



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**“DISEÑO, DESARROLLO Y OBTENCIÓN DE
EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE UN INSTRUMENTO
DE EVALUACIÓN DE LENGUAJE PARA
ALUMNOS DE PREESCOLAR”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Seiri Adilene Garcia Aldaco

Ensenada, B. C., México, diciembre de 2020



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“Diseño, Desarrollo y Obtención de Evidencias de
Validez de un Instrumento de Evaluación de
Lenguaje para Alumnos de Preescolar”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Seiri Adilene Garcia Aldaco

APROBADO POR:

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Director de tesis

Dra. Edna Luna Serrano
Sinodal

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Sinodal





Ensenada, B.C., a 17 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. SEIRI ADILENE GARCIA ALDACO** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“DISEÑO, DESARROLLO Y OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LENGUAJE PARA ALUMNOS DE PREESCOLAR”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read "L. P. Zúñiga".

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga



Ensenada, B.C., a 17 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. SEIRI ADILENE GARCIA ALDACO** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“DISEÑO, DESARROLLO Y OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LENGUAJE PARA ALUMNOS DE PREESCOLAR”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Edna Luna S.", written in a cursive style.

Dra. Edna Luna Serrano



Ensenada, B.C., a 18 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

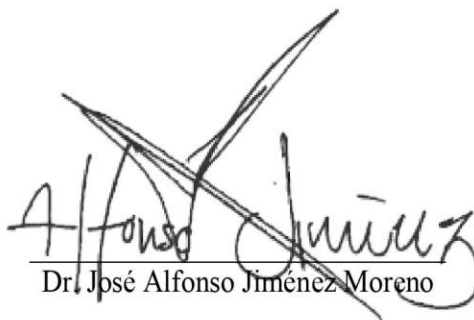
Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. SEIRI ADILENE GARCIA ALDACO** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“DISEÑO, DESARROLLO Y OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LENGUAJE PARA ALUMNOS DE PREESCOLAR”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dr. José Alfonso Jiménez Moreno

Dedicatoria

**A Dios Padre por hacerme sentir su mano a través
de tantas personas y bendiciones...**

*¡Cuánto te amo, Señor, fuerza mía!
El Señor es mi roca, mi amparo, mi libertador;
es mi Dios, el peñasco en que me refugio.
Es mi escudo, el poder que me salva,
¡mi más alto escondite!*

Salmos 18:1-2

Agradecimientos

A mis amados hijos Mía, Carlos y César, por su comprensión, paciencia y amor... Por ser la fuente de inspiración y fortaleza de mi día a día. En especial a mi hija Mía, por su apoyo incondicional, este logro es tan tuyo como mío.

A mis amados pastores José Juan y Jeinny, mis amigas del alma Damaris y Jazmín, así como toda mi familia Ebenezer por ser la mano de Dios en la tierra, por mostrarme su amor incondicional, por guiarme, animarme y creer en mí.

A mis amados padres por heredarme un poco de su gran fortaleza, por todo su amor, apoyo y acompañamiento mientras este gran logro se cumplía.

A mi amado hermano mayor Omar, por ser un modelo aspiracional de talento y humildad; al igual que mi hija, fuiste pieza clave en este trayecto. En el primer cuatrimestre quise rendirme de verdad, acudí a ti esperando que me dijeras que desistiera, pero tu respuesta fue: ¡Apechúgale!... ¿Cómo negarme ante una de las personas que más admiro y respeto? Gracias con el alma...

A mis amados hermanos menores David y Zaid por venir a visitarme y llenarme de su buena vibra, por amar, acompañar y consentir a mis hijos mientras yo trabajaba.

A mi amiga Carmen por ser un modelo de ser humano, profesional, mamá y amiga incondicional, por demostrar que la distancia es nada cuando se lleva a alguien en el corazón.

A todos mis compañeros de generación por tratarme de maravilla mientras estuve embarazada, por hacerme sentir reconfortada en momentos complicados, por compartir pláticas, risas y café; pero, sobre todo, por el trato respetuoso a pesar de nuestras diferencias.

A Sharon, César, Naty y Miguel, por ser mis compañeros de locura, por cada bebida, comida, plática y risa; por compartir su pasión por la investigación, por tener tanto talento y aun así mantener los pies en la tierra. Me siento muy bendecida de haberlos encontrado en el camino.

A mi tutor, Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga, por ser un guía paciente, involucrado, respetuoso y humilde a pesar de todo su conocimiento, habilidades y experiencia. Me siento muy honrada de haber atravesado este trayecto con su acompañamiento. Gracias por aceptar el reto...

A mis sinodales, Dra. Edna Luna Serrano y Dr. José Alfonso Jiménez Moreno, por el gran honor de recibir su retroalimentación pertinente, oportuna y respetuosa, así como por hacerse presentes siempre, aún con sus múltiples ocupaciones.

A Ana Bertha Jiménez Almanza, Rosalía Moreno Ibarra, Glenda Delgado Gastelum y Olga López Pérez por su asesoría y acompañamiento en las diferentes etapas de la construcción del instrumento de evaluación.

A las supervisoras de zona Rosa Isela Peinado Hernández y Pawnee Denisse Zermeño Escoto, así como a la ATP Rosalía Moreno Ibarra por su gran apoyo durante todo el proceso de aplicación de la rúbrica.

A todas las maestras y alumnos participantes de este estudio, por su valiosa colaboración en el proceso de aplicación de la rúbrica.

A toda la planta y personal docente del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), por ser parte de esta maravillosa travesía, por conformar y representar dignamente un programa educativo de tan alta calidad.

A Yesica, si bien te incluyo en el párrafo anterior, fuiste oídos, guía y pieza clave para mí y muchos otros compañeros de esta y otras generaciones. No me imagino un IIDE sin ti...

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por los apoyos económicos para continuar con mi desarrollo profesional.

Al proyecto “Evaluación formativa de la práctica docente en preescolar” del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (Prodep).

