ¿no?

Df.: Así es, ¿están de acuerdo?

Ns: (Emocionados y felices gritan) ¡Sí! (24/09/19)

Explicarles a los alumnos sobre el tema que estamos empezando a trabajar es para que se informen qué es lo que están a punto de aprender, además como se puede apreciar en el dialogo anterior también saben cómo van a ser evaluados en cada una de las actividades y estará a la vista de ellos para que se motiven a trabajar.

La evaluación auténtica dentro de sus principios establece que se denominará así en medida que lo que se aprende en el aula le sea funcional al alumno fuera de

ella, el reto a partir de esta actividad es lograr que los niños que aún no escriben su nombre avancen en su construcción e interiorización Vygotsky (1985) señala: "...la internalización es un proceso consistente en construir una representación interna (cognoscitiva)... de las operaciones mentales... Los niños internalizan los elementos." (pp. 112-113).

Para que lo logren los niños deben apoyarse de su maestro o de compañeros más experimentados en el tema, la actividad de la escritura del nombre se trabaja todos los días con la intención de lograr que el alumno aprenda las letras y las interiorice cuando este aprendizaje se logra de manera más rápida aprenderá a construir nuevas palabras.

A partir de los resultados que obtuve en este diagnóstico, utilizando la escala de apreciación sobre los niveles de conceptualización del lenguaje escrito y el análisis de resultados mediante el uso de gráficas me di cuenta que es necesario diseñar actividades que promuevan los aprendizajes relacionados con la escritura.

Además, el trabajo con los mediadores debe ser reforzado porque aún no logran ejercer una opinión sobre su trabajo y el de sus compañeros, no reconocen para qué les sirve escribir y porqué es importante que lo aprendan, aún falta que se apropien sobre la conceptualización de la evaluación.

4.2 Segundo ciclo: "Textos cotidianos"

A continuación, describo las actividades que diseñé a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica que realicé, con éstas actividades espero favorecer el acercamiento al sistema de escritura utilizando la estrategia de trabajo con textos cotidianos y la realización de una evaluación auténtica por medio de la estrategia de trabajo con mediadores, apoyándome de instrumentos como escalas estimativas de proceso y listas de cotejo obteniendo resultados que me sirvan como referente para transformar mi práctica y potenciar los aprendizajes.

Cabe señalar que la adquisición del lenguaje escrito es un proceso complejo al que se enfrenta el alumno y que debe ser trabajada de modo no arbitrario permitiendo al niño iniciar con lo más fácil y que le represente, así paulatinamente irá descubriendo su funcionalidad y asimilando que le será útil para poder avanzar al siguiente nivel, es por ello que comenzaré por describir lo siguiente:

4.2.1 Actividad 1. “Inventando nuestro cuento”

Pertenece al taller Palabras y producciones, comprendida dentro del campo de formación académica de lenguaje y comunicación, O.C.1 Literatura, O.C.2 Producción, interpretación e intercambio de narraciones, A.E.: Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora. Propósito: Construye narraciones grupales y de forma individual valiéndose de recursos como imágenes logrando así comunicar sus ideas. Utilizando la estrategia, ejercicio de la expresión oral y escrita y trabajo con textos. Realizada el día 13 de febrero de 2020.

Antes de iniciar con la actividad ubico a los alumnos en equipos de cinco y les doy la oportunidad de elegir a su mediador, explico las tareas a realizar, qué y cómo estaremos evaluando la actividad. Empiezo colocando un papel bond en el pizarrón, éste tiene escrito los tres contenidos a evaluar como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 15. Contenidos a evaluar en la actividad “Inventando nuestro cuento”

Contenido conceptual	Contenido procedimental	Contenido actitudinal
Reconoce la importancia de la escritura no solo para escribir su nombre si no para expresar sus ideas y sepan que lo que se lee se escribe y viceversa	Se apoya de imágenes y traza algunas grafías para crear su propio cuento y demuestra algunas características del sistema de escritura y expresa sus ideas	Da a conocer su trabajo a sus compañeros para expresar sus ideas y mostrarán disposición en la actividad

Fuente: Propia

La curiosidad de los niños se hace presente y empiezan las preguntas sobre qué es lo que dice en el papel y qué vamos a hacer con él, para adentrar a los niños empiezo a preguntar; ¿alguna vez han visto a alguien escribir? ¿Qué es lo que escribe? ¿Creen que es importante aprender a escribir? Las respuestas de los niños son variadas:

Alan: Mi mamá lee y lo hace porque vende por catálogo y debe conocer los precios.

Adammi: Leer es bueno porque nos va a ayudar a trabajar en la primaria.
(13/02/20)

Al escuchar las respuestas, me di cuenta que los niños van sabiendo por qué es importante aprender a escribir, por qué la gente adulta lo hace y para qué les va a servir. Así que empiezo señalando el primer cuadro y les menciono que en la actividad

se va a evaluar la manera en cómo ellos van expresar sus ideas por medio de la escritura reconociendo su importancia. En el segundo cuadro estaré al pendiente de como utilizan los materiales para construir su cuento y darlo a conocer además de observar cómo y qué escriben, finalmente deberán dar a conocer a sus compañeros su cuento qué fue lo que se les facilitó o dificultó.

El mediador realizará su trabajo y estará al pendiente de sus compañeros, observando cómo trabajan, si respetan el material y sobre todo si lo dan a conocer a los demás compañeros, conforme pasen los alumnos a mostrarlo le preguntaré al mediador sobre su desempeño mediante preguntas como las siguientes; ¿tu compañero trabajó solito o pidió ayuda? ¿Intentó escribir palabras por sí solo?, y éste colocará una estrella en el tablero evaluador; roja si lo realizó correctamente o azul si no lo hizo, el resto del equipo evaluará al mediador y realizarán el mismo procedimiento.

Al aclarar lo anterior empiezo la actividad recordando a los alumnos el cuento que les había contado la clase anterior como se muestra en los siguientes diálogos:

Df.: ¿Recuerdan el cuento que les conté ayer?

Andrea: Si, hablaba de animales, de un burro de un gallo y de un gato.

Karla: Si, de los músicos de Mebrem

Evan: De Bremen que iban a formar una banda, pero antes fueron a una casa a cenar y a correr unos ladrones.

Df.: Y, ¿Les gustó el final?

Britany: Si porque formaron una banda, pero me gustaría haber sabido que pasó con ellos

Df.: Y ¿les gustaría que el final fuera diferente?

Ns.: (Gritando) sí. (13/02/20)

Me di cuenta que el cuento que elegí con anterioridad les había significado, conocían la historia e identificaban a los personajes, el haber preguntado si les gustaría que el final fuera diferente hizo que su imaginación volara y las ideas emanaran de sus mentes y con gran ansiedad me las decían, ante esto les pedí que se sentaran frente al pizarrón de forma ordenada mientras pegaba un papel bond dividido en tres partes y en cada una de éstas una imagen.

Cuando los alumnos se sentaron frente al pizarrón, estaban calladitos, en orden y atentos a lo que seguía por hacer, les dije:

Df.: Vamos a crear un cuento con las imágenes que ven en el pizarrón. Bien observen ¿qué ven en la imagen?

Brisa: Observo un burro cargando palos

Df.: Bien, ahora me van a decir lo que piensan, sus ideas sobre la imagen que observan, yo las escribiré y crearemos un cuento con sus ideas.
(13/02/20)

Inicié preguntando cómo les gustaría que se llamara el cuento cada alumno me aportaba ideas, todos querían que se anotara lo que pensaban, sin embargo; entraban en discusión ellos mismos y construían un nombre de forma colectiva como se observa en el siguiente diálogo:

Evan: El burro cantor

Karla: Los amigos; perro, burro y caballo

Britany: No nada más el perro burro y caballo. (título ganador por mayoría de votos)

Df.: Bien ya está el título que creamos (13/02/20)

Después de elegir el nombre les pedí me dijeran sus ideas para redactar el cuento, Valentín me dijo que debía empezar por; había una vez, si no empezaba así no lo sería, cuando los alumnos escucharon empezaron a decirme sus ideas y yo las escribía en el papel bond recalcando que observaran cómo lo hacía, colocaba un punto negro (punto de partida) y escribía lento las letras preguntando cuáles eran.

Los alumnos atentos me respondían, en especial Alan, Evan, Andrea, Allison, Dylan, María de Jesús, Britany, Dafne, Mariana, Taiyari, Valentín, Fernanda y Dylan, observé a Alondra, Miguel Ángel, María Fernanda, Melody e Iván que no participaban así que a propósito les pedía me dijeran una idea sobre lo que observaban y me la decían en voz muy bajita, pero participaban.

El cuento quedó conformado, los alumnos expresaron una emoción que se vio reflejada en sus rostros, les leí la historia creada por ellos con mi dedo índice iba señalando las palabras y las leía con intención de que observaran qué decían aquellas letras que estaban escritas o mejor aún sus ideas plasmadas en el papel como se muestra en la siguiente imagen.

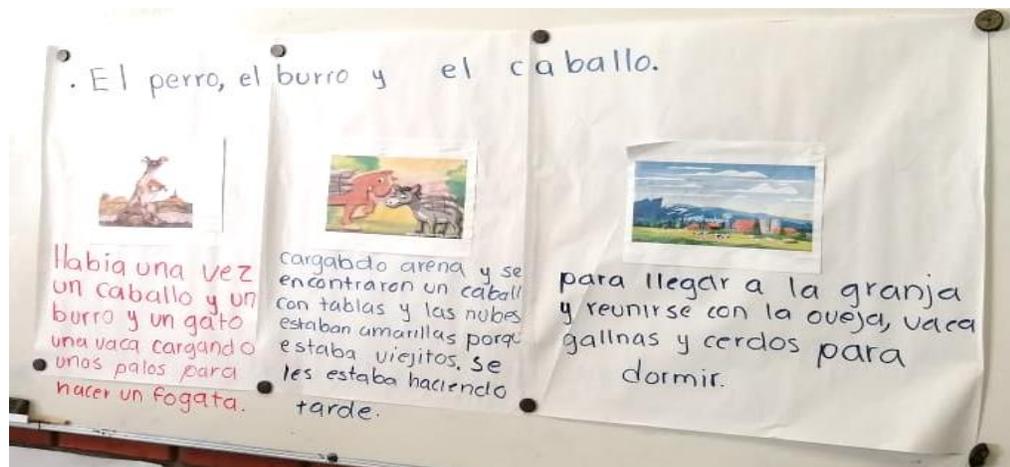


Figura 8. Cuento colectivo "El perro, el burro y el caballo" por los alumnos De 3ro "C".

Después les pedí que se sentaran nuevamente en los equipos antes conformados, al cabo de un rato les dije que esta vez tendrían que armar un cuento como el que habíamos realizado en grupo, ante esta indicación la preocupación creció y empezaron las preguntas:

Df.: Pero ¿cómo le vamos a hacer si no sabemos leer?

Andrea: No sabemos escribir

Df.: Van a intentarlo conforme lo que saben, las letras que conocen, lo que observan. (13/02/20)

En efecto no saben hacerlo, sin embargo; quise saber qué tanto conocen las letras, como pueden utilizarlas, cuál es su función que elaboren sus hipótesis por sí mismos, que reconozcan poco a poco la escritura. Así que proseguí a repartir tres imágenes; un personaje, un lugar y un paisaje, con éstas tenían que inventar su propia historia, los alumnos estaban motivados y ansiosos por expresar sus ideas.

Les dije que el papel bond que habíamos realizado sería removido de su lugar porque no quería que copiaran, 7 alumnos se angustiaron porque no tendrían manera de copiar y no sabían cómo hacerlo. He de aclarar que los alumnos están impuestos a copiar palabras, títulos, frases, que escribimos en el pizarrón tanto la docente titular como yo sin darnos cuenta de la forma arbitraria en la que estamos actuando porque:

...Copiar es reproducir modelos tal como se ven. Cuando se le exige al niño que copie tal cuál un modelo escrito se está dejando de lado el trabajo con sus hipótesis y con el significado, lo que obstaculiza el proceso natural del niño. (SEP, s.f., p. 54).

Es decir, no dejo que los alumnos aprendan por sí mismos, que trabajen conforme ellos creen que se escribe, que elaboren sus hipótesis y que paulatinamente lleguen a descubrir las convencionalidades de la escritura impidiendo que desarrollen el proceso natural que los acerca a este proceso.

Al imponerles el copiado también se propicia que el niño entre en zona de confort y no desarrolle esa forma natural de aprender y cuando se le presenten retos como expresar lo que piensa conforme lo que sabe y no copiando entra en ansiedad como me pasó con Andrea Victoria (*fig. 9*), cuando me descuidé observé que estaba copiando las letras del papel bond y cuando me acerqué y le dije que trabajara conforme a lo que sabía me entregó su trabajo y dijo que no sabía cómo hacerlo.

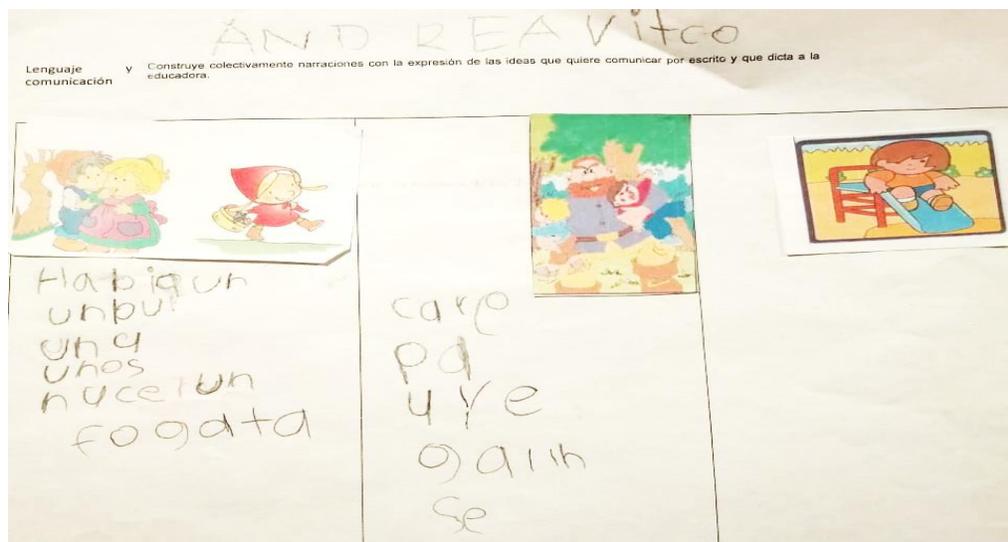


Figura 9. Trabajo de Andrea Victoria, en la primera columna se aprecia las palabras copiadas, en la segunda la palabra que intentó escribir.

Me di cuenta que Andrea sin saberlo estaba realizando una autoevaluación, piensa que si copia las letras del pizarrón está actuando de forma correcta y sabe lo que hace, si se enfrenta a una situación en la que ella debe escribir de acuerdo a las letras que conoce y que le ayudaran a expresar lo que quiere decir entra en conflicto y asegura no saber hacer las cosas autoevaluándose de forma negativa. Lo que sucedió es que Andrea realizó un ejercicio autorreflexivo, buscó la manera de entregar el trabajo, se autorreguló y utilizó los conocimientos que ya tenía y estructurar palabras que le sirvieran para expresarse

La invité a qué intentara realizar su trabajo, que observara la imagen y pensara qué letras le ayudarían a expresar lo que quería decir, en la imagen se muestra en el

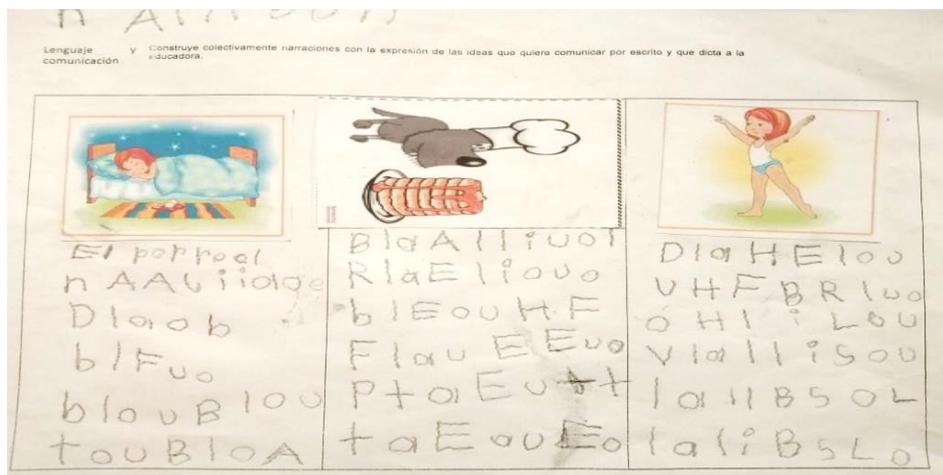


Figura 11. Trabajo de Allison, se puede apreciar la linealidad sin control.

Son ejemplos de algunos alumnos, en los que se puede apreciar el esfuerzo que hacen al tratar de construir un cuento, todos y cada uno de los niños realizan el trabajo conforme a lo que saben y pueden hacer, no hay una prueba estandarizada o rígida, cada uno avanza a su ritmo. Cuando pasé al lugar de Allison al preguntarle qué escribía y qué decía su respuesta fue la siguiente:

Df.: ¿Qué has escrito Allison?

Allison Una niña estaba durmiendo en su cama y soñaba que un perro se comía sus hotcake despertó y fue un sueño se sentía feliz porque iría a bailar con su hermana. Maestra, yo escribí así porque mi hermana que ya va a la primaria y le dejan mucha tarea y yo veo que escribe, así como yo, pero lo único que no sé hacer es leer. (13/02/20)

Allison se ha dado cuenta de que lo que se escribe se puede leer y viceversa y ha notado que no sabe hacerlo; sin embargo, hace una comparación entre lo que escribe su hermana y lo que realiza ella e identifica letras como las vocales en forma mayúscula al igual que las consonantes. La alumna deja entrever que sabe que la escritura es fundamental para avanzar al siguiente nivel donde no solo debe escribir si no también leer, está haciendo consciencia de que lo que está aprendiendo le servirá en un futuro:

...la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, teniendo en consideración que con ello no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino que más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en

situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender (Vallejo y Molina, 2014, p. 15).

Es decir, la alumna escribe porque sabe que en el siguiente grado tendrá que hacerlo, se ejercitará dentro de las nociones de la escritura y paulatinamente descubrirá la lectura pues ambos procesos van de la mano. Valentín es otro de los alumnos que mencionó que sabe escribir, observé que en su trabajo escribió letras conforme el renglón se lo permitía asegurando que estaba construyendo un cuento porque éstos llevan muchas letras. En la misma situación estaba Britany, Mariana y Dafne.

Cuando el tiempo destinado para la actividad concluyó proseguí a realizar la evaluación de la actividad. Numeré los equipos del uno al cinco, llamé al equipo uno donde el mediador fue Dylan, le pregunté quién de sus compañeros debía pasar, me dijo que pasara Andrea, la niña se levantó, fue hacia el frente y empezó a decir que su cuento se llamaba caperucita roja y a contar la historia apoyándose de las imágenes, cuando terminó le dije que empezaría la evaluación y se puede apreciar en el siguiente diálogo.

- Df.: Andrea ¿para ti fue fácil escribir tu cuento?
Andrea: No, porque no sé escribir
Df.: Entonces ¿qué hiciste para poder escribir tu cuento?
Andrea: Es que me acorde que mi nombre tiene letras y me sé otras como la m de mamá.
Df.: ¿Dylan observaste cómo lo hizo Andrea?
Dylan: Si, primero empezó a copiar en el pizarrón después que le dijo que no lo hiciera empezó a preguntarnos qué letras conocíamos y empezó a escribir.
Df.: Qué dice el equipo ¿consideran que Andrea trabajó construyendo su cuento? (13/02/20)

El equipo dijo que si había intentado escribir las letras para poder armar su cuento y que se merecía la estrella porque había hecho un gran esfuerzo al escribir letras para construir su cuento, Dylan le colocó la estrella en frente de su nombre. Para evaluar al equipo utilicé la siguiente escala estimativa:

Tabla 16. Escala estimativa de proceso

Escala estimativa de proceso

Instrucciones: Coloca el número en el casillero que corresponda de acuerdo con el desempeño observado durante la actividad.

Escala estimativa de proceso

Campo de formación académica	Aprendizaje Esperado	Nombre de los integrantes de equipo															
		Dylan				Andrea Victoria				Alondra				Pedro Miguel			
Lenguaje y comunicación	Constuye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora	No		Si		No		Si		No		Si		No		Si	
		1 Nunca	2 Algunas	3 Casi	4 Siempre	1 Nunca	2 Algunas	3 Casi	4 Siempre	1 Nunca	2 Algunas	3 Casi	4 Siempre	1 Nunca	2 Algunas	3 Casi	4 Siempre
			X					X	X						X		
	Propósito																
	Constuye narraciones grupales y de forma individual valiéndose de recursos como imágenes logrando así comunicar sus ideas			X					X	X						X	

Observaciones

Dylan escribió en su trabajo algunas palabras escritas conforme las letras que conoce, argumenta que la actividad le gustó, pero se le hizo difícil porque no sabe leer y por lo tanto no sabe qué escribe. Andrea argumenta que inventar historias es divertido, pero no sabe escribir y se le complicó realizarlo. Alondra: Alondra sigue en el nivel uno de conceptualización de la escritura, solo hace trazos de palitos y bolitas con dibujos, pegó las imágenes en desorden no hay lógica no expresa sus ideas. Pedro Miguel escribió una serie de letras las cuales están invertidas.

Fuente: Propia

Los resultados que obtuve de acuerdo con la participación de los equipos fueron: 23/23 alumnos participaron argumentaron que crear cuentos es divertido e interesante; sin embargo, cuando tienen que escribir palabras se les complica porque no conocen las letras y no saben leer, Alan, Allison, Valentín, Mariana, Dafne, Britany, Dylan, André Isaí son alumnos que van avanzados en escritura y son los que ayudaron a sus compañeros a escribir sus cuentos.

La estrategia de trabajo con textos cotidianos propios del interés de los niños como el cuento, resultó atractiva para lograr que trabajaran, porque se considera:

...relato en prosa de hechos ficticios. Consta de tres momentos perfectamente diferenciados: comienza presentando un estado inicial de equilibrio, sigue con la intervención de una fuerza, con la aparición de un conflicto, que da lugar a una serie de episodios, y se cierra con la resolución de ese conflicto que permite, en el estado final, la recuperación del equilibrio perdido. (Rodríguez, 1993, p. 31)

Favorecen la imaginación de los niños, el trabajo colectivo, enseña a resolver conflictos encontrados durante la lectura y normalmente el final siempre encuentra la armonía que se pierde, no obstante, es una estrategia para que los niños conozcan que lo que se lee se puede escribir y viceversa y poco a poco se acerca el alumno a la adquisición del lenguaje escrito y pude darme cuenta cuando se eligió uno de los cuentos que trabajamos para ser leído en honores. Taiyari "leyó" el cuento "León y ratón" tomó el libro y señalando con su dedo los renglones leía lo que él creía que decía.

Me di cuenta que ha observado cómo se debe tomar el libro para poder ser leído, al señalar los renglones con su dedo se va dando cuenta de que los textos están escritos de forma horizontal y que hay espacios entre palabras. Cuando se les pregunta cronológicamente qué pasa en los cuentos los niños reconocen la temporalidad, argumentan qué paso primero, después y al final.

Al aplicar este instrumento de evaluación me doy cuenta que esta actividad hace que los niños se interesen por la escritura, les llama la atención escribir sus cuentos y darlos a conocer, se les complica escribir porque no conocen las letras y no saben leer, Argumentan que en casa les leen cuentos y al observar el texto van conociendo cada vez más palabras.

La actividad impactó en el logro del aprendizaje esperado y propósito y me lo hacen saber los padres de familia en especial la mamá de Dafne quien argumentó en la entrevista que se le realizó (anexo S) que su hija ha avanzado reconoce las vocales y el sonido de las letras, visualiza portadores de texto y hace el intento por leerlos.

También me deja visualizar si el trabajo en equipo y con el mediador funciona porque argumenta qué hacen sus compañeros y cómo logran hacer su trabajo, hay intercambio de saberes entre los equipos, y andamiaje cuando el alumno que no sabe realizar el trabajo se apoya de su mediador y éste le ayuda a realizar su actividad, le explica y nombra las letras. Los datos que obtengo por equipo los trabajo con la siguiente lista de cotejo.

Tabla 17. Lista de cotejo para analizar la información obtenida de la actividad “inventemos nuestro cuento”

Jardín de Niños “Rosario Castellanos”					
Grado: 3 Grupo: “C”			No de alumnos: 27		
Docente en formación: Abigail González Pulido			Fecha: 23/02/20		
Lista de cotejo					
	SI= Logrado NO: No logrado		4	Siempre	
			3	Casi siempre	
			2	Algunas veces	
			1	Nunca	
Alumnos	Aprendizaje Esperado	Propósito: :	Contenido conceptual	Contenido procedimental	Contenido actitudinal
	Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora	Construye narraciones grupales y de forma individual valiéndose de recursos como imágenes logrando así comunicar sus ideas.	Reconoce la importancia de la escritura para expresar sus ideas	Se apoya de imágenes y traza algunas grafías para crear su propio cuento y expresar sus ideas	Da a conocer su trabajo a sus compañeros y muestra disposición a la actividad.
DYLAN	SI	SI	4	4	4
JOSEPH KALET	SI	SI	4	3	4
P. MIGUEL	SI	SI	4	4	4
BRITANY	SI	SI	4	4	4
BRISA	SI	SI	4	4	4
ALAN SAID	SI	SI	4	4	4
KARLA LINETH					
MARIANA	SI	SI	4	4	4
M. FERNANDA	NO	NO	1	1	2
VICTORIA	SI	SI	4	2	4
M. ANGEL	NO	NO	3	2	2
EVAN					
ALONDRA	NO	NO	1	1	1
TAIYARI	NO	NO	2	2	2
FERNANDA	SI	SI	4	4	4
ALLISON	SI	SI	4	4	4

JESUS					
ADAMI	NO	NO	4	3	3
A. EMMANUEL	NO	NO	4	4	4
DAYANA					
ANDRE ISAI	SI	SI	4	4	4
M.DE JESUS	SI	SI	4	4	4
MELODY ABRIL	NO	NO	2	2	2
REYES IAN	NO	NO	2	2	2
IVAN SAID	NO	NO	1	1	1
VANESSA	SI	SI	4	4	4
VALENTIN	SI	SI	4	4	4
TOTAL			4=16	4=13	4=15
OBSERVACIONES GENERALES	Melody sabe cómo escribir su nombre, pero no intenta formular más palabras. María de Jesús ha avanzado en la escritura. Miguel A. y Alondra aún no he podido lograr que avancen, no tratan de escribir su nombre se remiten a elaborar dibujos.		3=1 2=3 1=3 32%	3=2 2=5 1=3 30%	3=1 2=5 1=2 31%

Fuente: Propia.

Los datos que obtuve de implementar la lista de cotejo como instrumento de evaluación de la actividad, generó resultados reales en porcentaje; en el contenido conceptual se esperaba que reconocieran la importancia de la escritura no solo para escribir su nombre si no para expresar sus ideas y sepan que lo que se lee se escribe y viceversa el 32% de los alumnos lo logró.

En el contenido procedimental se esperaba que los niños se apoyaran de imágenes y trazaran algunas grafías para crear su propio cuento y demostraran algunas características del sistema de escritura y expresar sus ideas 30% de los alumnos lo logró. En el contenido actitudinal se planeó que dieran a conocer su trabajo a sus compañeros para expresar sus ideas y mostraran disposición en la actividad un 31% de los niños lo logró.

4.2.2 Resultados de mejora:

Después de realizar la evaluación al analizar las evidencias de los niños me di cuenta del avance que han tenido los alumnos en relación a la adquisición de lenguaje escrito, su transición en cada uno de los niveles es evidente y se muestran los resultados en la siguiente gráfica.

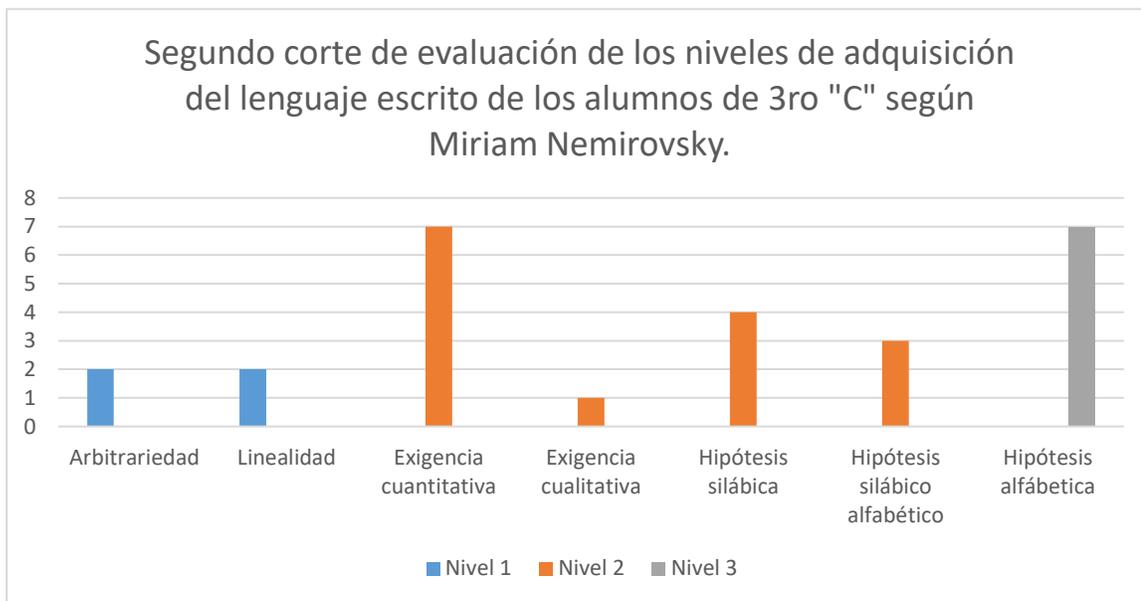


Figura 12. Gráfica de barras que muestra el avance de los alumnos de 3ro "C" en la adquisición del lenguaje escrito.

Como puede observarse en la gráfica hay alumnos que han avanzado en la adquisición del lenguaje escrito, a diferencia del primer corte de evaluación donde había 4 alumnos en el nivel uno, dos niños permanecen en: arbitrariedad y dos avanzaron a linealidad.

En el nivel dos se encontraban 15 alumnos en arbitrariedad ahora solo 7 permanecen ahí, solo un alumno avanzó a exigencia cualitativa, en el nivel tres: hipótesis silábica había 2 alumnos ahora son cuatro los que avanzaron, en hipótesis silábico alfabético permanecen los mismos niños, pero en hipótesis alfabética solo había 3 niños, avanzaron 4 dando un total de 7 alumnos en este nivel.

Con estos resultados puedo asegurar que utilizar la estrategia de trabajo con textos cotidianos como los cuentos propios del interés de los alumnos ha sido funcional porque he logrado un avance en los alumnos, una de las características que tiene el

grupo es que dentro de sus intereses se encuentra la lectura de cuentos, la estrategia es funcional porque se ocupa en todo momento no solo en el aula.

Con los proyectos que la docente implementa refuerza las cuatro habilidades lingüísticas; hablar, escuchar, leer y escribir, y con las actividades que he propuesto considero que se van reforzando, pues son los mismos alumnos quienes comentan que leer cuentos les agrada, y construirlos es interesante y como lo he escrito anteriormente están conscientes de que lo que han aprendido les servirá en el siguiente nivel que cursarán.

Los padres apoyan en las actividades realizando con sus hijos los ejercicios que se les deja en casa, escritura de nombre, de números, de palabras en favor de que sus hijos avancen la escritura. Con el avance que han mostrado los alumnos he llegado a cuestionarme ¿Cómo establecer una relación coherente entre la secuencia didáctica, aprendizaje esperado y propósito para realizar una evaluación cuyos datos permitan identificar qué tanto aprendieron los alumnos y qué acciones debe realizar el docente para lograrlo?

El primer paso es conocer el estado actual del grupo en relación a la escritura, con los primeros resultados reconocí que las actividades deben ser de su interés acordes con su realidad planeadas con una coherencia entre A.E., propósito, y contenidos a evaluar, los instrumentos aplicados son los que me arrojaron datos mismos que me ayudaron a conocer el avance del grupo, no obstante es importante escuchar la opinión de los alumnos, por esta razón he decidido tomarlos en cuenta en el momento de valorar sus trabajos.

Considero que estoy fortaleciendo las competencias profesionales: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.” (SEP, 2012, pp. 36-37) Y “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.” (SEP, 2012, pp. 36-37), porque a partir de la evaluación que realizo en cada una de las actividades propuestas elaboro mi situación didáctica atendiendo las necesidades educativas de los niños.

Sin embargo, considero que debo reforzar el trabajo con la escritura porque después de la evaluación los resultados que espero alcanzar aún no se visualizan, los niños no reconocen la importancia de escribir y la evaluación aún no me aporta los suficientes elementos para decir qué ha sido auténtica.

4.2.3 ¿Cómo cuida el agua en la escuela?

Comprendida dentro del campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, en el taller recabando información, atendiendo al O.C.1 Mundo natural, O.C.2 Cuidado del ambiente, A.E: Identifica y explica efectos favorables y desfavorables de la intervención humana sobre el medioambiente, con transversalidad en el campo Lenguaje y comunicación, O.C.1 Participación social, O.C.2 Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos.

A.E: Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. Propósito: Identifica cómo ha sido el efecto de la intervención humana en el medio ambiente, y por medio de la producción de textos escritos propone acciones que coadyuven a la preservación del mismo. Estrategia: ejercicio de la expresión oral y escrita. En esta actividad se pretende evaluar tres tipos de contenido; conceptual, procedimental y actitudinal:

Tabla 18. Contenidos a evaluar de la actividad “¿Cómo cuida el agua en la escuela?”

Contenido conceptual	Contenido procedimental	Contenido actitudinal
Identifica como las acciones que realiza impacta de manera positiva o negativamente en el cuidado del agua en la escuela.	Hace uso de textos expositivos como los carteles en donde por medio de la escritura exprese qué acciones propone para cuidar el agua en la escuela.	Trabaja en colaboración aportando sus ideas sobre cómo cuidar el agua en la escuela para la elaboración del cartel.

Fuente: Propia

Conforme cada equipo termine se creará un espacio para que cada uno de ellos explique su cartel y se genere una discusión guiada entre docente y alumnos aportando una retroalimentación de forma grupal sobre los logros y dificultades que se les presentaron y cómo han hecho uso de la escritura para plasmar sus ideas. Como instrumento de evaluación se utilizará una escala estimativa.

La actividad comienza disponiendo del grupo, acomodo a los alumnos en equipos de cinco lo nombran y elijen a su mediador. A modo de introducción a la actividad

retomo lo que hemos estado hablando acerca de la contaminación del agua que observan en su comunidad y en la escuela, Allison levanta la mano para participar y el comentario que realiza es el siguiente:

Allison: Maestra me di cuenta que mis compañeros no saben cuidar el agua ni lo otros niños de otros grupos, van y la tiran, lavan sus juguetes y usan el material para mojarlo y tapan los lavabos eso no es cuidar el agua por eso se nos va a acabar.