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 9 |
| I. Planteamiento del Problema..... | 9 |
| 1.1. Preguntas de Investigación | 17 |
| 1.2. Objetivos de Investigación | 17 |
| 1.3. Justificación..... | 18 |
| II. Antecedentes | 20 |
| 2.1. Evaluaciones Internacionales a Gran Escala | 20 |
| 2.2. Instrumentos de Evaluación del Lenguaje para Alumnos de Preescolar Angloparlantes .. | 22 |
| 2.3. Instrumentos de Evaluación del Lenguaje para Alumnos de Preescolar Hispanoparlantes | 23 |
| 2.4. Instrumentos Nacionales de Evaluación del Lenguaje para Alumnos de Preescolar | 24 |
| III. Marco Teórico | 27 |
| 3.1. Evaluación | 27 |
| 3.1.1 Evolución de la Evaluación Educativa | 27 |
| 3.1.2 Definición del Concepto de Evaluación | 29 |
| 3.1.3 Evaluación Formativa..... | 30 |
| 3.1.4 Técnicas e Instrumentos de Evaluación Formativa | 31 |
| 3.1.5 Clasificación de los Instrumentos de Evaluación..... | 33 |
| 3.2. Validez..... | 34 |
| 3.2.1 Evolución del Concepto..... | 35 |
| 3.2.2 Concepto Actual | 38 |
| 3.2.3 Evidencias de Validez | 38 |
| 3.3. Lenguaje | 40 |
| 3.3.1 Perspectiva Teórica del Lenguaje en la Enseñanza en México | 42 |
| 3.3.2 Aspecto Relevantes del Lenguaje..... | 43 |
| 3.3.3 Aprendizaje del Lenguaje..... | 44 |
| 3.3.4 Enseñanza del Lenguaje | 50 |
| 3.3.5 Evaluación del Lenguaje | 54 |
| IV. Marco Contextual..... | 56 |
| 4.1. Educación Preescolar en México..... | 56 |
| 4.2. Estadísticas del Rendimiento Académico en el Campo de Lenguaje y Comunicación | 57 |
| 4.3. Plan de Estudios para Preescolar | 58 |
| 4.3.1 Bases del Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación para Preescolar..... | 58 |
| 4.3.2 Lenguaje desde el Campo de Formación de Lenguaje y Comunicación..... | 59 |
| 4.3.3 Propósito General de la Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar | 60 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.4 Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar | 60 |
| 4.3.5 Aprendizajes Esperados para la Asignatura Lengua Materna. Español | 61 |
| 4.3.6 Aprendizaje de la Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar..... | 63 |
| 4.3.7 Enseñanza de la Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar | 64 |
| 4.3.8 Evaluación de la Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar | 66 |
| V. Método..... | 67 |
| 5.1. Tipo de Estudio..... | 67 |
| 5.2. Participantes | 67 |
| 5.3. Materiales | 69 |
| 5.4. Procedimiento..... | 69 |
| 5.4.1 Primera Etapa. Diseño y Desarrollo del Instrumento de Evaluación | 71 |
| 5.4.2 Segunda Etapa. Obtención de Evidencias de Validez | 82 |
| 5.4.3 Tercera Etapa. Análisis Descriptivos | 84 |
| VI. Resultados | 86 |
| 6.1 Resultados. Diseño y Desarrollo del Instrumento de Evaluación | 86 |
| 6.1.1 Resultados del Componente 1. Plan General | 86 |
| 6.1.2 Resultados del Componente 2. Definición del Contenido..... | 87 |
| 6.1.3 Resultados del Componente 3. Especificaciones del Instrumento | 92 |
| 6.1.4 Resultados del Componente 4. Desarrollo de Ítems..... | 93 |
| 6.1.5 Resultados del Componente 5. Ensamble | 96 |
| 6.1.6 Resultados del Componente 6. Reproducción..... | 97 |
| 6.1.7 Resultados del Componente 7. Administración | 99 |
| 6.1.8 Resultados del Componente 10. Informe de Puntaje de Rúbrica | 100 |
| 6.1.9 Resultados del Componente 12. Documentación del Instrumento de Evaluación | 101 |
| 6.2. Resultados. Obtención de Evidencias de Validez | 102 |
| 6.2.1 Evidencias de Validez de Contenido | 102 |
| 6.2.2 Evidencias de validez de estructura interna..... | 103 |
| 6.3. Resultados. Análisis Descriptivos | 108 |
| 6.3.1 Análisis Descriptivos Globales..... | 108 |
| 6.3.2 Análisis Descriptivos por Grado..... | 110 |
| 6.3.3 Análisis Descriptivos por Sexo..... | 113 |
| VII. Discusión y Conclusiones | 115 |
| 7.1. Aspectos Técnico- Metodológicos. | 115 |
| 7.1.1 Evidencias de Validez Basadas en el Contenido..... | 115 |
| 7.1.2 Evidencias de Validez Basadas en la Estructura Interna..... | 116 |
| 7.1.3 En comparación con otros instrumentos..... | 117 |
| 7.2 Aspectos Prácticos..... | 118 |
| 7.3. Recomendaciones y Oportunidades de Mejora | 120 |
| Referencias | 123 |
| Anexo A. Cronograma de Actividades..... | 134 |

| | |
|--|-----|
| Anexo B. Listado de los Instrumentos de Evaluación Criteriales de Lenguaje para Niños de Tres a Seis Años (Vigentes) | 137 |
| Anexo C. Tabla de Operacionalización de Variables..... | 143 |
| Anexo D. Especificaciones de los Aspectos de la Rúbrica | 154 |
| Anexo E. Formato de Evaluación del Instrumento..... | 165 |
| Anexo F. Planeación de la Aplicación del Instrumento de Evaluación..... | 167 |
| Anexo G. Manual de Aplicación | 173 |
| Anexo H. Guía para el Docente..... | 193 |

Índice de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Operacionalización de las definiciones del concepto evaluación educativa | 29 |
| Tabla 2 Alienación de técnicas, instrumentos y aprendizajes evaluados | 32 |
| Tabla 3 Taxonomía de las medidas de desarrollo infantil | 33 |
| Tabla 4 Tipos de evidencia de validez, procedimiento y teoría en la que se fundamenta..... | 37 |
| Tabla 5 Definiciones de lenguaje | 40 |
| Tabla 6 Dimensiones de la evaluación del lenguaje..... | 44 |
| Tabla 7 Enfoques generales y particulares que estudian el aprendizaje..... | 45 |
| Tabla 8 Principios del lenguaje que sostienen la enseñanza de Carrasco-Altamirano et al. (2016) | 51 |
| Tabla 9 Preguntas para establecer marcos a la evaluación en el aula..... | 55 |
| Tabla 10 Ámbitos, prácticas sociales del lenguaje y aprendizajes esperados para preescolar para la asignatura Lengua materna. Español | 61 |
| Tabla 11 Doce componentes para el desarrollo de instrumentos de evaluación de Lane et al. (2016) | 71 |
| Tabla 12 Ficha técnica del instrumento de evaluación..... | 86 |
| Tabla 13 Clasificación de los contenidos curriculares | 89 |
| Tabla 14 Indicadores de desempeño respecto a los contenidos de la rúbrica..... | 91 |
| Tabla 15 Ejemplo de rúbrica sometida a revisión del Comité de jueceo de instrumento..... | 93 |
| Tabla 16 Ejemplo de rúbrica adaptada a sugerencias de los jueces | 95 |
| Tabla 17 Resultados del jueceo de la plataforma | 98 |
| Tabla 18 Resultados obtenidos en el ejercicio de puntuación de la rúbrica..... | 99 |
| Tabla 19 Distribución de los porcentajes de respuesta (puntuación esperada vs puntuación obtenida) | 100 |
| Tabla 20 Acuerdo entre jueces | 103 |
| Tabla 21 Niveles que requirieron adaptaciones de claridad de redacción y graduación | 103 |
| Tabla 22 Estadísticas de total de elemento | 104 |
| Tabla 23 Prueba de KMO y Bartlett..... | 105 |
| Tabla 24 Varianza total explicada | 106 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 25 Comunalidades | 107 |
| Tabla 26 Matriz factorial ^a | 108 |
| Tabla 27 Distribución total de evaluados por nivel de dominio..... | 110 |
| Tabla 28 Distribución del nivel de dominio por grado..... | 112 |
| Tabla 29 Distribución del nivel de dominio por sexo | 114 |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Escritura de nivel 1..... | 47 |
| Figura 2 Escritura de nivel 2..... | 48 |
| Figura 3 Escritura de nivel 3..... | 49 |
| Figura 4 Escritura de nivel 5..... | 49 |
| Figura 5 Esquema trenzado que explica el enfoque competencial del programa..... | 65 |
| Figura 6 Estructura del procedimiento | 70 |
| Figura 7 Proceso de operacionalización de variables..... | 74 |
| Figura 8 Estructura de la rúbrica de evaluación del lenguaje con base en el análisis curricular...88 | |
| Figura 9 Página de inicio de la plataforma de evaluación en línea | 97 |
| Figura 10 Ejemplo de formato de entrega de resultados para docentes | 101 |
| Figura 11 Contraste de gráficos QQ-PLOT..... | 105 |
| Figura 12 Gráfico de sedimentación..... | 107 |
| Figura 13 Puntaje global de la rúbrica..... | 109 |
| Figura 14 Puntaje global de la rúbrica por grado escolar | 111 |
| Figura 15 Puntaje global de la rúbrica por sexo | 113 |