Df. Tienes mucha razón Allison, estamos viendo que aquí en la escuela no cuidamos el agua, si no aprendemos a hacerlo desde la escuela no lo aremos cuando seamos más grandes.

Alan ¿Sabe que mis compañeros al lavarse las manos también desperdician el agua y cuando se acaba la de la regadera corremos a la llave para traer más, pero mis compañeros la tiran otra vez?

Df.: Tú ¿la cuidas?

Alan Yo sí pero luego mis compañeros no y aunque les digo no hacen caso

Emma-nuel:

Df.: Y ¿qué creen que debemos hacer para que los compañeros empiecen a cuidar el agua?

Allison: Decirles que no lo hagan

Df.: Y ¿Cómo podemos decirles a todos, alguien me dice? (25/02/20)

Como se puede observar en los diálogos de los alumnos se encontraba la necesidad de hacerse escuchar y que los demás supieran que no estaban actuando de manera correcta a favor de cuidar el agua en el Jardín de niños, la última pregunta que les realicé les generó conflicto porque no sabían cómo comunicar y hacerles saber a los demás niños que cuidar el agua es importante. La maestra Elvira empezó a platicar con los alumnos, les hizo la siguiente pregunta:

T.: ¿Se acuerdan de cómo le dijimos a los niños el día lunes que trabajaríamos la obra de teatro de “Juárez un niño como yo” ?, Alan contesto:

Alan (gritando y levantándose de su asiento), hicimos el este, este, el cartel

T.: Exacto, algo así ¿podrían hacer para informar a los demás no lo creen? Bueno ya pongan atención a la maestra, que esto fue solo una sugerencia ok. (25/02/20)

Los niños se quedaron pensando en la posibilidad de realizar un cartel, Alan como siempre estaba dando ideas de cómo podrían hacerlo. En el pizarrón, en la puerta y en el mueble de materiales pegué un papel bond, llamé a los mediadores y les repartí imágenes y marcadores de colores y les pedí que los repartieran en sus equipos, cada niño debía tener uno, el mediador también tenía que repartir a sus com-

pañeros; unos pegarían las imágenes y otros escribirían cómo cuidar el agua, el objetivo es que los alumnos aprendieran a sincronizarse y trabajar entre todos porque así me dejaría conocer el avance en la adquisición de la escritura

La primera indicación fue que visualizaran el título escrito en el pizarrón, identificaran qué letra tenían para después escribirla en su trabajo, el equipo de Dylan eligió a este último para escribirlo. El alumno está en transición al nivel alfabético, aunque aún no deja espacio entre algunas palabras como se muestra en la siguiente imagen. (Fig. 13)



Figura 13. Imagen que muestra el título escrito por Dylan (5 años).

Al igual que Dylan, Mariana está en transición al nivel alfabético, (cada letra representa un sonido) cuando escribe reproduce el sonido de la letra con su boca, cuando se le olvida la letra la escribe y me pide le ayude a recordar su nombre, cuando termina me señala las palabras y las dice como si estuviera leyéndolas. (Fig. 14)



Figura 14. Imagen que muestra el título escrito por Mariana, 5 años.

Allison a diferencia de los alumnos antes mencionados, sigue descubriendo la linealidad en la escritura, pero sus producciones siguen siendo sin control de cantidad como se observa en la siguiente imagen, cuando le pregunto qué dice señalando la línea de letras que realizó me dice que no deben cortar los árboles para que siga habiendo agua si no se va a acabar.

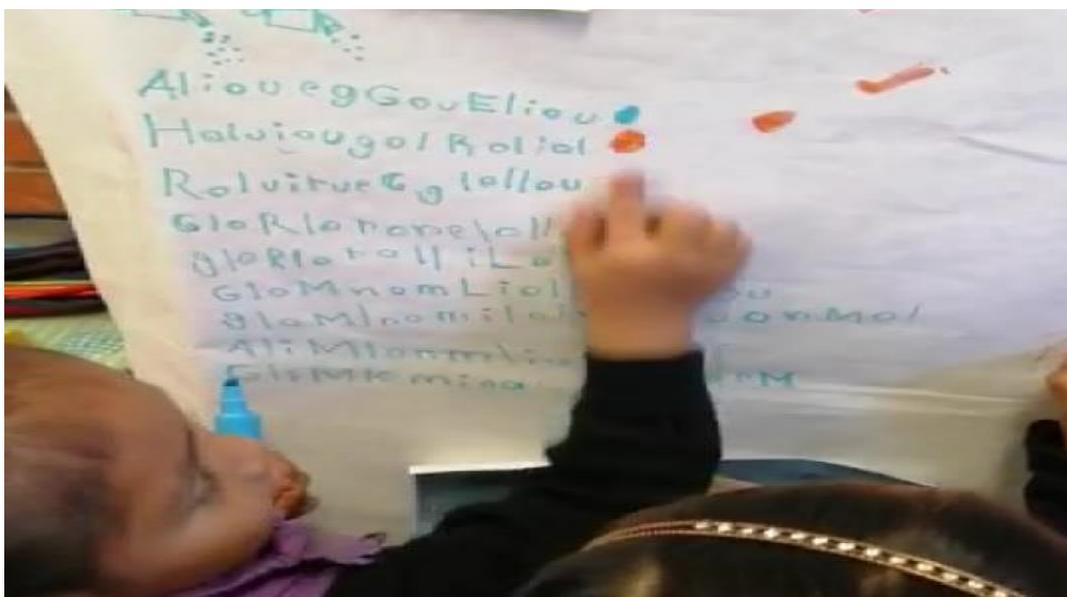


Figura 15. Imagen que muestra la escritura de Allison alumna de 5 años.

Cuando los equipos terminaron de elaborar sus carteles, volvieron a sus lugares, el mediador organizó a sus compañeros para limpiar su área de trabajo contó los marcadores que le había prestado y me los regresaron, después turnó a sus compañeros para participar cuando les tocara pasar indicándoles que cada quien debía explicar lo que había escrito en el cartel. El primer equipo en pasar fue el de Allison quién presentó a sus compañeros cada uno mencionó lo siguiente:

- Allison: En nuestro cartel pusimos que no deben cortar los árboles para que sigamos teniendo agua.
Mariana: Además, aquí en la escuela deben usar el agua solo para ir al baño y lavarse las manos no andarla aventando, así cuidaremos el agua.
Melody: Yo solo dibuje unos árboles porque no se hacer letras
Iván: Yo solo pegué las imágenes
Allison: Si porque nomas escribía su nombre por todo el papel. (25/02/20)

Ese equipo mediante una coevaluación encabezada por la mediadora Allison reconoció lo que cada uno de sus integrantes había elaborado pues son conscientes de que tenían conocimientos de cómo cuidar el agua su movilización de saberes se vio reflejada en el escrito que realizaron en su cartel.

Realizar la heteroevaluación en espacios donde los niños expresan sus ideas sea de forma oral o escrita es muy importante porque me doy cuenta que están aprendiendo del tema y se enriquece con los productos que realizan mismos que después al analizar y reflexionar sirven para distinguir el avance en la adquisición de lenguaje escrito de cada alumno.

Mariana se encuentra en transición al nivel alfabético (a cada letra le corresponde un sonido), ella escribió el título, Allison que está en la búsqueda de la estructura de la escritura, es decir; descubriendo la linealidad (que se escribe de manera horizontal) pero sus escrituras son sin control de calidad de cantidad escribió el “texto que querían dar a conocer.” Melody está en la búsqueda del significado “...descubre que los textos son diferentes al dibujo” (SEP, s.f., p. 56) e Iván que aún sigue practicando la escritura de su nombre, el cual para él significa más que otro tipo de texto. (*Fig. 16*)

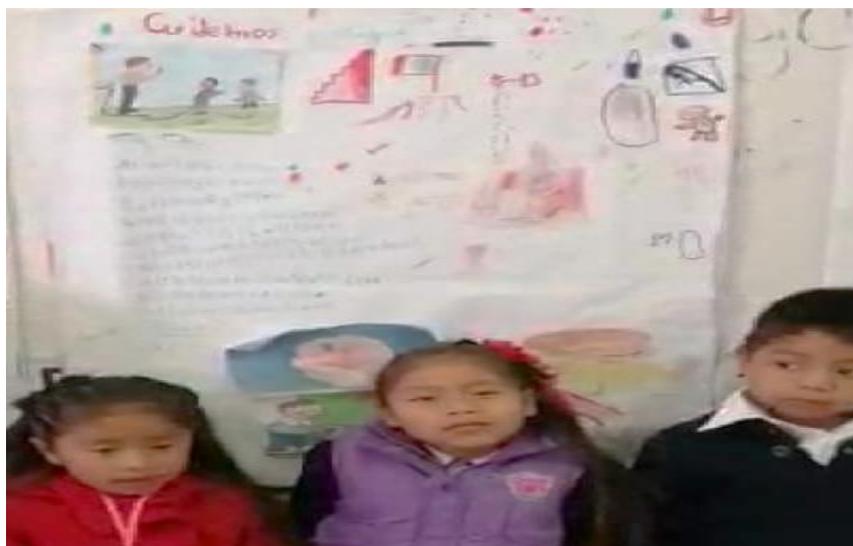


Figura 16. Imagen que muestra la exposición del cartel del equipo de Mariana.

El cierre de la actividad se destinaba a que los equipos pasaran a los salones a explicar la importancia de cuidar el agua y compartir las acciones que habían escrito en los carteles, sin embargo no se pudo realizar porque no se nos permitió hacer la visita a los demás grupos así que los pegamos en la ventana del salón para que en el recreo fueran vistos por los demás alumnos y cuando los padres de familia llegaran también pudieran apreciar la importancia de cuidar el agua.

Para poder valorar a los alumnos utilicé la siguiente escala estimativa, la cual contiene los contenidos a evaluar y el aprendizaje esperado cada que participaban los alumnos iba evaluándolos, en la parte de debajo de la tabla están los niveles de escritura según Miriam Nemirovsky al analizar las evidencias marqué con una (x) el nivel al que avanzaron abajo hay un ejemplo:

Tabla 19. Escala estimativa para valorar los contenidos y el avance en el nivel de conceptualización del lenguaje escrito según Miriam Nemirovsky de manera individual.

Instrucciones: Coloca el número en el casillero según corresponda su desempeño en la actividad.

Campo de formación académica	Aprendizaje Esperado	Nombre del alumno	Contenidos a evaluar	No logrado	Si logrado

Lenguaje y comunicación	Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.	Mariana		1 Nunca	2 Algunas veces	3 Casi siempre	4 Siempre
			Conceptual Identifica como las acciones que realiza impacta de manera positiva o negativamente en el cuidado del agua en la escuela.				4
			Procedimental Hace uso de textos expositivos como los carteles en donde por medio de la escritura exprese qué acciones propone para cuidar el agua en la escuela.			3	
			Actitudinal Trabaja en colaboración aportando sus ideas sobre cómo cuidar el agua en la escuela para la elaboración del cartel.				4

Nivel de conceptualización de la escritura en el que se encuentra

NIVEL UNO (1)	NIVEL DOS (2)	NIVEL TRES (3)
Distingue entre el dibujo y la escritura	Construcción entre modelos de diferenciación entre escritura a partir del signo lingüístico en su totalidad entre relación significado y significante.	Hace correspondencia entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura
		X
Observaciones	Mariana se acerca cada vez más a las convencionalidades de la escritura y se ve reflejado en sus escritos, cada vez estructura mejor las palabras pues empieza a discriminar algunos sonidos que producen las letras.	

Fuente: Propia

4.2.3.1 Resultados de mejora

La evaluación auténtica busca que el docente no sea el único que emita juicios sobre el trabajo de sus alumnos, propone que sean ellos mismos quienes reflexionen sobre lo que han aprendido siendo autoevaluados o valorados por sus pares, empiece la autonomía y la responsabilidad al emitir una apreciación sobre el trabajo de los demás.

Después de explicar sus trabajos, se quedaron pegados en el pizarrón, pedí a los alumnos se colocarán en sus mesas de trabajo porque empezaría a realizar una retroalimentación de la actividad a nivel grupal y me basé en un cuestionario de cinco preguntas, como se muestra en el ejemplo:

Retroalimentación de la actividad ¿Cómo cuido el agua en mi escuela?
CUESTIONARIO

1. ¿Por qué y para qué creen que escribieron cada uno de ustedes en el cartel?
R= (Alan) Porque debemos cuidar el agua y así podemos decirles a los demás que también deben cuidarla.
2. ¿Les gusta escribir? ¿Por qué?
R= (Dafne) Si, porque es divertido
3. ¿Para qué creen que sirve la escritura?
R= (Ian) Para que podamos ir a la primaria
4. ¿Creen que es importante aprender a escribir?
R= (André) Si porque eso lo hacen los grandes y ya somos grandes ya no vamos a la primaria
5. ¿Fue fácil o difícil escribir en el cartel cómo puedes cuidar el agua?
R= (Allison) fue difícil porque no sabemos leer ni conocemos todas las letras yo sí porque mi hermana me enseña ella ya está en la primaria.

Figura 17. Cuestionario aplicado a los alumnos de 3ro “C” para conocer porqué es importante aprender a escribir.

Durante el tiempo que duró la discusión entre los alumnos y yo pude entender que la mayor preocupación que tienen los niños es aprender a escribir porque en la primaria deben hacerlo. Conocer sus respuestas destaca la importancia que tiene hacer una retroalimentación en las actividades y preguntarme ¿Cómo realizar una evaluación auténtica de los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura?

En mi opinión considero que cuestionar a los niños en las sesiones sobre que piensan acerca de la escritura es importante porque: “...desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.”

(Vallejo y Molina, 2014, p. 19), además de apoyarme en el fortalecimiento de la competencia profesional “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.”

En la unidad de competencia: “Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.” (SEP, 2012, pp. 36-37). Porque a partir de los resultados puedo mejorar cada vez más mi práctica, las situaciones de aprendizaje y las estrategias en favor del logro de los aprendizajes de los niños.

4.2.4 Actividad: “Escribo mi instructivo”

La actividad pertenece al campo de formación académica de lenguaje y comunicación, O.C.1 Participación social, O.C.2 Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos, A.E. Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos y escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.

Propósito: Explorar los textos en portadores diversos identificando sus características mediante actividades contextualizadas relacionadas con las experiencias de los niños y se sientan motivados para realizar sus propias producciones aplicando lo aprendido y de esta manera acercarlo progresivamente al sistema de escritura. Estrategia a utilizar: ejercicio de la expresión oral y escrita.

La actividad inicia cuando ubico a los alumnos en sus respectivos equipos, lo nombran y eligen a su mediador, siguiendo la ruta de trabajo del cuidado del agua en la escuela nuevamente hago uso de los textos cotidianos específicamente de los instruccionales como los instructivos. Para introducir a los alumnos al tema empiezo a contextualizarlos, en el pizarrón pegué imágenes en orden aleatorio como se muestra en la siguiente fotografía (*fig. 18*) y planteo la siguiente situación:



Figura 18. Fotografía que muestra las imágenes e instrucciones en desorden.

Df.: Ayer fui al mercado y vi unos papalotes pregunté cuál era su costo y me di cuenta que no llevaba dinero suficiente para comprarlo, así que llegué a casa tenía que armar un papalote conseguí todos los materiales que me pedía, pero me di cuenta que no sabía cómo armarlo había instrucciones, pero estaban revueltas, así como se observan en el pizarrón esto me impidió armarlo ¿Qué puedo hacer?

Evan Ordenarlas

Df.: Si lo sé, pero cómo lo hago si nunca he hecho un papalote ¿alguien de ustedes ha hecho alguno?

Alan: Yo, y tengo muchos

Df.: Y me podrías ayudar a ordenar los pasos.

Alan Si

Evan: Así no van Alan, van así (Las acomoda)

Miguel: Claro que no, van así (vuelve a ordenarlas). (02/03/20)

Los alumnos entraron en debate al ordenar los pasos que estaban en las imágenes, cada uno aportó una idea en la que se debían colocar, al cabo de un rato lograron ordenar los pasos de forma correcta, aunque no fue fácil integrar todas las ideas de los niños, se llegó a un resultado complementándolas entre sí. (Fig. 19)



Figura 19. imágenes del instructivo en orden.

Después de acomodar los pasos conforme a las imágenes, les mencioné que éstos también se encontraban escritos, para que pudieran reconocerlos, les leía la palabra haciendo énfasis en la primera y si no sabían el nombre les señalaba la imagen y les hacía preguntas, por ejemplo:

- D.: ¿Qué observan en la imagen número 1?
 Allison: Los materiales
 D.: Bien, materiales ¿con qué letra empieza la palabra materiales?
 Brisa: Con la m de mamá
 D.: ¿Cuál de estas palabras empieza con “m”?
 Alan: (corre hacia el pizarrón, toma la imagen y la acomoda en el número 1) Ya está maestra. (02/03/20)

Los niños reconocen las letras y los sonidos de éstas al pronunciar la palabra “materiales” recuerdan el sonido de la letra “m” y la asocian, visualizan cuál de estas palabras inicia con esa letra y la acomodan en el lugar que les corresponde, además de hacer conciencia fonológica reconocen la forma gráfica de las letras.

Después de acomodar las imágenes con las respectivas frases, menciono a los alumnos que el instructivo está completo y podré elaborar un papalote siguiendo los pasos. Como solo fue un ejemplo para introducir a los alumnos al tema del instructivo paso por alto que el ejemplo debe ser palpable para los alumnos porque, aunque ordenamos los pasos para armarlo no lo elaboramos siguiendo el orden establecido situación que me lleva a analizar dos cosas:

No comprobamos si los pasos estaban correctos para hacernos llegar a un resultado correcto o corregirlos si así lo ameritaba y dos no comprobamos la funcionalidad de los instructivos y aun sabiéndolo pasé al desarrollo de la actividad cuando les dije a los alumnos que era momento de elaborar el instructivo de forma individual pero ésta vez lo haríamos con el correcto lavado de manos, los trabajos que quedaran mejor realizados se pegarían en el área de los lavamanos y de ésta manera contribuiríamos a informar a los compañeros de otros grados cómo deben lavarse las manos para evitar el desperdicio de agua.

Pegué en el pizarrón imágenes del correcto lavado de manos en desorden como lo hice en el ejemplo, para los alumnos no era un tema desconocido, ya habían tenido acercamiento con este procedimiento en situaciones anteriores, así que pedí a los alumnos me dijeran cuáles eran los pasos y yo los acomodaría en el pizarrón.

Allison me dijo que primero debía colocar la imagen donde se unta el jabón, André me dijo que en seguida colocara la imagen donde se estaban frotando las manos, Alan Emmanuel me dijo que la imagen que seguía era donde se enjuagaban las manos y para finalizar María Fernanda dijo que seguía la imagen donde se secaban las manos con una toalla, así las acomodé pero para organizar las frases de los pasos les dije qué quien podría acomodarlos y Alan mencionó que él lo haría.

Me di cuenta que conforme organizaba los enunciados iba mencionando el sonido de las letras con las que iniciaban las palabras y visualizaba la imagen, estaba estableciendo una relación entre significado y significante. Cuando terminó entre todos observamos cómo habían quedado los pasos del instructivo de lavado de manos, para ellos era correcto, sin embargo; no estaban en lo cierto así que les dije lo siguiente:

Df.: Chicos para que el instructivo esté correcto, el primer paso siempre será remojar un poco las manos en seguida deberán untar jabón líquido de preferencia, frotar las manos, entre los dedos encima y abajo, enjuagar perfectamente las manos y secar con una toalla o papel ¿sabían que esa es la forma correcta? (02/03/20)

Ante tal afirmación los comentarios de los alumnos fueron mayormente negativos, debido a que la experiencia que ellos tienen en relación al procedimiento les genera cierta desconfianza ante un nuevo procedimiento, solo uno de los alumnos afirmó lo que acababa de decir:

Ian: Yo sabía que ese es el modo correcto de hacerlo, mi tía es enfermera y me enseñó a hacerlo, también me dijo que hay un cepillo muy pequeñito que sirve para limpiarse las uñas, pero aquí en la escuela no nos lavamos las manos así.

Df.: Bien Ian gracias, saben vamos a comprobar si nuestro instructivo ha quedado bien hecho al salir al recreo debemos lavarnos las manos conforme dice el instructivo, de esa manera nos vamos a dar cuenta si ahorramos agua o gastamos más de la que normalmente usamos ¿de acuerdo?
(02/03/20)

Justamente la hora del recreo se acercó y los alumnos se formaron para salir a lavarse las manos, Karla repartió el Jabón, Allison el agua de niños e Ian la de las niñas, el reto era ahorrar agua siguiendo el instructivo, salió el primer equipo, remojaron sus manos les agregaron jabón y mientras se formaban para recibir la ración de agua dada por los niños encargados frotaban sus manos con esmero.

Al llegar a las regaderas, enjuagaban y se iban con el niño de la toalla a secar sus manos, lo mismo sucedió con los demás equipos, cuando el grupo terminó de lavarse las manos checamos la cantidad de agua sobrante en las regaderas, curiosamente había sobrado agua no tuvieron que llenarlas doblemente. Algunos alumnos dijeron lo siguiente:

Dylan: Si funcionó, ¿ya viste Allison?

Mariana: Deberíamos volverlo a hacer mañana para que no se nos olvide

Ian: Yo les dije y no me querían creer. (02/03/20)

Escuchar lo que los alumnos descubrieron al seguir el instructivo y ver su funcionalidad hace cuestionarme ¿Pueden los niños conocer su propio aprendizaje, participar en la evaluación y usarla como un medio para alcanzar los aprendizajes esperados?

Visto desde la evaluación auténtica se debe: ..." valorar lo que el alumno es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo lo hace." (Vallejo y Molina, 2014, p. 16), cuando el alumno es capaz de auto evaluar su comportamiento y comprobar lo que se ha enseñado teóricamente en un ejercicio cotidiano de su vida el aprendizaje será significativo.

Además de comprobar la importancia y funcionalidad de los instructivos pues son: "...textos dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas, como jugar, preparar una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar un aparato electrónico, arreglar un auto, etc." (García, 1993, p. 47), porque lo conocieron e interpretaron lo que quería darles a entender y lo compararon con el juguete lego los cuales son cubos que traen instructivos para poder armar diversas figuras.

Para cerrar la actividad les dije a los alumnos que haríamos uso de la escritura para armar el instructivo de lavado de manos, como ya habíamos realizado un ejemplo y lo habíamos puesto a prueba para saber su funcionalidad ahora debían recordar los pasos, y algunas de las palabras que estaban escritas, y plasmarlas en sus propios trabajos, si éstos quedaban bien elaborados los colocaríamos en los lavabos o ventanas de los demás grados y así los compañeros de otros grados los seguirían y al igual que ellos podrían ahorrar agua.

Esto último los motivó, llamé a los mediadores les repartí hojas e imágenes les dije que no lo repartieran hasta que diera la indicación y así lo hicieron. Cuando todos obtuvieron los materiales les dije que podían empezar. Durante la elaboración de sus trabajos me acerqué a los equipos para observar cómo trabajaban, qué letras recordaban, a quién se le facilitaba o complicaba la actividad y éstos son algunos de los trabajos de los alumnos.

Andrea es una alumna que ya se encuentra en el nivel alfabético "... (Cada letra representa un sonido). Implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas." (Nemirovsky, 1999, p. 6). Es un gran avance sin duda ya que se encontraba en el nivel dos exigencias cuantitativas (cuantas letras como mínimo debe tener una palabra para que se pueda leer).

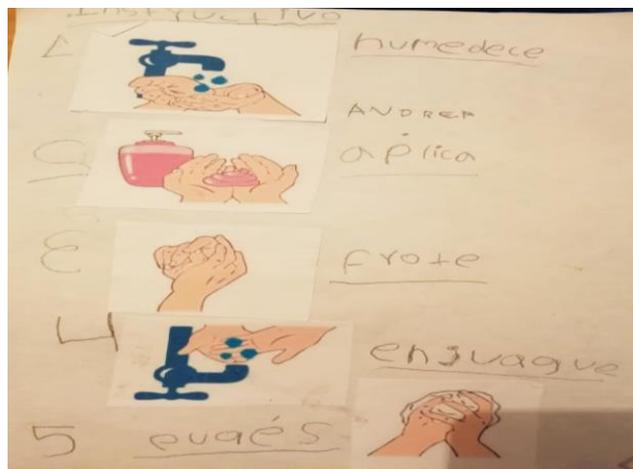


Figura 20. Trabajo de Andrea Victoria 5 años.

La alumna tiene 5 años al igual que la mayoría de sus compañeros ha reconocido que la escritura se lleva a cabo de forma horizontal (linealidad), y es muy normal "...que los niños a esta edad, inviertan el sentido de la direccionalidad... de las letras sin que esto sea signo de alteraciones en el aprendizaje" (SEP, s. f., p. 48).

No solo le sucede a ella normalmente los niños de este grupo escriben algunas letras o palabras completas a la inversa: ..." aunque es normal que los niños, por algún tiempo, inviertan el sentido de la direccionalidad o en el dibujo de las letras sin que esto sea signo de alteraciones en el aprendizaje." (SEP, s.f. p. 48). Sin embargo; sería alarmante si rebasara el límite de edad establecido.

Otra de las alumnas que realmente mostró un avance significativo fue María Fernanda, paso del nivel de arbitrariedad (letras no producen las formas de los objetos) al nivel alfabético, (a cada letra le corresponde un sonido) es de reconocerse que ha sido un trabajo compartido con los padres de familia, docente titular y las actividades propuestas que hemos trabajado lo que ha logrado el avance en la alumna y esto se fundamenta en sus producciones. (Fig. 21).



Figura 21. Trabajo de María 5 años

En su mismo caso se encuentra Miguel Ángel, Alan Emmanuel y Dafne Vanessa quienes, a raíz del arduo trabajo en salón, en casa y compromiso consigo mismos por aprender logran resultados favorables. Para la evaluación de la actividad y de la estrategia de trabajo con textos en este caso instruccionales se llevará a cabo por medio de una lista cotejo de manera individual, para obtener datos exactos sobre el avance de cada uno de los alumnos en la adquisición del lenguaje escrito.

Tabla 20. Lista de cotejo para evaluar trabajos escritos

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR TRABAJOS ESCRITOS			
A.E. Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.			
Propósito: Explorar los textos en portadores diversos identificando sus características mediante actividades contextualizadas relacionadas con las experiencias de los niños y se sientan motivados para realizar sus propias producciones aplicando lo aprendido y de esta manera acercarlo progresivamente al sistema de escritura			
Nombre del alumno: Allison			
Tipo de texto	Contenidos a evaluar	No logrado	Si logrado

Instrucciona		1 Nunca	2 Algunas veces	3 Casi siempre	4 Siempre
	Conceptual Identifica la funcionalidad de los instructivos				4
	Procedimental Elabora un instructivo del correcto lavado de manos utilizando la escritura demostrando sus conocimientos adquiridos				4
	Actitudinal Utiliza los conocimientos adquiridos y los pone en práctica en su vida cotidiana.			3	
Nivel de conceptualización de la escritura en el que se encuentra					
NIVEL UNO (1)		NIVEL DOS (2)		NIVEL TRES (3)	
Distingue entre el dibujo y la escritura		Construcción entre modelos de diferenciación entre escritura a partir del signo lingüístico en su totalidad entre relación significado y significante.		Hace correspondencia entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura	
				X	
Observaciones		Allison muestra buena coordinación motriz, ha demostrado por medio de sus escritos convencionalidades de la escritura (direccionalidad, espacio entre palabras).			

Fuente: Propia

Los resultados obtenidos de este instrumento son individuales y los utilizo para vaciar la información del avance de los niños en la adquisición del lenguaje escrito, en una escala de apreciación (anexo U) para después graficar los datos e interpretarlos, ir valorando a los alumnos en el momento que se lleva a cabo la actividad, permite realizar una apreciación fundamentada.

4.2.4.1 Resultados de mejora

Después de analizar los resultados en la escala de apreciación del lenguaje escrito, visualicé que el avance que mostraron los alumnos ha sido evidente, aunque considero que falta realizar más actividades que permitan acercar con más precisión a los alumnos al lenguaje escrito, sin embargo, realizar una evaluación auténtica ha fortalecido mi práctica y los aprendizajes en los alumnos y se visualizan los resultados del avance de los niños en la siguiente gráfica.

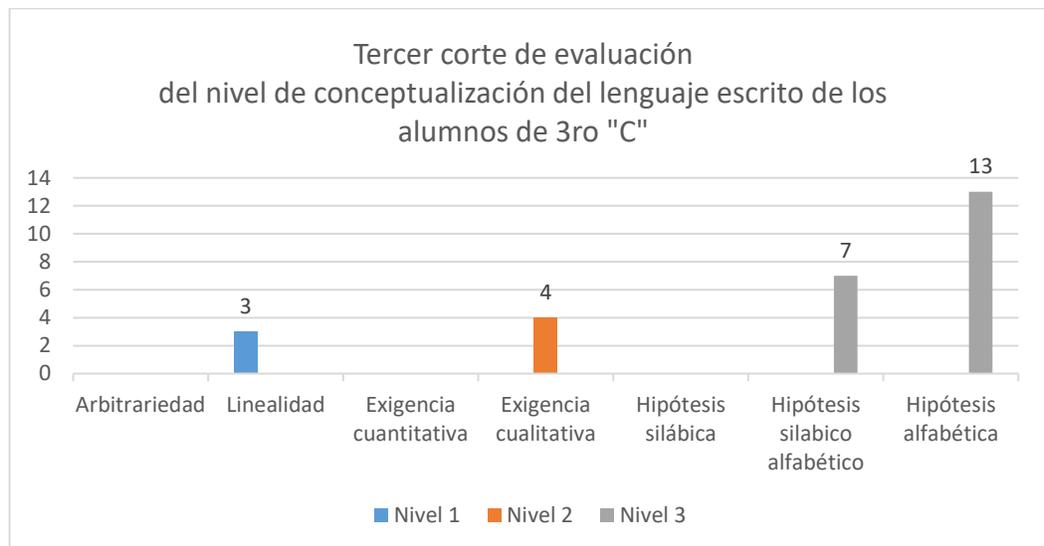


Figura 22. Gráfica de barras que indica los niveles de conceptualización del lenguaje escrito al que avanzaron los alumnos de 3ro "C" en el tercer corte de evaluación.

Como se puede apreciar los resultados obtenidos demuestran el avance de los niños. Comparando la primera tabla con ésta última se observa que solo dos niños están en el nivel uno linealidad, 4 en nivel dos; exigencias cualitativas, en el nivel tres: 7 niños están en hipótesis silábica alfabética y 13 más han avanzado al nivel alfabético.

Cada estudiante avanza en medida de sus posibilidades, del apoyo de sus padres y de las habilidades que ha desarrollado. Considero que al aplicar la evaluación de forma auténtica de los aprendizajes de los niños me ha permitido saber que los niños son capaces de reflexionar acerca de lo que hacen además de tomar con seriedad los roles que se les asignan.

La estrategia de trabajar con niños que cumplen el papel de mediador me ha funcionado con el grupo para la realización de actividades y los momentos en los que evalúo, asigna responsabilidades y está al pendiente del trabajo de sus compañeros. Su liderazgo es utilizado como medio de impulso para sus compañeros, mismos que sienten el apoyo y la responsabilidad propia por aprender.

Considero que al aplicar la actividad y teniendo el instrumento para valorar el desempeño de los alumnos y el propio me doy cuenta que además de tiempo me está

faltando potenciar más el uso de la escritura en los alumnos siguiendo el proceso natural de los alumnos, con el trabajo que hemos realizado hay avances, pero no es suficiente para lograr un avance significativo.

La evaluación auténtica se centra en valorar procesos antes que productos, siguiendo este principio de la evaluación auténtica al llevar una sistematización en la evaluación que realicé en cada una de las actividades surge el siguiente cuestionamiento ¿Cómo relacionar la evaluación auténtica con el diseño de las situaciones de aprendizaje y estrategias relacionadas con el acercamiento al sistema de escritura?

Considero que al llevar una evaluación sistemática y autentica de las actividades se obtienen datos que dejan entrever la funcionalidad de la situación de aprendizaje, si no es así permite accionar reorientándolas y eligiendo la estrategia que potenciará el logro de los aprendizajes.

La estrategia de trabajo con textos cotidianos, permite que los niños amplíen su vocabulario y conozcan nuevas palabras descubren que: “. Escribir es también un acto creativo para comunicar mensajes en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos” (SEP, s.f., p. 53), los alumnos son creativos y participan en actividades en las que se involucre la lectura y escritura y de esta forma amplían su léxico.

Considero que el A.E: Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. Funcionó en medida que los mismos alumnos comunicaron un mensaje por medio de la escritura, tal vez para nosotros no signifique nada, pero para los alumnos es un paso importante porque es un proceso nuevo en el que se están adentrando, empiezan a conocer y a ensayar, creando sus hipótesis, es una oportunidad de aprendizaje no forzado.

El propósito a alcanzar en esta actividad: Explorar los textos en portadores diversos identificando sus características mediante actividades contextualizadas relacionadas con las experiencias de los niños y se sientan motivados para realizar sus propias producciones aplicando lo aprendido y de esta manera acercarlo progresivamente al sistema de escritura.

Funcionó en un 100% debido a que no solo conocieron acerca de los instructivos y su funcionalidad también elaboraron uno escribiendo palabras de acuerdo a las letras

que conocen, no solo ejercitaron el lenguaje, también la memoria. Haciendo este análisis fortalecí la competencia profesional: Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. En su unidad de competencia: Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.

4.3 Tercer ciclo: Revisión de la implementación

El tercer ciclo establecido en la propuesta de intervención está destinado para aplicar los instrumentos de evaluación y conocer el desempeño docente. Para tener una visión y una autocrítica competente en la que reconozca mis fortalezas y debilidades he decidido aplicar una entrevista a los padres de familia (anexo R), saber que opinan del trabajo realizado con sus hijos, así como su avance en la adquisición del lenguaje escrito. Después de analizar las respuestas obtuve los siguientes resultados:

En la pregunta uno ¿Las actividades realizadas en el aula de clase permitieron que su hijo se acercara a la escritura? 17 padres de familia reconocieron que las actividades estaban acordes e interesantes pues sus hijos les hacían saber que nuevas letras o palabras habían aprendido, 6 mencionaron que las actividades en ocasiones se les complicaba a los niños razón por la que en ocasiones no llegaban a terminarlas y 4 reconocieron que no habían avanzado demasiado.

En la pregunta dos ¿Ha notado avance en la escritura del nombre de su hijo? 9 padres de familia coincidieron que sus hijos empezaron sin saber escribirlo, conforme trabajaban con las actividades aprendieron a hacerlo solos sin ayuda, dos consideran que en casa lo escriben, pero no saben que sucede en el aula donde solo escriben las vocales que conforman su nombre. 6 aseguran que lo hacen parcialmente, 10 aseguran que sus hijos ya lo escriben sin ayuda y los que tienen dos nombres han empezado a escribir el segundo.

En la tercera pregunta ¿Ha notado si su hijo reconoce los señalamientos o algunas letras en portadores de texto? 24 padres de familia aseguran que relacionan los productos en la tienda y al preguntarles que letras son los niños las mencionan solo 3 aseguraron que sus hijos no reconocen las letras necesitan ayuda para reconocerlas.