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal el desarrollo de un instrumento de evaluación formativa de lenguaje con alineación curricular para alumnos de preescolar. Bajo esta consideración, se desglosa un recorrido histórico del inicio de la evaluación formativa infantil hasta el planteamiento de las condiciones al 2020, así como logros y áreas de mejora. Lo anterior incluye una recopilación de los instrumentos de evaluación temprana de lenguaje, desde los internacionales que se aplican de forma masiva hasta los desarrollados exclusivamente para México. Tanto la revisión profunda como el desarrollo del marco contextual, guiado además por expertos en el área de evaluación, lenguaje y enseñanza en educación preescolar, permitió establecer las características del instrumento a desarrollar e hilar la teoría de la evaluación, validez y lenguaje que conforman las bases del documento. A partir de esto, se planteó y llevó a cabo un estudio metodológico de evaluación educativa con base en los estándares establecidos para este tipo de instrumentos, mismos que orientaron el diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez de la rúbrica de forma sistemática y rigurosa conforme a los usos y fines previstos. En especial, el apartado de resultados se conforma de tres secciones, una dedicada a presentar los productos del desarrollo del instrumento en su versión impresa y en línea, otra orientada a las evidencias de validez derivadas; y una tercera sección orientada al análisis de los datos recabados mediante la aplicación del instrumento. Finalmente, el capítulo de discusión y conclusiones se orienta a la discusión de las aportaciones técnico-metodológicas y prácticas del instrumento, así como las limitaciones y recomendaciones para futuros estudios, con orientación a aspectos mayormente metodológicos.

Palabras clave: rúbricas, evaluación formativa, educación preescolar, lenguaje, evaluación basada en el currículo.

Introducción

A partir del reconocimiento de la primera infancia como un periodo separado en el ciclo de la vida es que surge el interés por estudiar su desarrollo. En principio, las evaluaciones se basaban en la observación; posteriormente, en el campo de la psicología comenzaron a desarrollarse instrumentos para distintos tipos de medición infantil, hasta lograr el desarrollo de instrumentos de evaluación y programas especializados (Wortham y Hardin, 2016).

En paralelo, en el campo de la investigación educativa, se comienzan a estudiar las bondades de la evaluación formativa hasta reconocer sus efectos positivos en el aprendizaje en sus distintos tipos, contextos y con estudiantes de todas las edades; además, se le reconoce como una estrategia educativa rentable y eficaz para aumentar el rendimiento de los estudiantes (Wiliam, 2010) con un sólido sustento teórico (Martínez-Rizo, 2011, 2012).

Es así, que a partir de 1990 la atención y evaluación formativa en la primera infancia comienza a adquirir una amplia visibilidad internacional social y política, hasta trasminar en las políticas educativas nacionales y establecerse como parte de los planes y programas de estudio vigentes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [INEE-IIPE UNESCO], 2018). Sin embargo, al presente, dentro de la literatura se reporta una predominancia de evaluaciones a gran escala (Unesco, 2014), mayor prioridad a las evaluaciones sumativas en el aula (Stiggins, 2005), alumnos cuya etapa de desarrollo dificulta la obtención de datos adecuados para la implementación de los fines formativos (Whortam y Hardin, 2016) y finalmente, una serie de instrumentos cuyas características dificultan su aplicación a alumnos de preescolar y el cumplimiento de las nociones formativas.

En consideración a lo anterior, la presente investigación se desglosa en siete apartados principales: 1) planteamiento del problema, 2) antecedentes, 3) marco teórico, 4) marco contextual, 5) método, 6) resultados, y 7) discusión y conclusiones. El primero se enfoca en establecer el planteamiento del problema, así como los objetivos y la justificación que emanan del mismo. En el segundo apartado se muestra una revisión de los instrumentos criterios de evaluación —parcial o exclusivamente— de lenguaje para alumnos de preescolar. El apartado tres presenta las bases de los conceptos que sustentan la presente investigación: evaluación, validez y lenguaje; mientras que el apartado cuatro, se enfoca en establecer por medio del marco

contextual las condiciones en México del nivel de educación preescolar y las bases del currículo en referencia al lenguaje.

En el apartado cinco, se presenta el método establecido para la consecución de los objetivos, donde se plantea el tipo de estudio, participantes, materiales y procedimiento. Para efectos de claridad, el procedimiento se desglosa en tres etapas, la primera, referente al desarrollo del instrumento de evaluación; la segunda, orientada a la obtención de evidencias de validez basadas en el contenido y en la estructura interna, y la tercera, enfocada en el análisis descriptivo de los datos obtenidos. Por su parte, el apartado siete se orienta a la discusión de los resultados con enfoque en aspectos técnico-metodológicos y prácticos; y finalmente, se cierra con las recomendaciones y oportunidades de mejora del estudio.

I. Planteamiento del Problema

En 1990, en Jomtien, Tailandia, se realizó el primer Foro Mundial sobre la Educación. En este, participaron representantes de 164 países —México entre ellos—, organizaciones no gubernamentales (ONG), organismos bilaterales y multilaterales que se encargaron de exponer las condiciones educativas desfavorables de sus sistemas y logros educativos. En dicha reunión, se acordó la implementación de seis objetivos a cumplirse en 10 años; entre estos, uno se redactó con referencia al acceso y mejoramiento de la educación en la primera infancia y otro a la adquisición de habilidades, valores y conocimientos a través de la educación para todas las personas en general (Haddad *et al.*, 1990).