Para la cuarta pregunta ¿Se ha percatado si su hijo al escribir reconoce si es de izquierda a derecha o deja espacio entre palabras? 11 padres de familia aseguran que

sus hijos ya escriben de izquierda a derecha dejando espacios entre palabras o empiezan las palabras con letras mayúsculas, 7 mencionan que solo reconocen el espacio entre palabras, 5 escriben de izquierda a derecha, pero no hay límite en las letras que escriben, 5 aseguran no reconocen estas características.

En la pregunta cinco: ¿De qué manera apoyó a su hijo para que se acercara al sistema de escritura? 27 papás aseguran que apoyan a sus hijos en las tareas que dejan en la escuela, haciendo dictados, copiando palabras y leyéndoles cuentos porque comparten la idea que lo que se aprende en la escuela debe ser reforzado en la casa, pues consideran que la escritura es indispensable en la vida y tener estos primeros acercamientos es importante y de mucha ayuda para los niños.

En la pregunta seis ¿consideran que la evaluación que se realiza a los alumnos es justa y equitativa para todos? 27 padres de familia aseguraron que si se evalúa a los niños conforme lo que son capaces de hacer es correcto. En la última pregunta ¿Es importante para usted que su hijo que aprenda a escribir desde este nivel? 27 padres de familia coincidieron que es importante que sepan escribir porque llegaran a la primaria y deberán hacerlo y que deben acostumbrarse desde este nivel para que no les cueste.

Estos resultados dejan entrever que debo elaborar actividades encaminadas en el sistema de escritura para que los alumnos avancen más rápida y progresivamente, además de focalizar aquellos a los que les cuesta trabajo empatar a sus compañeros y no se vayan rezagando pues será difícil para el alumno o alumna alcanzar los aprendizajes esperados.

Al aplicar la entrevista a los niños la situación fue diferente, porque son quienes viven la realidad, trabajan, se esfuerzan e intercambian saberes con sus compañeros, estas fueron las respuestas que obtuve: Al preguntar ¿les han gustado o hechos interesantes las actividades en las que hemos escrito? 20 alumnos respondieron que, si les han agradado, son interesantes y conocen nuevas palabras, siete aseveraron que han sido difíciles porque aún no conocen las letras y no saben leer.

En la pregunta dos ¿Para qué escribimos? 27 alumnos coincidieron que, para informar, hacer cuentos y aprender a leer. Además de asegurar que la escritura es

importante para 12 niños porque en la primaria les pedirán leer y escribir, 10 dijeron que aprenderían a escribir cuentos o a leerlos y 5 no contestaron.

En la pregunta cuatro ¿qué les pareció que su mediador los evaluara y les asignara sus tareas? 15 dijeron que les agrada que su mediador diga como trabajaron y les colocara su estrella por haberlo hecho. 5 dijeron que no estaban de acuerdo porque no todos en el equipo lo habían elegido, siete aseguraron que no les gusta ser mediador y que está bien el trabajo que realiza su compañero.

La siguiente pregunta ¿qué sientes cuando escuchas la palabra evaluación? 25 alumnos expresaron que les agrada porque es como una competencia para trabajar y 2 aseguraron que no les gusta escucharla porque significa que van a trabajar y en ocasiones no pueden hacerlo, situación que me hace reflexionar y preocuparme por la concepción de los niños sobre la evaluación.

Dentro de mi experiencia personal al ser estudiante la evaluación había representado en mi un medio etiquetador donde el más listo saca 10 y el que menos sabe 6, me doy cuenta que también la mayor parte de la sociedad piensa lo mismo, mi intención es lograr que la percepción de la evaluación cambie y desde el nivel preescolar sea una motivación para seguir aprendiendo.

En la pregunta cinco ¿cuáles de los siguientes textos les gustó trabajar más? ¿Instructivos, señalamientos o cuentos? 20 niños aseguraron que los cuentos y siete los instructivos porque se les hacía interesante seguir pasos para lograr un resultado. Como se puede apreciar, trabajar la evaluación con los niños de preescolar es un arduo trabajo.

Debe empezar a trabajarse con alumnos desde el inicio de ciclo para ir familiarizándolos con los términos, conforme avanzan en su formación van adquiriendo más fluidez en el lenguaje y van apropiándose rápidamente de los conceptos, es importante aclarar que el trabajo que realizan los mediadores en la coevaluación resulta interesante para los niños porque aprenden a tener un punto de vista sobre el trabajo del otro y viceversa.

Es un reto lograr que los niños se den cuenta de sus propias aptitudes pero más hacer que reconozcan las de sus pares, poco a poco dejan esas características ego-céntricas propias de su etapa de desarrollo y elijan a un compañero que les represente,

los modere y valore conforme sus apreciaciones, me atrevo a decir que los niños no ejercen favoritismo sobre sus compañeros pues en todo momento se practica la empatía y la valoración se transforma al escuchar la propia experiencia de los niños ante las situaciones a las que se enfrentan y que son propias de su contexto inmediato.

En cuanto a la valoración que realiza la docente titular al observar mi desempeño en el aula se plasma en la escala de apreciación (anexo V), la cual contiene las competencias profesionales y unidades de competencia, con cada actividad que realizaba la docente asignaba una (x) en el casillero según correspondiera con mi desempeño: 10 C= competente, 9 SA= satisfactorio, 8 SUF= suficiente, 7 RE= regular, 6 BA= básico, 5 NM= no se muestra.

Las primeras observaciones que realizaba la docente titular guardaban estrecha relación con la unidad de competencia: "Tiene un acercamiento a la evaluación diagnóstica como punto de partida para conocer las necesidades y características de los niños del grupo." (SEP, 2012, pp. 36-37). Pues hacía de mi conocimiento que las situaciones de aprendizaje, los materiales y estrategias deben ser mi punto de partida para trabajar con los alumnos y con cada una de las actividades que realice se irán potenciando los aprendizajes.

Con los resultados obtenidos podré conocer qué he dejado de hacer y reorientar las actividades con la finalidad de lograr un resultado favorable en todos los alumnos y de cierto modo fortalecer poco a poco cada una de mis competencias profesionales, abajo se muestra la primera evaluación de la docente titular, antes de aplicar la propuesta de intervención.

Reflexiones finales

En esta tesis se efectuó una evaluación auténtica que permitió tomar decisiones para reorientar las actividades, alcanzar los aprendizajes esperados relacionados con el acercamiento al sistema de escritura y fortaleció las competencias profesionales. Derivado de la investigación realizada sobre la evaluación auténtica, conocí sus principios y características, que me permitieron dar respuesta a la pregunta central ¿Cuáles son los elementos que se deben considerar dentro de una evaluación auténtica para acercar a los niños de 3ro “C” al sistema de escritura?

La realidad conforme al ámbito evaluado, actividades relevantes y contextualizadas para el alumno, el promover la socialización, la validez curricular, instruccional, consecuencial y ecológica, son algunos de los elementos que tomé en cuenta al realizar la evaluación auténtica durante la investigación.

Se reconoce que a partir de la implementación de instrumentos que contribuyan al aprendizaje de los alumnos y no solo los midan, se fortalece el proceso de aprendizaje, porque cada estudiante aprende de forma diferente y la evaluación que realicé se ajustó a cada uno de los alumnos.

Los instrumentos rediseñados y adaptados para evaluar las actividades de los alumnos, me fueron funcionales y también a la docente titular para la construcción del diagnóstico porque las escalas de apreciación contienen los O.C.1 y 2, aprendizajes esperados y los indicadores de logro, además las escalas estimativas de proceso y escalas de apreciación, las utilizó para ubicar a los niños en el nivel de escritura que les correspondía.

Ambos programas de preescolar PE 2011 y EPP 2017, no establecen como tal los instrumentos de evaluación que la educadora debe utilizar, sin embargo, propone algunos que pudieran ser empleados, por este motivo retome algunas propuestas de instrumentos de evaluación formativa y los rediseñe ajustándolos para obtener información sobre cómo se acercan los niños a la escritura.

Se reconoce que las situaciones de aprendizaje que implementé durante la propuesta de intervención fueron contextualizadas, apegadas a las necesidades educativas de aprendizaje de los niños de 3ro “C” relacionados con la adquisición del lenguaje escrito, les implicó un reto cognitivo de acuerdo con lo que pueden hacer, además

implicaron situaciones reales de su contexto que permitió que los alumnos pusieran en marcha sus habilidades y aprendizajes obtenidos y proponer acciones para resolverlos.

Ejercer el uso de una evaluación auténtica me permitió visualizar que mi hipótesis de acción incidió de manera positiva en mi desempeño docente porque me aportó los suficientes elementos para realizar una evaluación fundamentada en la que tomé en cuenta a los alumnos. Puedo asegurar que cada uno aprendió a formar un criterio propio sobre sus trabajos y generar opiniones constructivas sobre el de sus compañeros.

Reconozco que la coevaluación y autoevaluación me sirvieron de apoyo en la construcción de una evaluación auténtica, porque retomé la participación de los alumnos como sugerencias para la transformación de mi práctica, el EPP 2017, sugiere que se tome en cuenta este tipo de evaluación en preescolar respetando los aprendizajes a trabajar.

Infiero en que la estrategia de trabajo con mediador me facilitó el uso de la evaluación auténtica, porque son un apoyo para diversificarla. Al ser el encargado principal dentro del equipo aplicó la observación para formular opiniones respecto al trabajo de sus compañeros y moderó cada una de las participaciones de sus compañeros al realizar sus autoevaluaciones.

Considero que la evaluación auténtica implementada con la estrategia de trabajo con mediadores, es una aportación importante a la forma de evaluar en preescolar, porque toma en cuenta a los niños dentro de tan importante proceso, rescatando sus apreciaciones y experiencias de haber sido participes en esta forma de trabajo.

Con lo mencionado en líneas anteriores, quiero dejar en claro que la evaluación auténtica no está por encima, ni se contrapone a la evaluación cualitativa que se realiza en preescolar, considero que la complementa porque es multidireccional, abre nuevas rutas para que el docente construya una evaluación fundamentada y funcional.

Se identificó que la estrategia de trabajo con textos, utilizando una diversidad de textos cotidianos contrastándolos con intereses de los niños dentro del contexto escolar, familiar o social y sus necesidades de aprendizajes, en este caso relacionados con

el acercamiento y uso del lenguaje escrito, permitió que los niños propusieran acciones que mediante el uso de la escritura solucionaran las problemáticas detectadas.

Considero que los aprendizajes relacionados con la escritura, se potenciaron en un 99% debido a la implementación de la evaluación auténtica, en cada una de las actividades implementadas me permitió visualizar cuáles eran las dificultades presentadas y me brindó la oportunidad de subsanarlas al iniciar el trabajo con una nueva situación de aprendizaje, de este modo mi práctica fue transformándose poco a poco.

Finalmente, considero que, con la investigación desarrollada durante estos meses y la evaluación auténtica trabajada y propuesta para llevarse a cabo en el nivel preescolar, he concretado mi competencia profesional: Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. En su unidad de competencia: Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica

Fundamentándome en las líneas anteriores declaro que realizar una evaluación auténtica apoya la visión humanista del nuevo enfoque de la educación mexicana porque orienta a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando el error como estímulo para la superación y sobre todo permite que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, A. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, (45) ,11-24. [Fecha de Consulta 22 de Abril de 2020]. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333329100002>.
- Álvares, J. y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México D.F.: Paidós.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, México: siglo XXI.
- Bodrova, E. (2004). *Herramientas de la mente*. México, D.F. SEP.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: Muralla.
- Castañeda, A. (2004). *Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje del niño*. Toluca. Edo. Méx.
- Condemarin, M. y Medina, A. (s.f.). *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*: CEPE.
- Córdoba, M. (2013). *Evaluación auténtica. Gestión de la docencia*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). República Dominicana.
- Cusei, P., Pechin, C. Y Alzamora, S. (2007). *Contexto escolar y prácticas docentes*. Gral Pico. La Pampa.
- Elliot. E, (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Frau, J. (2004). *La rima en el verso español: Tendencias actuales*. Rhythmica, revista española de métrica comparada. Sevilla.
- García, N. (1995). *El diagnóstico pedagógico en la educación infantil*. Revista complutense de educación. Universidad Complutense. Madrid. Recuperado el 22 de abril de 2020 de:
<file:///H:/bibliografía%20de%20tema%20de%20Tesis/el%20diagnostico%20en%20E,%20Infantil.PDF>

- García, F. (2005). *La problematización. Etapa determinante de una investigación*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ISSN 01887947.
- González, A. (2019-2020). *Diario de práctica*. Manuscrito no publicado. Capulhuac de Mirafuentes. México.
- Gómez, L. Librada, M. y Zúñiga, M. (2018). *La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado de conocimiento*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 22 de abril de 2020 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200009
- INEE (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión*. México: pp. 29-38.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAO.
- Ley orgánica Municipal. (2019). *Bando Municipal de Atizapán Estado de México. Recuperado el 14 de octubre del 2019, de file:///H:/bibliografía%20de%20tema%20de%20Tesis/CONTEXTO%20BIBLIOGRAFIA/bando%20municipal%20atizapan.pdf*
- Luchetti, E. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Malagón y Montés, (2005). *La evaluación y las competencias en el Jardín de Niños*. México: Trillas.
- Martínez, F. (2008). *El Aprendizaje en Tercero de Preescolar en México*. México. Recuperado el 22 de abril de 2020 de: <file:///H:/EVALUACION%20EN%20PREESCOLAR/preescolar01.pdf>
- Monereo, C. (2009), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. España: GRAÓ.
- Nemirovsky, M. (1999). "Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños". México: Paidós.

- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México. Pearson Educación.
- Porlán, R. y Martín, J. (1998). *El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones en: El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada Editora, Sevilla.
- Ravela, P. Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: Grupo Magro Editores.
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?*, Lima, Perú. Biblioteca Nacional de Perú.
- SEP, (2012). *Competencias profesionales en Acuerdo número por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de maestros de Educación Preescolar*. Diario Oficial de la Federación Órgano del gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (Vol. Tomo DCCVII). México, DF.
- SEP, (2012). *El enfoque formativo de la evaluación 1*. Secretaría de Educación Pública, 2012. México, D.F. ISBN: 978-607-467-274-9.
- SEP, (s.f.). *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en nivel preescolar*. SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México, D.F.: SEP.
- SEDESOL (2014). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP), para el ejercicio fiscal 2014*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28/12/2013. Disponible en: http://www.microregiones.gob.mx/documentos/2014/RO_PDZP2014_DOF.pdf
- SEP, (2017). *Aprendizajes Clave. Para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio. Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México, D.F.: SEP.
- SEP, (2019). "Hacia una Nueva Escuela Mexicana". México

Vallejo, M. y Molina, J. *La evaluación auténtica de los procesos educativos*1.
Revista Iberoamericana de Educación. España. Recuperado el 22 de abril
del 2020 de <file:///H:/bibliografía%20de%20tema%20de%20Tesis/EVALUACIÓN%20AUTÉNTICA/Evaluacion%20autentica%20procesos%20educativos.pdf>

Anexo A

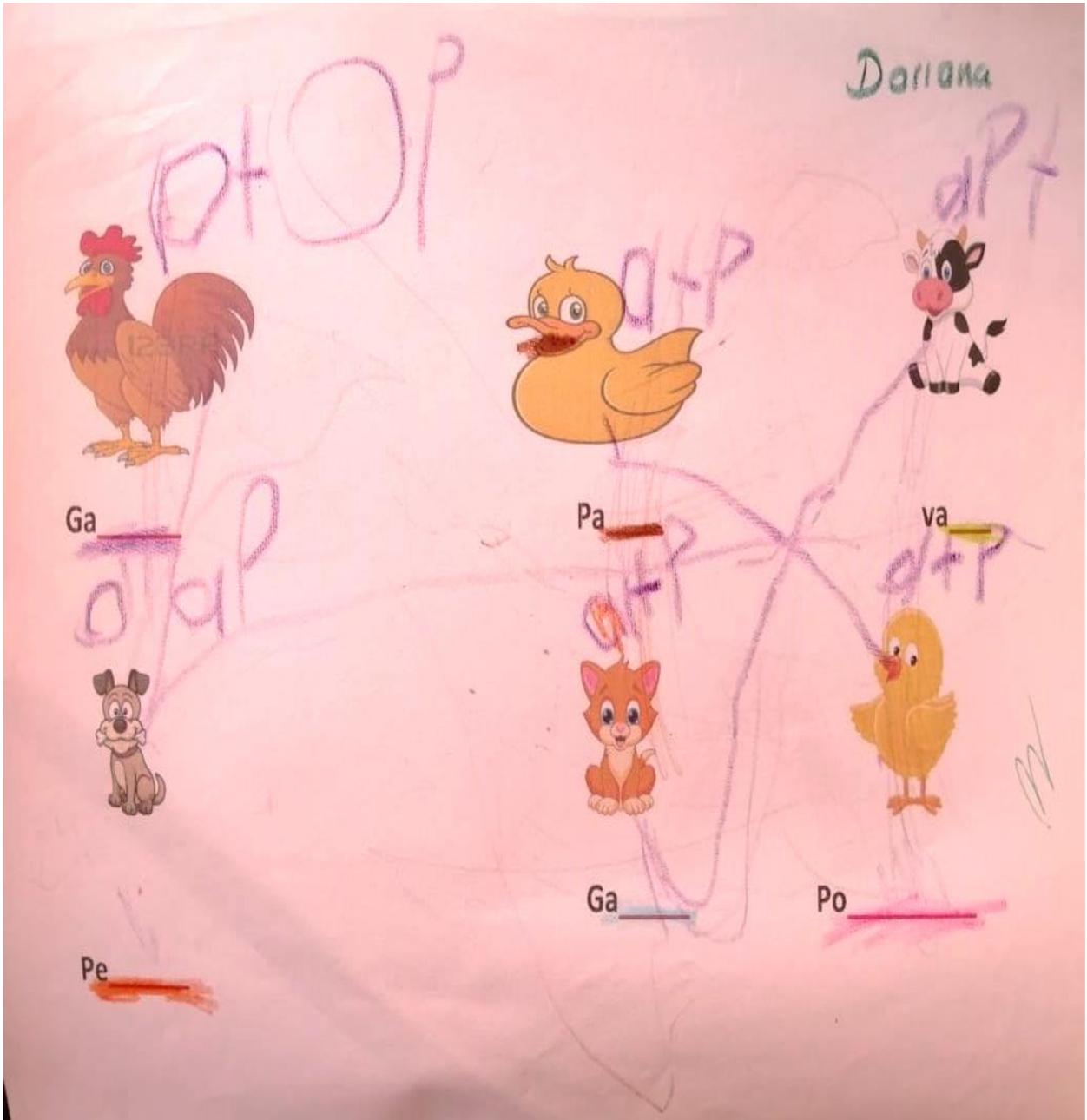


Figura 1. Hoja de verificación de la actividad “escucho y aprendo realizada el día 11 de octubre de 2017.