Cuatro años antes del siguiente Foro Mundial sobre la Educación, Delors (1996) presentó el informe *Los cuatro pilares de la educación* a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en el que señaló la adquisición excesiva de conocimientos hacia la que estaba orientada la educación en ese momento, misma que nombró como incompatible con las nuevas necesidades de la sociedad. Para ello presentó cuatro primicias en las que debía enfocarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Posteriormente, Peppler (2000) informó acerca del segundo Foro Mundial sobre la Educación que se llevó a cabo en Dakar, Senegal. Los productos del foro fueron la exposición de los avances de cada uno de los países hacia los objetivos planteados en 1990, la implementación del Marco de acción Educación para todos que puso énfasis en hacer corresponsables del logro de los objetivos a docentes, padres, alumnos, gobierno y sociedad en general, la reafirmación de los seis objetivos y el establecimiento de 12 estrategias para lograr dichos objetivos.

De acuerdo con Peppler (2000), el objetivo uno se orientó nuevamente hacia la atención a la educación en la primera infancia, mientras que el objetivo seis se redefinió como “Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar su excelencia para que todos puedan lograr resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en alfabetización, aritmética y habilidades esenciales para la vida” (p. 17). En particular, la estrategia ocho decretó la necesidad de “Crear entornos educativos seguros, saludables, inclusivos y con recursos equitativos que conduzcan a la excelencia en el aprendizaje, con niveles de logro claramente definidos para todos” (Peppler, 2000, p. 20).

En 2015, las Naciones Unidas presentaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con visión al 2030, donde se dedicó la meta 4.2 del objetivo cuatro a asegurar el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad para que todos los niños estén preparados para su ingreso a la primaria. Respecto a esta meta, la Unesco (2015), menciona que la atención en la primera infancia es un gran igualador, ya que otorgada a los niños vulnerables eleva sus posibilidades de superar sus desventajas y contribuye al desarrollo social y económico.

También en 2015, los resultados del Foro Mundial sobre la Educación realizado en Incheon, República de Corea, fueron la reafirmación de los seis objetivos educativos propuestos desde 1990 y el desarrollo de una visión de la educación para lograrse en 2030 (Unesco, 2015). Durante la reunión, se destacó la primera infancia como la “etapa más crítica del aprendizaje y desarrollo a lo largo de toda la vida” (p. 20), ya que es un periodo de rápido funcionamiento y desarrollo del cerebro, por lo que la inacción en esta etapa trae consecuencias negativas en el desarrollo en etapas posteriores (Unesco, 2015). Además, se destacó que implementar medidas correctivas en etapas más avanzadas tiene un alto costo monetario y es menos eficiente, sin embargo, se estima que al menos 250 millones de niños que han cursado la mitad de la educación primaria aún no saben leer y escribir —de forma convencional— o realizar operaciones aritméticas básicas y que solo el 50% de la población mundial infantil se encuentra matriculada (Unesco, 2014, 2015).

Entre otras recomendaciones para la educación inicial, la Unesco (2015) resaltó invertir en el desarrollo individual de los alumnos y en los resultados del aprendizaje. Conjuntamente, en el documento se reconoce el papel importante que tienen la evaluación del aprendizaje para lograr la calidad educativa a condición de que las evaluaciones se encuentren bien diseñadas y sean principalmente formativas y continuas.

En México, en atención a las recomendaciones en educación sugeridas por organismos internacionales como la Unesco (INEE-IIPE UNESCO, 2018), el documento *Aprendizajes clave para la educación integral* plantea una educación con enfoque competencial, que propone la enseñanza de aprendizajes clave y competencias para la vida donde se priorice el uso de evaluaciones formativas como apoyo a los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Como puede observarse en los párrafos expuestos, las políticas educativas han delineado la importancia de otorgar educación en la primera infancia, así como realizar evaluaciones formativas (para mayor profundidad véase Haddad *et al.*, 1990; Naciones Unidas, 2015; Pepler, 2000; Unesco, 2014, 2015). Por el contrario, desde 1994 ha predominado el uso de las evaluaciones a gran escala internacionales y regionales para orientar las políticas públicas (Unesco, 2014).

Asimismo, se han descuidado casi por completo las evaluaciones formativas (Martínez-Rizo, 2013) y se ha dado prioridad en el aula a las evaluaciones que se implementan para clasificar a los alumnos de acuerdo con sus logros (Stiggins, 2005). Por otra parte, autores como Martínez-Rizo (2011), Stiggins *et al.* (2007) y Ravela *et al.* (2017), expresan que una de las razones del descuido de las evaluaciones formativas está vinculada a todas las características y prácticas que el docente debe cumplir para aplicar estrategias de enseñanza y evaluaciones pertinentes. Asimismo, se debe a que la evaluación en la primera infancia presenta desafíos particulares debido a las características de esta población (Wortham y Hardin, 2016).

En especial, la evaluación en la primera infancia es diferente a la que se realiza en personas mayores. Primero, porque los niños de preescolar no saben leer y escribir de forma convencional —lo que impide aplicarles rúbricas tradicionales en grupo a lápiz y papel—; segundo, porque el nivel mental, físico y social de cada etapa de desarrollo afecta en la selección de la estrategia de medición y en el cómo evaluar o medir; y tercero, porque los niveles de desarrollo no permanecen estáticos, sino que cambian de forma acelerada en la primera infancia (Wortham y Hardin, 2016).

A este respecto, en 2010 Andrade mencionaba como prometedor para la evaluación formativa, definir las progresiones y variaciones comunes de aprendizaje respecto a los dominios a evaluar; para 2019, Andrade y colaboradores postularon como necesario que el nuevo enfoque integral de la evaluación formativa incluya información referente a los objetivos de aprendizaje. Esto implica, que los instrumentos de evaluación desarrollados sean descriptivos y comprensibles para los docentes, ya que esto les permitirá tomar mejores decisiones acerca de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Aunado a lo anterior, señalaron que la falta del establecimiento de dichas progresiones es otra causa por la que se ha descuidado la evaluación formativa.

A la par, lograr la evaluación formativa presenta obstáculos durante la selección de las estrategias, técnicas e instrumentos para evaluar. Primeramente, porque el docente debe tener en cuenta la naturaleza del aprendizaje a evaluar (SEP, 2017), para después seleccionar las estrategias de evaluación que contribuyan a proporcionar información de los conocimientos, habilidades y desventajas de los niños; ya que la selección inadecuada puede llevar a obtener datos insuficientes que impidan realizar de manera óptima la evaluación (Snow y Van Hemel, 2008).

Ahora bien, dentro de la literatura se mencionan distintas estrategias centrales de evaluación con fines formativos (Wiliam, 2011), así como técnicas e instrumentos de evaluación formativa para preescolar (Wortham y Hardin, 2016); a este respecto, Ravela *et al.* (2017) abonan con su contribución al referir que las rúbricas son instrumentos de gran utilidad para llevar a cabo la mayoría de las estrategias centrales de evaluación formativa, por lo que fusionan estas dos posturas.

En sí, las rúbricas son definidas como un “conjunto de guías de valoración y/o calificación para evaluar el trabajo de los estudiantes” (Wiggins, 1998, p. 1), también son mencionadas como instrumentos de evaluación de gran importancia para implementar fines formativos (Panadero y Jonsson, 2013; Ravela *et al.*, 2017) y como una herramienta básica para cualquier evaluador (Wiggins, 1998).