Anexo B

ACTIVIDAD: ESCUCHO Y APRENDO					
Faller: rimas y sonidos		Fecha:	Asistencia:		
Campo	Competencia	A. Esperado	Propósito		
Lenguaje y comunicación	Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven	Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.	Que el niño reconozca qué sonido escucho y nombre al animal de forma correcta, e identifique palabras con rima, por medio de una presentación electrónica, para que desarrolle su atención y memoria.		
Aspecto					
Lenguaje escrito					
Estrategia: Ejercicio de la expresión oral		Tiempo: 20 min.	Espacio: salón y aula de medios		
CAMPOS FORMATIVOS DE APOYO					
Campo formativo	Expresión y apreciación musical	Aspecto	Expresión corporal y apreciación musical		
Competencia	Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y los sonidos que escuchan.				
A. Esperado	Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona comentando y expresando las sensaciones que les producen.				
SECUENCIA DIDACTICA		EVALUACIÓN			
INICIO	Para iniciar la sesión se dará el saludo a los niños, preguntándoles cómo se encuentran y si traen ganas de trabajar el día de hoy, para romper el hielo, recapitularemos lo que se trabajó la sesión anterior, levantando la mano para participar comentando lo que vimos ayer y mencionen que palabras que riman y lo dialoguen con sus compañeros, acabando de socializar lo que vieron y aprendieron daré la indicación de estar callados y atentos ante la presentación para escuchar los sonidos.	Conceptual: El niño distingue el sonido y menciona que animal es y logra visualizar la rima en la terminación de su nombre.			
		Siempre	A menudo	Rara vez	Nunca
		Número de niños			
		Procedimental: Ayuda a su compañero a formar el nombre del animal			
DESARROLLO	Deberán alzar la mano si quieren participar y decir que animalito escucharon, repetiremos el sonido si no logran distinguirlo. Esto se hará por vez primera. Y para que trabajen en su hoja preguntaré si recuerdan que animalito escucharon primero y lo encierran con color se repetirá el sonido nuevamente, para que vallan localizándolo. Platcaremos qué animalitos les gustan y que sonido emiten y que lo imiten ante todos. Les repartiré una hoja en la que vengan los animalitos de los cuales escucharemos sonido que les pondré y el nombre.	Siempre	A menudo	Rara vez	Nunca
		Actitudinal: Muestra disposición al momento de realizar la actividad. Respeto a sus compañeros Levanta la mano si quiere participar.			
CIERRE	Para finalizar preguntaré a los niños cuáles de los nombres de los animales que oímos y escribimos y qué palabras riman entre sí, el ejemplo se hará a nivel grupal para ver si saben distinguir que palabras se parecen.	Siempre	A menudo	Rara vez	Nunca

Figura 2. Planeación de la actividad “Escucho y aprendo” realizada el 11 de octubre del 2017, donde se especifican los contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales a evaluar.

Anexo C



Figura 3. Fotografía del diario de campo elaborado por la alumna Britany, donde se rescata el seguimiento que se le dio a la planta, y fue producto final del taller “Brotó la semilla”

ÁRBOL DE PROBLEMAS

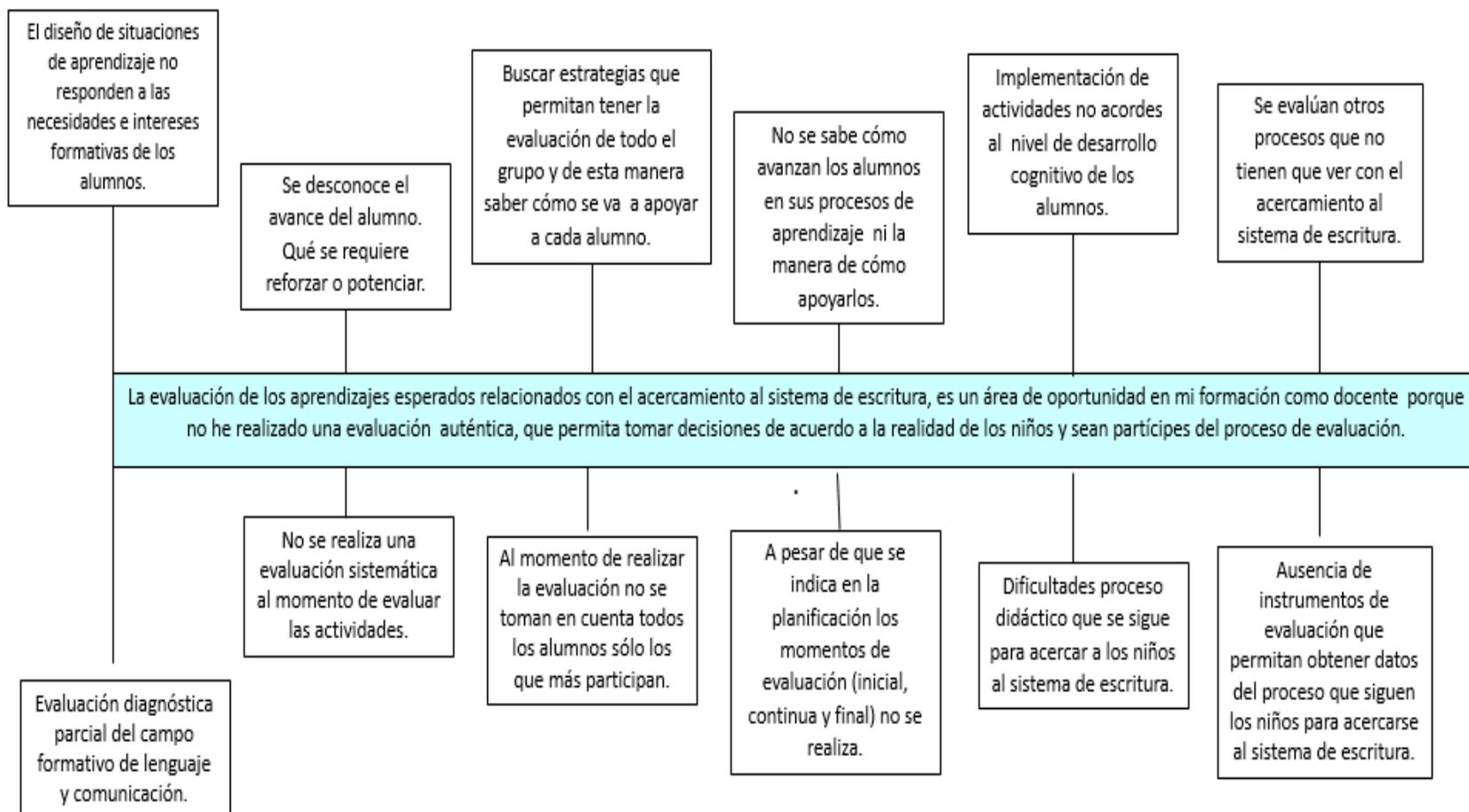


FIGURA 1
Las cinco dimensiones de la evaluación auténtica

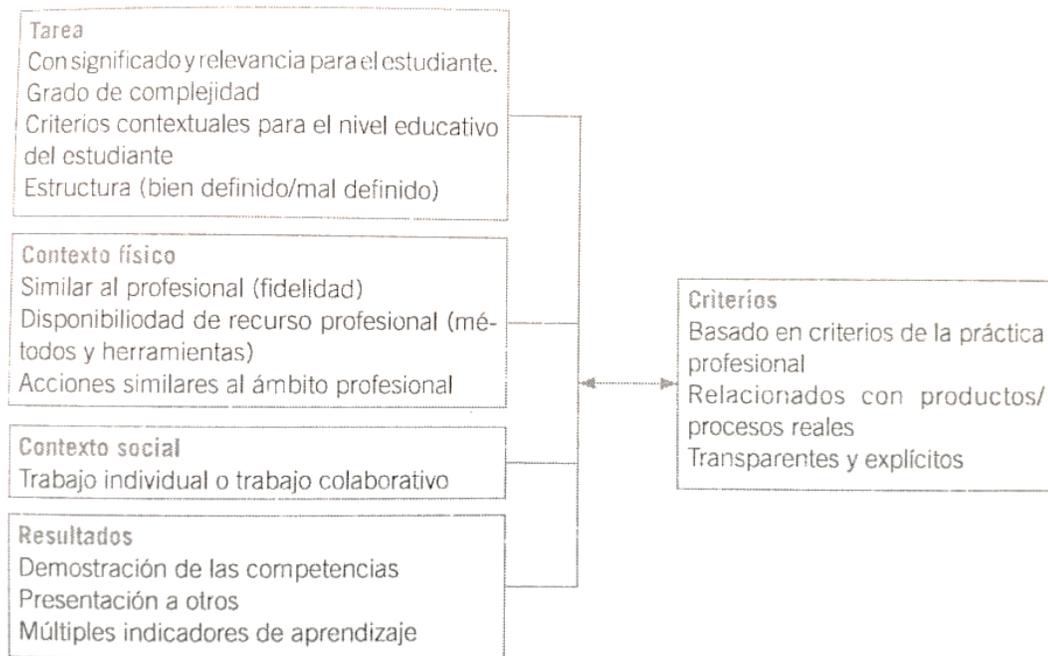


Figura 4. Fotografía de las cinco dimensiones de la evaluación auténtica retomada del artículo “La evaluación auténtica de los procesos educativos.” Revista Iberoamericana de Educación. Autor: Mónica Vallejo Ruiz y Jesús Molina Saorín.

Anexo F

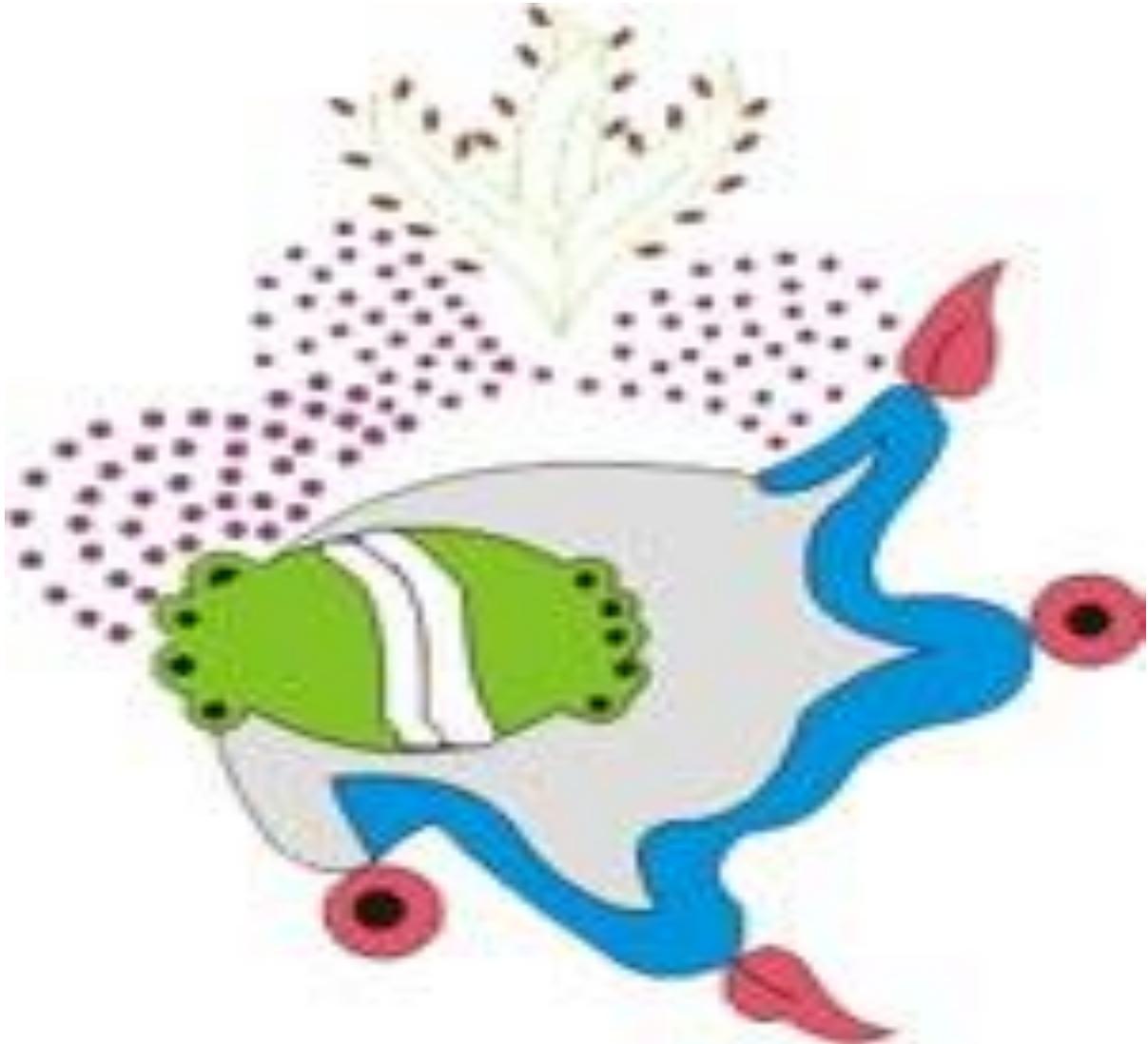


Figura 5. Toponimia del municipio de Santa Cruz Atizapán, tomado del Plan de Desarrollo Municipal Atizapán, México.

Anexo G

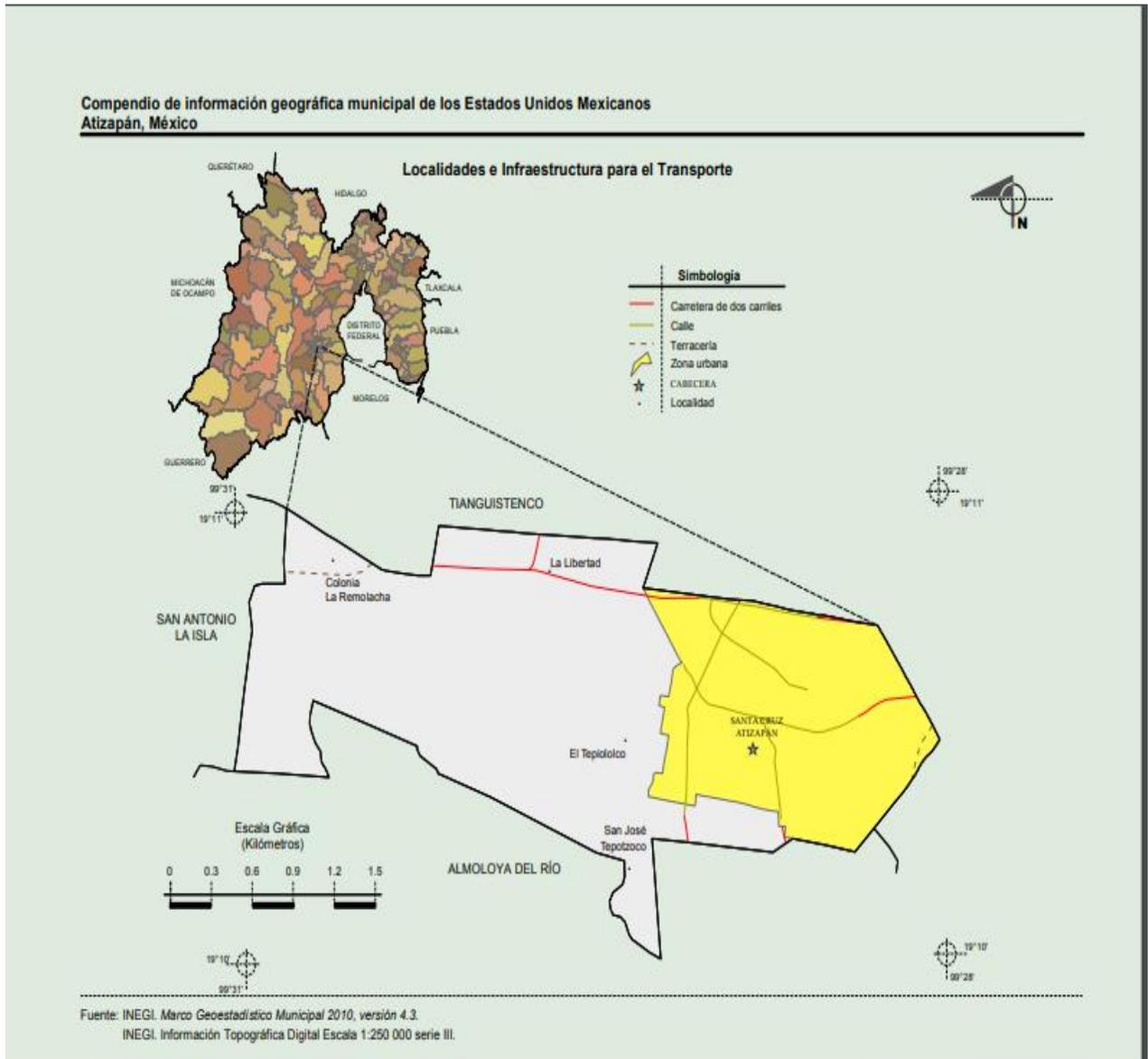


Figura 6. Imagen representando a los Municipios con los que colinda el municipio de Atizapan Santa Cruz, consultada del prontuario del municipio.