Sin embargo, si se voltea la mirada a la historia y desarrollo de los instrumentos de evaluación, puede encontrarse una extensa variedad de instrumentos diseñados para alumnos en edad preescolar referidos a la norma y en contraparte, una escasa existencia de instrumentos criteriosales, y aún menos instrumentos criteriosales alineados al currículo con intención formativa (véase Strickland *et al.*, 2010; Office of Superintendent of Public Instruction [OSPI], 2008; Fernald *et al.*, 2017).

En consideración a la abundancia de instrumentos normativos, cabe mencionar las recomendaciones de Hoover (2010) para el manejo de estos: a) asegurar la eficacia del instrumento, b) tener un grupo de referencia estratificado y grande en instrumentos de evaluación nacionales como base precisa para la comparación, c) reflexionar que las acepciones erróneas del término *norma* confunden a quien los utiliza, d) considerar que no pueden responder ciertas preguntas de interés —ej. qué tanto sabe el estudiante de un tema—, y e) tener presente que las escalas difieren año con año y no permiten empatar las puntuaciones.

Asimismo, se observan escasos instrumentos alineados a currículo propios de países latinoamericanos, ya que, en su mayoría, los países latinoamericanos utilizan adaptaciones de instrumentos estandarizados en otros países de alto nivel socioeconómico y con marcadas diferencias culturales (véase Strickland *et al.*, 2010; OSPI, 2008; Fernald *et al.*, 2017).

Dado que los países latinoamericanos utilizan adaptaciones de instrumentos internacionales para la evaluación de sus estudiantes (véase Fernald *et al.*, 2017), se mencionan las consecuencias de esta práctica más allá los recursos que requiere su aplicación y las implicaciones culturales (Hernan, 2010):

- tendencia a adaptar el currículum a lo evaluado por estos instrumentos;
- adiestramiento del alumno para responder correctamente;
- modificaciones al enfoque pedagógico con base en los instrumentos de evaluación;
- énfasis en lo que evalúa y cómo se evalúa y no en los objetivos del aprendizaje;
- presión a los estudiantes para que alcancen los estándares de los instrumentos de evaluación;
- se presta mayor atención a los alumnos que obtuvieron puntajes bajos;
- se ofrecen alternativas para mejorar dichos puntajes por lo que se pierde el enfoque formativo;
- la orientación para mejorar los puntajes de los instrumentos de evaluación a gran escala puede perjudicar el compromiso, persistencia al aprendizaje, metacognición y autorregulación del alumno;
- desviación del tiempo de enseñanza hacia el tiempo para preparar a los estudiantes a contestar dichos reactivos;
- uso de los formatos de los instrumentos de evaluación a gran escala para construir instrumentos para las escuelas;
- desmoralización de los docentes con los resultados de obtenidos en estos instrumentos porque se toman como referencia de la calidad del trabajo de este;
- se modifican los horarios para cada materia de acuerdo con la atención que los instrumentos a gran escala ponen a cada campo;
- los docentes pueden realizar diferentes interpretaciones de lo que realmente evalúa el instrumento y hacer adaptaciones de acuerdo con ello.

Aunado a lo anterior, otro tema que interviene en la implementación de la noción formativa de la evaluación son las prácticas de difusión y uso de sus resultados. El INEE (2019a) señala que, en México, la difusión de los resultados era escasa todavía hasta finales de los noventas; si bien se menciona que en la actualidad se observa un incremento significativo de dichas prácticas, también se indica que estas no cuentan con el nivel suficiente de desagregación para llegar a todos los actores educativos, pues en su mayoría se quedan a nivel de sistema.

La consecuencia de lo anterior radica en que los actores educativos se ven imposibilitados para diseñar —con base en evidencia que emane de su propia realidad educativa— proyectos o estrategias que se orienten a la solución de sus problemas específicos. Dado lo anterior, se señala como deseable el establecimiento de mecanismos de difusión para que los resultados de las evaluaciones se hagan llegar de forma pertinente a las autoridades educativas nacionales y estatales, supervisores, directores, maestros, familias y sociedad en general. Finalmente, se señala que, la responsabilidad del desarrollador de evaluaciones no debe limitarse a aspectos de confiabilidad y validez, sino que debe considerar —entre otros aspectos— la difusión de los resultados acorde al actor educativo para el aprovechamiento de estos (INEE, 2019a).

En consideración a lo presentado en este apartado, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1.1. Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son los contenidos más relevantes del campo de formación académica de Lenguaje y comunicación de preescolar para ser evaluados?
- ¿Cuáles son las evidencias de validez basadas en el contenido y en la estructura interna del instrumento de evaluación de lenguaje para alumnos de preescolar alineado a currículo?
- ¿Cuál es el nivel de logro en lenguaje de una muestra piloto de alumnos de preescolar?

1.2. Objetivos de Investigación

Con el propósito de responder al planteamiento del problema y en específico a las preguntas de investigación, se propuso como objetivo general desarrollar un instrumento de

evaluación formativa de lenguaje para alumnos de preescolar alineado al currículo. Para alcanzar dicho propósito fue necesario:

- Definir el contenido del instrumento de evaluación formativa de lenguaje para alumnos de preescolar alineado al currículo.
- Obtener evidencias de validez basadas en el contenido y en la estructura interna de un instrumento de evaluación formativa de lenguaje para alumnos de preescolar alineado a currículo.
- Evaluar a una muestra piloto de alumnos de preescolar para conocer el nivel de logro en lenguaje.

1.3. Justificación

Hay diversas razones que justificaron la presente propuesta de investigación, un ejemplo de esto son los beneficios sociales que trae consigo la evaluación formativa, pues de acuerdo con Cizek (2010), esta aporta a la mejora del logro de los aprendizajes de los estudiantes; debido a que es un “elemento constitutivo clave en la articulación de los procesos de enseñar y aprender” (Ravela *et al.*, 2017, p. 139). Por otra parte, Fernald *et al.* (2017) agrega que por medio de la evaluación formativa se puede intervenir para reducir los efectos negativos en el desarrollo, evitar la exposición a riesgos y alentar la capacidad del niño para alcanzar su potencial de desarrollo. Todo lo antes mencionado apunta al cumplimiento de la Política Nacional de mejora los aprendizajes, así como lo mencionado en la meta 4.2 de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (2015).

En cuanto a los beneficios prácticos, estos recaen en que el estudio se enfoca en el campo de formación académica de Lenguaje y comunicación, mismo que es señalado como prioritario en los planes y programas de estudio vigentes, al que el profesorado destina más del 44% de la jornada de actividades (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2013) y al que se le reconoce su papel esencial dentro de la educación (Aukrust, 2010; SEP, 2017). Asimismo, la enseñanza de la escritura y lectura es la base para el logro de otros aprendizajes (Aukrust, 2010; SEP, 2017; Swartz *et al.*, 2000), por lo que fortalecer los aprendizajes en este campo de formación académica aportará al aprendizaje en otros campos de interés.

Respecto a los beneficios técnicos del estudio Ravela *et al.* (2017), señalan que en la evaluación formativa se requiere del establecimiento de indicadores de logro precisos del

aprendizaje. Con este motivo, agregan la recomendación de elaborar herramientas de evaluación formativa y mecanismos de retroalimentación adecuados. Por su parte, Shepard (2006) menciona que el uso recurrente de evaluación sumativa en el aula provoca que el estudiante se enfoque en las notas y no en el aprendizaje, por lo que el diseño de un instrumento de evaluación formativa adecuado puede colaborar en la corrección de este fenómeno; además instrumentos formativos cortos acompañados de una adecuada retroalimentación demuestran mejores resultados que los instrumentos sumativos (Black y Wiliam, 1998, 2009; Wiliam, 2009).

Por último, mediante la revisión sistematizada de la literatura, no se encontró hasta el momento —publicado en línea— una herramienta de evaluación para preescolar que enliste todas las características integradas en el instrumento desarrollado en esta investigación (véase Anexo B).

II. Antecedentes

Wortham y Hardin (2016) afirman que, a partir del reconocimiento de la infancia como un periodo separado en el ciclo de la vida —mismo que abarca de los cero a los seis años— es que surge el interés por estudiar su desarrollo. Inicialmente, las investigaciones centradas en la primera infancia se valían de la observación para medir el comportamiento humano, posteriormente, en el campo de la psicología comenzaron a desarrollarse instrumentos para distintos tipos de medición infantil, hasta lograr el desarrollo de instrumentos estandarizados y programas dedicados a la primera infancia.

Ahora bien, para efectos de claridad se presentan bajo la siguiente lógica los instrumentos de evaluación de lenguaje para alumnos de tres a seis años referidos a criterio, mismos que se encuentran vigentes dentro de la literatura: 1) instrumentos internacionales que se aplican de forma masiva —gran escala—, 2) instrumentos para alumnos angloparlantes, 3) instrumentos para alumnos hispanoparlantes, e 4) instrumentos nacionales.

2.1. Evaluaciones Internacionales a Gran Escala

Los instrumentos internacionales a gran escala o masivos, son instrumentos de evaluación que se aplican con el fin de obtener expresiones numéricas del aprendizaje en distintos países para, mediante la comparación de los resultados, determinar indicadores de logro mejores (Díaz-Barriga, 2006). Dentro de este grupo, los instrumentos que incluyen evaluación de lenguaje en el nivel preescolar se encuentran: el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS, por sus siglas en inglés), la Evaluación Infantil Temprana (EIT) y la Evaluación de alfabetización y aritmética (LaNA, por sus siglas en inglés).

El IELS fue desarrollado por la OCDE en 2016-2017. Este instrumento evalúa cuatro dimensiones relacionadas con la autorregulación y con habilidades emergentes de alfabetización, aritmética y socioemocionales en niños de cinco años; su aplicación requiere de un evaluador externo entrenado y se lleva a cabo mediante el uso de una tableta en un tiempo aproximado de 15 minutos por dimensión. El organismo internacional informó de la participación de Estados Unidos, Inglaterra y Estonia en la aplicación del instrumento; se encuentra previsto que los resultados de la evaluación se publiquen en el sitio oficial en 2020 con fines de revelar el estado de la educación preescolar en dichos países (OCDE, 2018).

Por su parte, la EIT se desarrolló en Canadá por investigadores de la Universidad de New Brunswick bajo marcos establecidos por órganos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés). Es un instrumento criterial referido a desarrollo y diseñado para evaluar niños en un rango de edad de tres a seis años respecto a su desempeño en cinco dimensiones relacionadas con: 1) conciencia de sí mismo y del entorno, 2) habilidades sociales y enfoques para el aprendizaje, 3) habilidades cognitivas, 4) lenguaje y comunicación, y 5) desarrollo físico y motricidad gruesa. Su diseño permite que el instrumento sea administrado por una educadora mediante un kit de aplicación en un tiempo aproximado de 45 minutos por alumno. A diferencia del instrumento de evaluación IELTS de la OCDE, el EIT tiene la característica de poder emplearse en formato individual. A la fecha se ha aplicado en distintos países con fines formativos, por lo que presenta versiones en los idiomas inglés y francés; una versión en español en proceso de prueba y otra en mandarín que se encuentra en su etapa inicial de desarrollo (Learning Bar Inc., 2019).

En cambio, LaNA se desarrolló en Estados Unidos de América por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) tuvo como objetivo principal identificar las experiencias, cognición y desarrollo del lenguaje por medio de tres etapas de aplicación (High/Scope Educational Research Foundation, 2019):

Primera etapa. Conformada por las actividades referentes al análisis de los documentos oficiales del cuidado en la primera infancia y la aplicación de encuestas en los hogares respecto al tipo de cuidados en niños de cuatro años.

Segunda etapa. Donde se realizaron las observaciones de los entornos y las actividades de niños de cuatro años; entrevistas a los maestros y familias respecto a qué aprendizajes consideran necesario que los niños aprendan; como última fase, se administraron instrumentos de evaluación del desarrollo cognitivo y del lenguaje a alumnos de cuatro años.

Tercera etapa. Se administraron medidas de resultado para determinar el desarrollo cognitivo y del lenguaje a los siete años; además se analizó qué características de experiencias educativas y del cuidado infantil estaban relacionadas con los resultados lingüísticos y cognitivos a los siete años.

2.2. Instrumentos de Evaluación del Lenguaje para Alumnos de Preescolar Angloparlantes

Entre algunos de los instrumentos de evaluación temprana desarrollados a nivel internacional se encuentran los enlistados en la *Caja de herramientas* del Banco Mundial (BM) (Fernald *et al.*, 2017), en el *Catálogo de instrumentos de rastreo y evaluación para niños pequeños* de la Universidad de Ohio (Strickland *et al.*, 2010) y en *Una guía para la Evaluación Temprana. Infancia a los ocho años* (Oficina del Superintendente de Instrucción Pública [OSPI, por sus siglas en inglés], 2008). En dichos listados se denota que la mayor producción de instrumentos se centra en Estados Unidos y Canadá. Asimismo, que la mayor parte están referidos a la norma con fines diagnósticos, en menor grado referidos a desarrollo con fines diagnósticos y formativos y, por último, algunos cuantos están desarrollados con base en el currículo con fines formativos.

Algunos ejemplos de los instrumentos enlistados referidos a currículo o desarrollo son los siguientes: el Sistema de evaluación, valoración y programación de sistemas Segunda edición (AEPS, por sus siglas en inglés), el Inventario del desarrollo Battelle – Segunda edición (BDI-2, por sus siglas en inglés) y la Evaluación transdisciplinaria a base de juego (TPBA2, por sus siglas en inglés).