Anexo I



Figura 8. Fotografía del Salón Yellow de 1° del Jardín de Niños “Rosario Castellanos.”

Anexo J

"2018. Año del Bicentenario del Nacimiento de Ignacio Ramírez Calzada, El Nigromante"

ESCUELA NORMAL DE CAPULHUAC

Nombre del Jardín de Niños: "Rosario Castellanos"				Ciclo escolar: 2014-15	
Localidad: Av. Libertad col. Libertad		Municipio: Atzacán, Sanabria		Zona escolar: J. 150	
Directora: Angélica Guzmán H.		Titular: Elvira González Flores		Grado: 2º Grupo: "C"	
Docente en formación: Dayanil Escobedo				No. Alumnos: 27 Fecha: Agosto	

ESCALA DE APRECIACIÓN

INDICACIONES		INDICADORES DE DESEMPEÑO			
Coloque el número o el color correspondiente en la casilla de acuerdo con el nivel de desempeño.		4	3	2	1
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			INDICADORES DE DESEMPEÑO				OBSERVACIONES
Org. C. 1	Org. C. 2	Aprendizajes esperados	4	3	2	1	
ORALIDAD		Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.			X		- Hay alumnos que se citan con los compañeros cuando trabajan por equipos no interactúan e incluso se burlan de los demás por que no se quieren unir al grupo de trabajo de por eso se burlan de ellos.
	Conversación	Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.		X			- Falta la interacción en grupo. - No se han desarrollado los temas que se debe de hacer en las clases. - Todos los temas se han trabajado a profundidad.
	Narración	Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.		X			- Se han visto actividades dramatizadas pero cuando los alumnos piden a leer un libro los demás alumnos no atienden a sus cosas propias. - Falta implementar actividades en las clases, solo se ven en los libros.
	Descripción	Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.		X			- Hay falta de desarrollo en las observaciones. - Falta por desarrollar temas que observamos. - Falta en la etapa diagnóstica.

$10 \times 4 = 40$
 $10 \times 3 = 30$
 $10 \times 2 = 20$
 $10 \times 1 = 10$

$0 \times 4 = 0 \times 100 / 40 = 2.5\%$
 $1 \times 3 = 3 \times 100 / 1200 / 30 = 10\%$
 $2 \times 2 = 4 \times 100 / 800 / 20 = 40\%$
 $3 \times 1 = 3 \times 100 / 200 / 10 = 20\%$

100%
 $7 \times 3 = 3 \times 100 / 50 = 10\%$
 $2 \times 2 = 2 \times 100 / 20 = 10\%$
 0

100%

Figura 9. Escalas de apreciación, instrumentos de evaluación diagnóstica que contienen los O.C.1, 2 y aprendizajes esperados del campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación.

Anexo K

JARDIN DE NIÑOS: "ROSARIO CASTELLANOS"

Titular del grupo: Elvira González González

Docente en formación: Abigail González Pulido

Grado: 3° Grupo: C Número de Alumnos:29 Fecha: 23 de Septiembre 2019

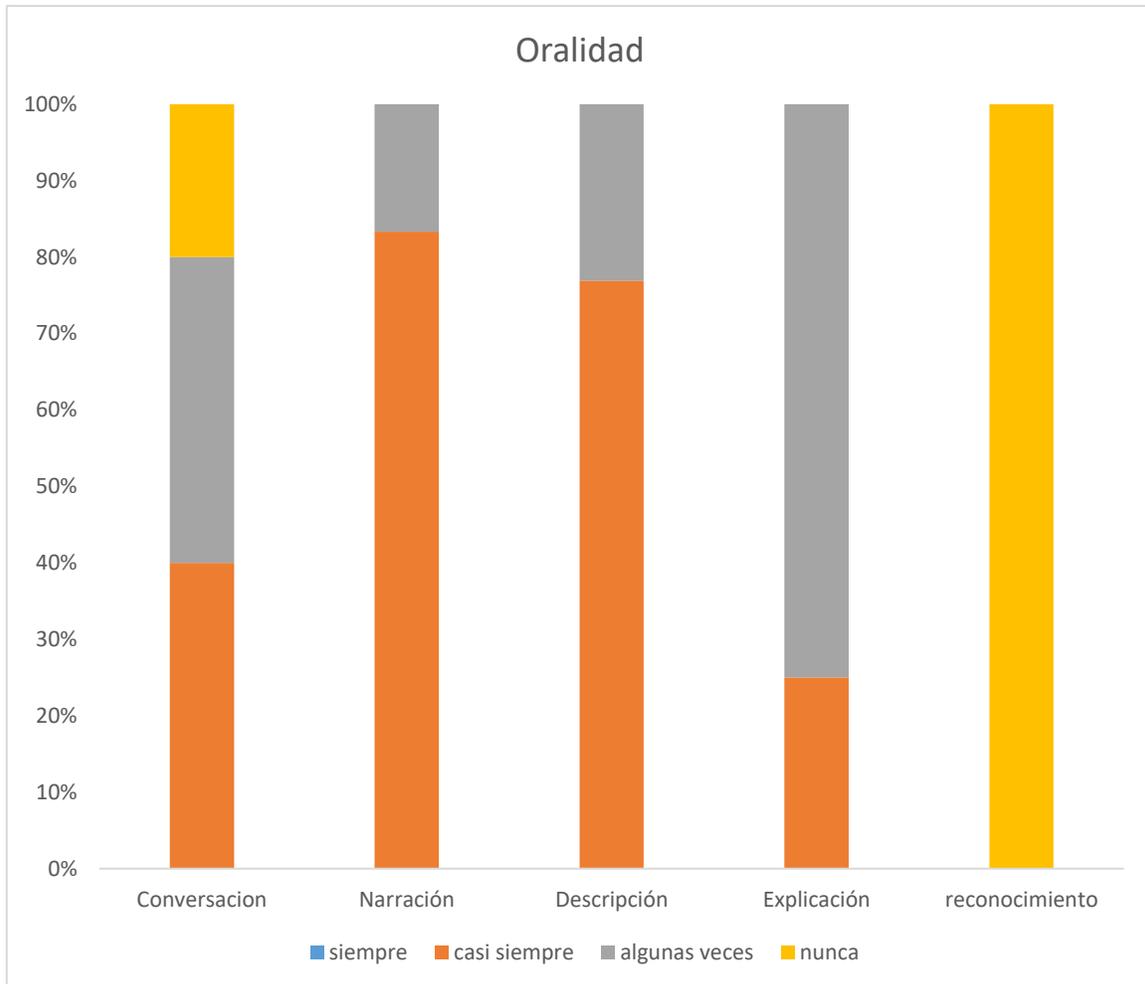


Figura 10. Gráfica de resultados de la evaluación diagnóstica del Organizador Curricular de Oralidad del grupo de 3ro "C".

Anexo L

JARDIN DE NIÑOS: "ROSARIO CASTELLANOS"

Titular del grupo: Elvira González González

Docente en formación: Abigail González Pulido

Grado: 3° Grupo: C Número de Alumnos:29 Fecha: 23 de Septiembre 2019

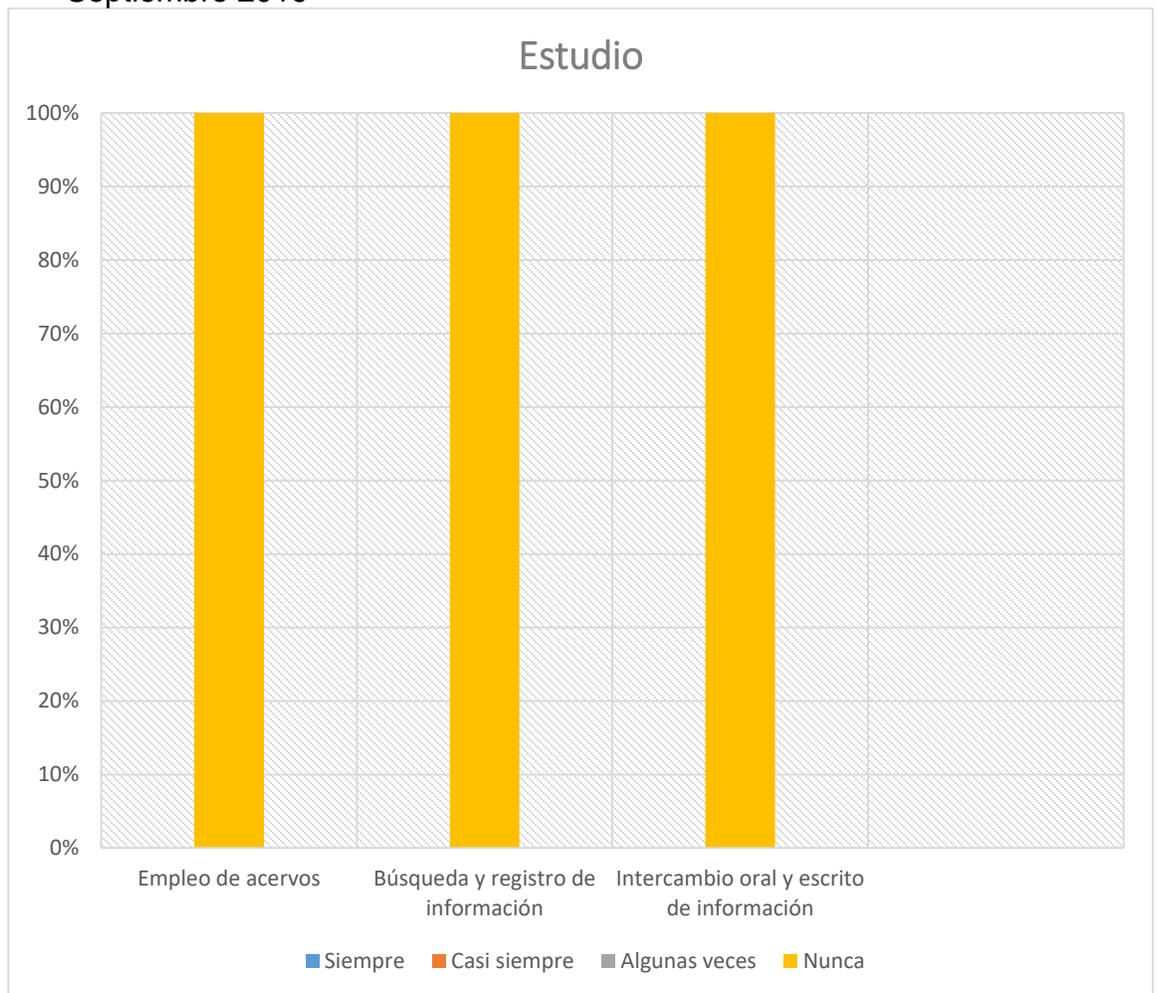


Figura 11. Gráfica de resultados de la evaluación diagnóstica del Organizador Curricular de Estudio del grupo de 3ro "C".

Anexo M

JARDIN DE NIÑOS: "ROSARIO CASTELLANOS"

Titular del grupo: Elvira González González

Docente en formación: Abigail González Pulido

Grado: 3° Grupo: C Número de Alumnos:29 Fecha: 23 de Septiembre 2019

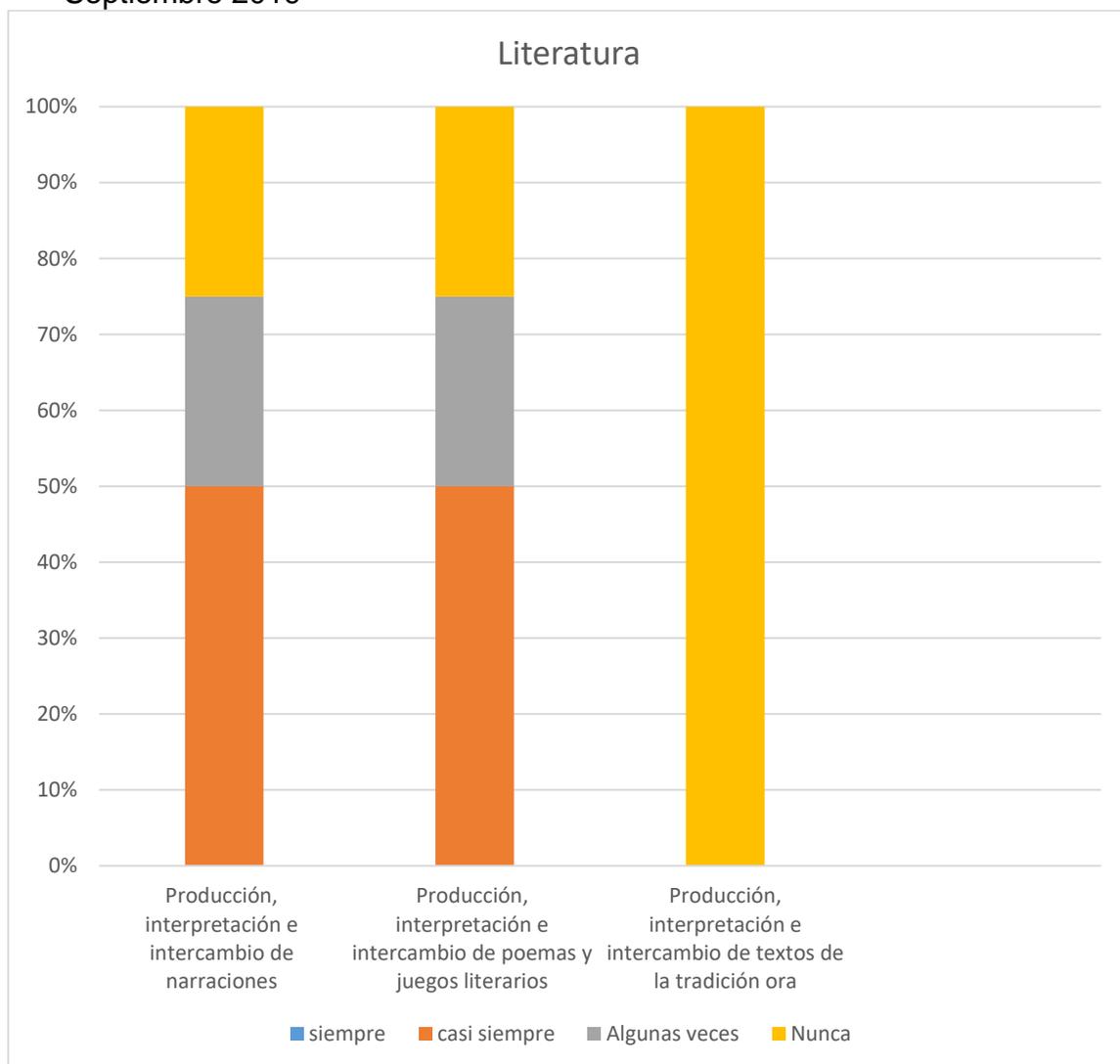


Figura 12 Gráfica de resultados de la evaluación diagnóstica del Organizador Curricular de Literatura del grupo de 3ro "C".

Anexo N

JARDIN DE NIÑOS: "ROSARIO CASTELLANOS"

Titular del grupo: Elvira González González

Docente en formación: Abigail González Pulido

Grado: 3° Grupo: C Número de Alumnos:29 Fecha: 23 de Septiembre 2019

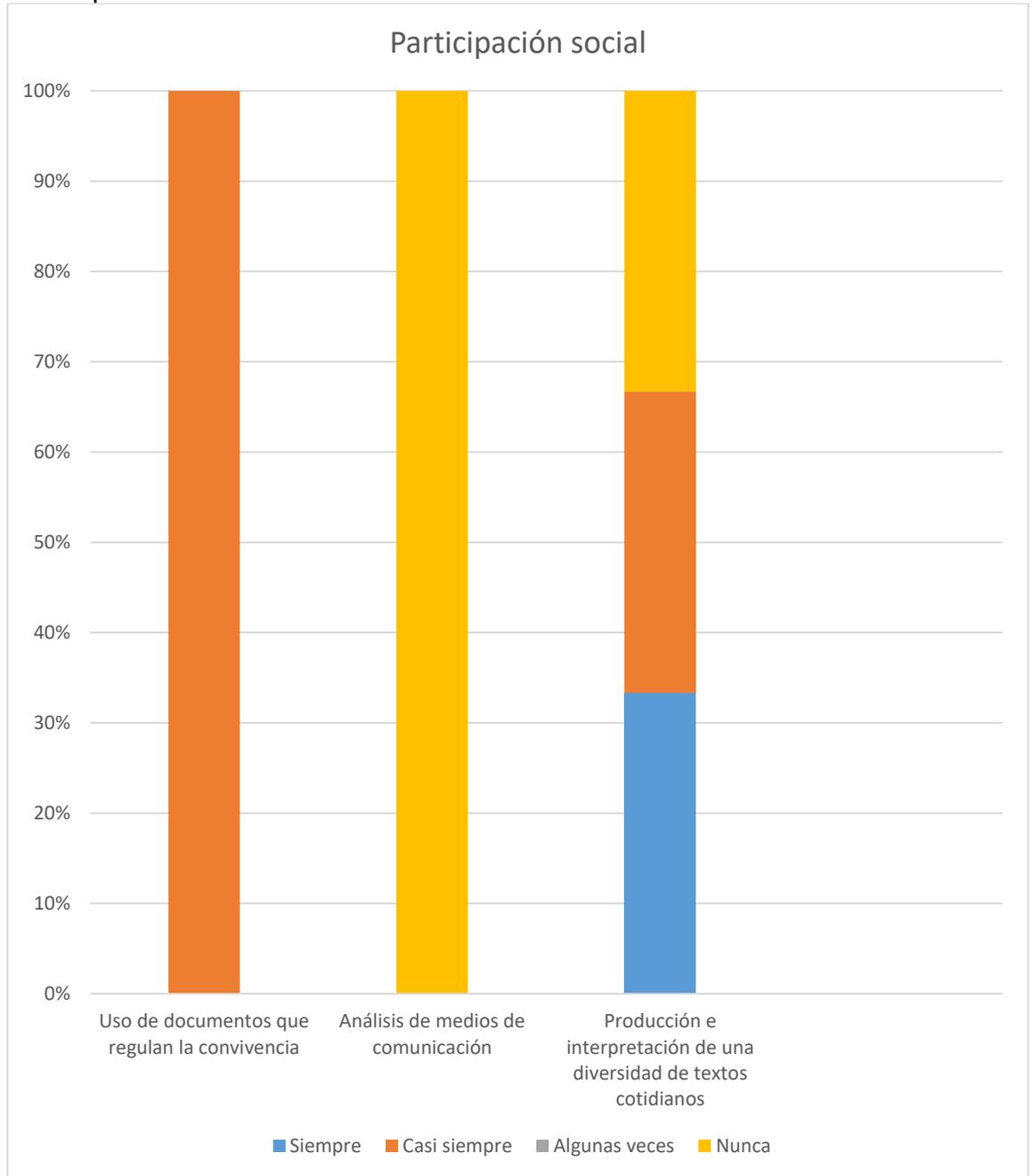


Figura 13. Gráfica de resultados de la evaluación diagnóstica del Organizador Curricular de Participación social del grupo de 3ro "C".