El AEPS se construyó en Estados Unidos en 2002, es referido a currículo y evalúa niños de tres a seis años en seis dominios: 1) motricidad fina, 2) motricidad gruesa, 3) adaptación, 4) cognición, 5) comunicación social y 6) desarrollo social. Para su aplicación es necesaria la intervención de un profesional en el área de la educación, se requiere de manuales de aplicación y el proceso de evaluación puede durar de 60 a 120 minutos dependiendo de la edad del evaluado (OSPI, 2008). De acuerdo con su sitio web, este es uno de los volúmenes más vendidos y tiene la confianza de miles de programas en todo Estados Unidos (Brookes Publishing, 2019).

El BDI-2 se desarrolló en Estados Unidos en 2004, es referido a criterio (currículo) y a la norma. Evalúa niños en el rango de edad de cero a ocho años en los dominios: 1) personal-social, 2) adaptación, 3) motricidad, 4) comunicación y 5) desarrollo cognitivo. Presenta la particularidad de tener adaptaciones para niños con discapacidad, arrojar rangos percentiles, puntuaciones estándar y tener una versión en español. La dificultad de este instrumento estriba en requerir de tres aplicadores capacitados para maximizar la precisión de sus resultados. Además, se necesita de un kit de aplicación con distintos materiales, por lo que el proceso puede tardar de 30 a 120 minutos dependiendo de la edad del examinado (Strickland *et al.*, 2010).

La TPBA2, se construyó en 2008. Es un instrumento alineado al desarrollo que evalúa niños en un rango de edad de cero a los seis años respecto a: 1) desarrollo cognitivo, 2) desarrollo socio-emocional, 3) comunicación, 4) lenguaje y 5) sensoriomotricidad. Su aplicación demanda la intervención de un especialista quien observa la interacción del niño con sus padres, por lo que se necesita de la participación de al menos un tutor del menor; su aplicación puede demorar de 60 a 90 minutos (Brookes Publishing, 2019).

2.3. Instrumentos de Evaluación del Lenguaje para Alumnos de Preescolar Hispanoparlantes

De acuerdo con la lista de instrumentos presentada por el BM (Fernald *et al.*, 2010), los instrumentos criterios de evaluación temprana utilizados en Latinoamérica corresponden a adaptaciones de instrumentos construidos en Estados Unidos y Canadá. Mediante la revisión bibliográfica, solo se encontró un instrumento de evaluación temprana para preescolar que incluye la medición de lenguaje y que fue desarrollado en América Latina, el Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI) en Chile.

Antes de TADI, Chile contaba con dos instrumentos de larga data sin continuidad uno con el otro, EEDP y TEPSI. El primero evaluaba motricidad, lenguaje, desarrollo social y coordinación; mientras que el segundo se enfocaba en la coordinación, lenguaje y motricidad gruesa. Ambos fueron estandarizados hace 36 y 27 años —al 2012—, respectivamente. En 2009, la UNICEF, el Fondo de Fomento al desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF, por sus siglas en inglés) y la Editorial Universitaria Teccia apoyaron la elaboración de un nuevo instrumento estandarizado en Chile debido a que los instrumentos utilizados hasta entonces se encontraban desactualizados (Pardo *et al.*, 2012).

El TADI, es un instrumento criterial referido a desarrollo que se basa en los *Mapas de Progreso del Aprendizaje para la Educación Parvularia 2005*, mismos que se encuentran alineados con las *Bases curriculares de la educación Parvularia de Chile*. Está diseñado para la evaluación de niños de tres meses a seis años respecto al dominio en cuatro dimensiones: 1) lenguaje, 2) cognición, 3) desarrollo socioemocional y 4) motricidad. Su aplicación requiere de la intervención de un profesional capacitado y la participación de un adulto significativo para el niño evaluado; el instrumento cuenta con 349 reactivos que se aplican de forma diferenciada de acuerdo con la edad del participante, por lo que su aplicación puede realizarse en un rango de

tiempo de 20 a 30 minutos. En su mayoría, está compuesto de ítems de tareas solicitadas y se completa la evaluación con preguntas dirigidas al adulto significativo que acompaña al niño durante la aplicación (Pardo *et al.*, 2012).

2.4. Instrumentos Nacionales de Evaluación del Lenguaje para Alumnos de Preescolar

En especial, en México, se encontraron dos instrumentos de evaluación: 1) el Examen para la Calidad y el Logro Educativo 00 (EXCALE 00) y 2) el Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo.

En concordancia a lo referido en el informe institucional *Aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación. Pensamiento matemático* (INEE, 2008), en México, el antecedente de los instrumentos para preescolar alineados a currículo es el EXCALE 00. Dicho instrumento cuenta con diversas fortalezas, como un especial cuidado en la alineación curricular, cuidado en la aplicación estandarizada del instrumento de evaluación y una versión en idioma maya (Martínez–Rizo, 2015). Sin embargo, el instrumento requiere ser aplicado por una educadora-evaluadora externa y los resultados no cuentan con el nivel suficiente de desagregación para evaluar a los alumnos, pues se enfoca a evaluar el currículo a nivel de sistema (Martínez–Rizo, 2015).

Este instrumento comenzó a diseñarse en 2006 con apego a las competencias establecidas en los campos formativos del PEP04 y se aplicó en 2007 y 2011. Este instrumento evalúa alumnos de tercero de preescolar, es matricial y consta de 18 a 20 reactivos por cada versión; cuenta con reactivos con distintos tipos de respuesta: opción múltiple —señalar—, oral —decir su nombre, contar un cuento—, escribir —números, otros—. Está diseñado para ser aplicado por un evaluador externo con conocimiento en el área en formato individual o grupal. Asimismo, se encuentra calibrado con la Teoría de respuesta el ítem (TRI) bajo el modelo de Rasch (INEE, 2008).

Aunado a lo anterior, tiene una escala de 200 a 800 puntos, una media centrada en los 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. Los puntajes obtenidos se clasifican en los niveles: Avanzado, Medio, Básico y Por debajo del básico. Los puntajes anteriores sirven para ubicar al alumno en un determinado nivel de logro en referencia al logro esperado en ocho de las diez competencias enmarcadas en los campos formativos que componen el PEP04. Cabe mencionar que no se incluyó en el instrumento la evaluación las competencias *Expresa*

gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien y Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura por considerar que podrían ocasionar sesgo dada la complejidad de estas. Es capaz de arrojar resultados por nivel de logro educativo nacional, estrato educativo, sexo y edad; también se realizan análisis de medias poblacionales y niveles de logro educativo por estrato escolar, sexo y edad (INEE, 2008).

En cuanto a las herramientas que el profesorado tiene disponibles por parte de las autoridades educativas para la evaluación de los alumnos, se encuentra el *Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo*. Fue publicado en 2018 por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE), de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), de la SEP. De acuerdo con lo estipulado en dicho documento, se espera que las evaluaciones se realicen indistintamente por el profesorado de la escuela bajo la guía del director del plantel y que los resultados se utilicen para la toma de decisiones en beneficio de y para el propio plantel escolar; además, para su aplicación es necesario implementar una estrategia a nivel plantel y apartar al alumno de su salón de clases.