Anexo O

JARDÍN DE NIÑOS "ROSARIO CASTELLANOS"

CICLO ESCOLAR: 2019-2020
 NÚMERO DE ALUMNOS 27
 TITULAR DEL GRUPO: ELVIRA GONZALEZ CONZALEZ

GRADO: 3RO "C"
 DOCENTE EN FORMACIÓN: ABIGAILGONZÁLEZ PULIDO
 FECHA DE INTERVENCIÓN: 23 DE SEPTIEMBRE 2019

ESCALA DE APRECIACIÓN DE LOS NIVELES DE ESCRITURA SEGÚN MMIRIAM NEMIROVSKY

INSTRUCCIÓN: Marca con una X en el casillero que corresponda de acuerdo al nivel del sistema de escritura que manifiesta cada uno de los alumnos.

Alum- nos	NIVELES DEL SISTEMA DE ESCRITURA																					
	NIVEL UNO (1)						NIVEL DOS (2)						NIVEL TRES (3)									
	Distingue entre el dibujo y la escritura						Construcción entre modelos de diferenciación entre escritura a partir del signo lingüístico en su totalidad entre relación significado y significante.						Hace correspondencia entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura									
	Arbitrariedad (letras no producen las formas de los objetos)			Linealidad (las palabras se ordenan una después de la otra).			Exigencias cuantitativas (cuantas letras debe tener como mínimo una palabra)			Exigencia cualitativa (que variaciones debe haber entre letras)			Hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba)			Hipótesis silábico alfabético (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para sonido)			Hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido).			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
DYLAN																						
JOSEPH KALET														X								
PEDRO MIGUEL							X															
BRITANY															X							
BRISA MELANY																				X		
ALAN SAID							X															
KARLA LINETH							X															
MARIANA							X															
MARIA F.	X																					
ANDREA V.							X															
MIGUEL ANGEL							X															
EVAN							X															
ALONDRA	X																					
ANGEL TAIYARI																X						
FERNANDA															X							
ALLISON																				X		
JESUS							X															
ADAMI							X															
ALAN E.														X								
DAYANA							X															
ANDRE ISAI							X															
MARIA DE J.							X															
MELODY ABRIL	X																					
IAN							X															
IVAN SAID	X																					
VANESSA							X															
VALENTIN							X															

Figura 14. Escala de apreciación de los niveles del sistema de escritura que presentan los alumnos de 3ro "C" aplicado el 11 de octubre de 2019.

Anexo P

ESCALA DE APRECIACIÓN PARA VALORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

INSTRUCCIONES: Después de observar durante la jornada de práctica a la docente en formación, marque con (X) en el casillero que considere corresponde a la manera en que demuestra su desempeño. Competente (10), Satisfactorio (9), Suficiente (8), Regular (7), Básico (6) y No se Muestra (5). Además, es importante que exprese cuales son las áreas de oportunidad para mejorar su desempeño

JARDÍN DE NIÑOS: "ROSARIO CASTELLANOS"								
UBICACIÓN DEL JARDÍN DE NIÑOS: COL. LIBERTAD ATIZAPÁN, SANTA CRUZ								
DIRECTORA: ÁNGELES NOLASCO HERNÁNDEZ				TITULAR EL GRUPO: ELVIRA GONZÁLEZ GONZÁLEZ				
GRADO: 3ro		GRUPO: "C"		No. ALUMNOS: 27				
DOCENTE EN FORMACIÓN: ABIGAIL GONZÁLEZ PULIDO				FECHA: 27 DE ABRIL 2020				
COMPETENCIA PROFESIONAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DESEMPEÑO						ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA MEJORAR SU DESEMPEÑO
		N M 5	B A 6	R E 7	S U 8	S A 9	C 10	
Diseña planificaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programa de estudio de la educación básica (EB).	1. Toma en cuenta los intereses y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.							
	2. Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.							
	3. Elabora situaciones de aprendizaje que articulan diversos campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.							
	4. Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planificación a partir de los resultados de la evaluación.							
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	5. Tiene un acercamiento a la evaluación diagnóstica como punto de partida para conocer las necesidades y características de los niños del grupo.							
	6. Especifica los contenidos (conceptual, actitudinal y procedimental) a evaluar en cada una de las actividades a fin de favorecer el desarrollo de competencias.							
	7. Realiza una evaluación diaria e interpreta los resultados obtenidos para hacer ajustes y promover estrategias de aprendizaje.							
Suma total								Valoración Total X 100 / 70
CALIFICACIÓN								
COMENTARIOS Y SUGERENCIAS								

OBSERVADOR

Docente en Formación

Profra.

Figura 15. Instrumento de evaluación para evaluar el desempeño docente de la docente en formación en la puesta en práctica de la propuesta de intervención por parte de la titular del 3ro "C".

Anexo Q

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA QUE LOS NIÑOS VALOREN MI
DESEMPEÑO DOCENTE

Cuestionario

Instrucciones: Para el llenado de este instrumento de evaluación me apoyaré de los niños que fungen como mediadores, cada uno de ellos se pondrá de acuerdo para contestar las preguntas y se deberá anotar en la línea las respuestas tal y cómo las dicten los niños.

1. ¿Les han gustado o hechos interesantes las actividades en las que hemos escrito?

2. ¿Para qué escribimos?

3. ¿Para qué nos sirve la escritura?

4. ¿Qué les pareció que su mediador los evaluara y les asignara sus tareas

5. ¿Qué sientes cuando escuchas la palabra evaluación?

6. ¿Cuáles de los siguientes textos les gustó trabajar más: ¿instructivos, señalamientos o cuentos?

Figura 16. Instrumento de evaluación para que los alumnos del 3ro "C" evalúen mi desempeño docente.

Anexo R

ENTREVISTA PARA EVALUAR MI DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PUESTA EN MARCHA DE MI PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA ACERCAR A LOS NIÑOS AL SISTEMA DE ESCRITURA HACIENDO USO DE LOS TEXTOS COTIDIANOS EN LA ESCUELA, CASA Y COMUNIDAD.

INSTRUCCIONES: Escriba lo que opina en cada uno de las siguientes preguntas.

1. ¿Las actividades realizadas en el aula de clase permitieron que su hijo se acercara a la escritura?
2. ¿Ha notado avance en la escritura del nombre de su hijo?
3. ¿Ha notado si su hijo reconoce los señalamientos o algunas letras en portadores de texto?
4. ¿Se ha percatado si su hijo al escribir reconoce si es de izquierda a derecha o deja espacio entre palabras?
5. ¿De qué manera apoyó a su hijo para que se acercara al sistema de escritura?
6. ¿Es importante para usted que su hijo que aprenda a escribir desde este nivel?

Figura 17. Instrumento de evaluación a utilizar con los padres de familia de los alumnos de 3ro "C" para evaluar los resultados de mi propuesta de intervención.

Anexo S

ENTREVISTA PARA EVALUAR MI DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PUESTA EN MARCHA DE MI PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA ACERCAR A LOS NIÑOS AL SISTEMA DE ESCRITURA HACIENDO USO DE LOS TEXTOS COTIDIANOS EN LA ESCUELA, CASA Y COMUNIDAD.

INSTRUCCIONES: Escriba lo que opina en cada uno de las siguientes preguntas.

1. ¿Las actividades realizadas en el aula de clase permitieron que su hijo se acercara a la escritura?
Sí, ahora es capaz de escribir su nombre
2. ¿Ha notado avance en la escritura del nombre de su hijo?
Sí, mejoro en cuanto a las palabras y forma de las letras
3. ¿Ha notado si su hijo reconoce los señalamientos o algunas letras en portadores de texto?
Es capaz de reconocer algunos señalamientos de las tiendas donde acudimos
4. ¿Se ha percatado si su hijo al escribir reconoce si es de izquierda a derecha o deja espacio entre palabras?
Aun se le complican los espacios, ya que junta algunas palabras con otras
5. ¿De qué manera apoyó a su hijo para que se acercara al sistema de escritura?
Escribiendo en casa algunas palabras como colores o animales.
6. ¿Es importante para usted que su hijo que aprenda a escribir desde este nivel?
Sí, para que en su ingreso a la primaria no se le dificulte.

Catalina Payo López

Figura 18. Entrevista aplicada a los padres de familia sobre la valoración de mi desempeño relacionado con el acercamiento al sistema de escritura con los alumnos de 3ro "C" el día 24 de Abril de 2020.

Anexo T

JARDÍN DE NIÑOS "ROSARIO CASTELLANOS"

CICLO ESCOLAR: 2019-2020

NÚMERO DE ALUMNOS 27

TITULAR DEL GRUPO: ELVIRA GONZALEZ CONZALEZ

GRADO: 3RO "C"

DOCENTE EN FORMACIÓN: ABIGAIL GONZÁLEZ PULIDO

FECHA DE INTERVENCIÓN: 13 FEBRERO 2020

ESCALA DE APRECIACIÓN DE LOS NIVELES DE ESCRITURA SEGÚN MMIRIAM NEMIROVSKY

INSTRUCCIÓN: Marca con una X en el casillero que corresponda de acuerdo al nivel del sistema de escritura que manifiesta cada uno de los alumnos.

Alumnos	NIVELES DEL SISTEMA DE ESCRITURA																								
	NIVEL UNO (1)						NIVEL DOS (2)						NIVEL TRES (3)												
	Distingue entre el dibujo y la escritura			Linealidad (las palabras se ordenan una después de la otra).			Exigencias cuantitativas (cuantas letras debe tener como mínimo una palabra)			Exigencia cualitativa (que variaciones debe haber entre letras)			Hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba)			Hipótesis silábica alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para sonido)			Hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido).						
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
DYLAN																						x			
JOSEPH KALET																									
PEDRO MIGUEL									x																
BRITANY																									
BRISA MELANY																									
ALAN SAID																									
KARLA LINETH									x																
MARIANA																									
MARIA F.						x																			
ANDREA V.																									
MIGUEL ANGEL									x																
EVAN									x																
ALONDRA	x																								
ANGEL TAIYARI																									
FERNANDA																									
ALLISON																									
JESUS									x																
ADAMI																									
ALAN E.																									
DAYANA																									
ANDRE ISAI																									
MARIA DE J.									x																
MELODY ABRIL																									
IAN																									
IVAN SAID																									
VANESSA																									
VALENTIN																									

Figura 19. Escala de apreciación de los niveles del sistema de escritura que presentan los alumnos de 3ro "C" aplicado el 13 de febrero del 2020.

Anexo U

JARDÍN DE NIÑOS "ROSARIO CASTELLANOS"

CICLO ESCOLAR: 2019-2020

NÚMERO DE ALUMNOS 27

TITULAR DEL GRUPO: ELVIRA GONZALEZ CONZALEZ

GRADO: 3RO "C"

DOCENTE EN FORMACIÓN: ABIGAIL GONZÁLEZ PULIDO

FECHA DE INTERVENCIÓN: 25 DE FEBRERO 2020

ESCALA DE APRECIACIÓN DE LOS NIVELES DE ESCRITURA SEGÚN MMIRIAM NEMIROVSKY

INSTRUCCIÓN: Marca con una X en el casillero que corresponda de acuerdo al nivel del sistema de escritura que manifiesta cada uno de los alumnos.

Alumnos	NIVELES DEL SISTEMA DE ESCRITURA																					
	NIVEL UNO (1)						NIVEL DOS (2)						NIVEL TRES (3)									
	Distingue entre el dibujo y la escritura						Construcción entre modelos de diferenciación entre escritura a partir del signo lingüístico en su totalidad entre relación significado y significante.						Hace correspondencia entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura									
	Arbitrariedad (letras no producen las formas de los objetos)			Linealidad (las palabras se ordenan una después de la otra).			Exigencias cuantitativas (cuantas letras debe tener como mínimo una palabra)			Exigencia cualitativa (que variaciones debe haber entre letras)			Hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba)			Hipótesis silábica alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para sonido)			Hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido).			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
DYLAN																						X
JOSEPH KALET																						X
PEDRO MIGUEL											X											
BRITANY																						X
BRISA MELANY																						X
ALAN SAID																						X
KARLA LINETH											X											
MARIANA																						X
MARIA F.																						X
ANDREA V.																						X
MIGUEL ANGEL																						X
EVAN											X											
ALONDRA				X																		
ANGEL TAIYARI																						X
FERNANDA																						X
ALLISON																						X
JESUS											X											
ADAMI																						X
ALAN E.																						X
DAYANA																						X
ANDRE ISAI																						X
MARIA DE J.																						X
MELODY ABRIL				X																		
IAN																						X
IVAN SAID				X																		
VANESSA																						X
VALENTIN																						X

Figura 20. Escala de apreciación de los niveles del sistema de escritura que presentan los alumnos de 3ro "C" aplicado el 25 de febrero de 2020.

Anexo V

ESCALA DE APRECIACIÓN PARA VALORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

INSTRUCCIONES: Después de observar durante la jornada de práctica a la docente en formación, marque con (X) en el casillero que considere corresponde a la manera en que demuestra su desempeño. Competente (10), Satisfactorio (9), Suficiente (8), Regular (7), Básico (6) y No se Muestra (5). Además, es importante que exprese cuales son las áreas de oportunidad para mejorar su desempeño.

JARDÍN DE NIÑOS: Rosario Castellanos

UBICACIÓN DEL JARDÍN DE NIÑOS: Col. Libertad Atizapán, Santa Cruz

DIRECTORA: Ángeles Nolasco Hernández TITULAR EL GRUPO: Elvira González González

GRADO: 3ro GRUPO: "C" No. ALUMNOS: 27

DOCENTE EN FORMACIÓN: Abigail González Pulido FECHA: 27 de Abril 2020

COMPETENCIA PROFESIONAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DESEMPEÑO						ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA MEJORAR SU DESEMPEÑO
		NI 5	SA 6	RE 7	SU 8	SA 9	C 10	
Diseña planificaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programa de estudio de la educación básica (EB).	1. Toma en cuenta los intereses y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.						X	
	2. Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.						X	
	3. Elabora situaciones de aprendizaje que articulan diversos campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.						X	
	4. Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planificación a partir de los resultados de la evaluación.						X	
Emplee la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	5. Tiene un acercamiento a la evaluación diagnóstica como punto de partida para conocer las necesidades y características de los niños del grupo.						X	
	6. Especifica los contenidos (conceptual, actitudinal y procedimental) a evaluar en cada una de las actividades a fin de favorecer el desarrollo de competencias.						X	
	7. Realiza una evaluación diaria e interpreta los resultados obtenidos para hacer ajustes y promover estrategias de aprendizaje.						X	
Suma total							70	Valoración Total X 100 / 230
CALIFICACIÓN								10.0

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

TITULAR DEL GRUPO

Abigail González Pulido Elvira González González

Docente en Formación Profra

Figura 21. Instrumento de evaluación para valorar mi desempeño docente en la puesta en práctica de mi propuesta de intervención.



"2020. Año de Laura Méndez de Cuenca; emblema de la mujer Mexiquense"

ESCUELA NORMAL DE CAPULHUAC

OFICIO 403/2019-2020

ASUNTO: Autorización de Tesis de
Investigación para Examen Profesional.

Capulhuac, México, a 10 de julio de 2020.

**C. ABIGAIL GONZALEZ PULIDO
PRESENTE**

La Dirección de la Escuela, a través de la Comisión de Titulación, después de conocer los dictámenes correspondientes, hace de su conocimiento que la Tesis de Investigación titulada: **"EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES EN ACERCAMIENTO AL SISTEMA DE ESCRITURA CON ALUMNOS DE TERCER GRADO DE PREESCOLAR"**, ha sido autorizada. Por lo que puede proceder con los trámites para la sustentación del Examen Profesional.

Se informa a Usted para su conocimiento y fines consiguientes.

Atentamente

Mtra. Estela María del Carmen Medina Cuevas
Director de Tesis Investigación

Dra. Alegría Heredia Díaz
Subdirectora Académica



Dr. Juan Jesús Cardoso Hernández
Suplente de la Dirección

c.c.p. Archivo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y FORTALECIMIENTO PROFESIONAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL DE CAPULHUAC