El manual (DGDGE, 2018), es una herramienta de evaluación formativa para tercero de preescolar compuesta de tres secciones: a) lectura, b) escritura, y c) conteo. La sección de lectura se compone de cinco actividades y la sección de escritura de nueve actividades; la aplicación se lleva en formato individual por el profesorado, quienes deben memorizarse una serie de consignas que tienen que replicar con cada uno de los alumnos. Durante la aplicación se le solicita al alumno realizar una a una las actividades propuestas en el manual con apoyo de los materiales de aplicación —fichas de registro, formatos de la herramienta, ejemplar del libro *Iba caminando*, tarjetas para producción de textos, hojas blancas, lápices, portadores de textos—. Una vez terminada la aplicación, se califica el rendimiento de los alumnos en el conjunto de las actividades de cada sección mediante una escala de respuesta dicotómica (sí/no). A continuación, se realiza el conteo de puntajes por sección y posteriormente se ubican los resultados en las categorías: Nivel esperado (ocho a diez puntos), En desarrollo (5 a 7 puntos), o Requiere apoyo (0 a 4 puntos).

En suma, la evaluación en la primera infancia se postula como una necesidad difícil de llevar a cabo solo a través de la observación, sin embargo, los instrumentos de evaluación temprana disponibles para apoyar en esta labor son incompatibles con las características de los alumnos de preescolar de México. Es decir, no se cuenta en el país con un instrumento de

evaluación de lenguaje vigente, alineado al currículo nacional, con indicadores de desempeño gradados y claros, que pueda ser aplicado por el profesorado a sus propios alumnos de preescolar sin alterar la regularidad de su ambiente de enseñanza-aprendizaje y que abone al desarrollo de las nociones de evaluación formativa dentro del aula.

III. Marco Teórico

3.1. Evaluación

La evaluación es un proceso que se realiza de manera informal en la cotidianidad y de manera sistemática y formal en campos como en educación (Stufflebeam, 1983). El cual, se encuentra permanentemente en la vida cotidiana de estudiantes, docentes y sistemas educativos (Ravela, 2006), es esencial tanto para el trabajo de maestros como de alumnos y dependiendo de cómo se efectúe, puede impactar positivamente en el desempeño de estos últimos (Martínez-Rizo, 2011). Además, se realiza en diferentes modalidades, con diferentes procedimientos e instrumentos y los resultados pueden utilizarse para diferentes fines (Ravela, 2006).

3.1.1 Evolución de la Evaluación Educativa

Para comprender la concepción, ámbito o funciones —entre otros— de cualquier disciplina, es necesaria una aproximación histórica; esto se da especialmente en evaluación, por las profundas transformaciones que ha atravesado a lo largo de su desarrollo (Escudero, 2003). Dado lo anterior, se presenta la división histórica de las prácticas de evaluación propuesta por Stufflebeam y Shinkfield (1985), misma que cuenta con cinco periodos: 1) pretyleriano; 2) tyleriano; 3) de inocencia; 4) del realismo; y 5) del profesionalismo.

Periodo Pre-tyleriano (del 2000 a. C. hasta antes de 1930). Las primeras evaluaciones registradas datan del 2000 a. C. en China, donde oficiales y sus servicios eran evaluados. Por otra parte, se reconoce como evaluación los cuestionarios aplicados por Sócrates y sus pares a sus discípulos. Asimismo, a partir del siglo XIX se suman evaluaciones realizadas a servicios públicos en Inglaterra, las evaluaciones efectuadas en Estados Unidos en escuelas de Boston para conocer el rendimiento de los alumnos y las evaluaciones dirigidas por Rice a 33000 alumnos pertenecientes a un distrito escolar para determinar sus conocimientos de ortografía y si había avance en estos. Aunado a lo anterior, comenzaron las evaluaciones de acreditación de programas e instituciones en América y aparecieron los instrumentos estandarizados.

Periodo Tyleriano (de 1930 a 1945). Este periodo debe su nombre a Ralph Tyler, ya que al acuñar el término evaluación educativa y referir la necesidad de basar las evaluaciones en criterios preestablecidos marcó un cauce en las prácticas de evaluación. Es entonces que el evaluador toma una postura diferente y comienza a ayudar a los desarrolladores de currículo a

clarificar el rendimiento esperado de los evaluados, de esta forma, el currículo debía adaptarse a la evolución de los estudiantes.

Periodo de Inocencia (de 1946 a 1957). Este periodo se caracteriza por las consecuencias que la guerra trajo al desarrollo de la evaluación educativa. Si bien se crearon instituciones, se desarrollaron test y nuevas ofertas educativas, poco se hizo en referencia a los aspectos técnicos de la evaluación; ya que no se utilizaban los resultados para realizar ajustes en los entornos educativos dado que no se establecieron objetivos para los resultados.

Periodo del Realismo (de 1958 a 1973). Los evaluadores se encontraron ante el panorama de ya no poder realizar evaluaciones a su antojo, ya que en este periodo debían estar justificadas mediante su relevancia y utilidad. Dado lo anterior, comienza el auge de las evaluaciones a gran escala financiadas por los gobiernos y en consecuencia se presentan cambios profundos de interés público en programas educativos; por ende, la evaluación se convierte en una profesión y una industria. Posteriormente se desarrollan nuevos programas educativos, servicios de asesoría, programas de encuestas, proyectos nacionales para el desarrollo de currículos, además, se asignaron recursos federales para la evaluación de programas.

En este periodo, se utilizaron distintos tipos métodos de evaluación, sin embargo, al final de los sesentas los evaluadores se dieron cuenta que la información y conclusiones que se obtenía a través de las evaluaciones no era de utilidad para el desarrollo de currículos. Dado lo anterior, se creó una serie de especulaciones acerca de la ineficacia de los métodos de evaluación, por lo que se recomendó el desarrollo de nuevos programas de capacitación de evaluadores, así como nuevos métodos y teorías de evaluación. Asimismo, otro punto que caracterizó este periodo fue la discusión respecto a cómo debía entenderse ahora la evaluación; así surgieron nuevas conceptualizaciones provenientes de autores como Eisner (1967), Hammond (1967), Metfessel, Scriven (1967) y Provus (1971).

Periodo del Profesionalismo (de 1973 en adelante). A partir de 1973 surge el debate acerca de cómo debía posicionarse la persona que realiza una evaluación, como administrador del instrumento de evaluación, investigador, filósofo u organizador. También se caracterizó por ser un campo fragmentado y amorfo, ya que no había una adecuada difusión de las evaluaciones y los resultados, tampoco existían programas especializados para formar evaluadores, se contaba con poca literatura del campo educativo, las evaluaciones realizadas hasta entonces eran confusas y había poco interés político por este campo.

3.1.2 Definición del Concepto de Evaluación

A lo largo del desarrollo histórico del campo, la palabra evaluación se utilizaba o comprendía indistintamente con la palabra medición en términos de instrumentos (Ravela, 2006), sin embargo, a partir de que Tyler acuñara el término para referirse a la evaluación de programas durante el periodo nombrado como tyleriano (Stufflebeam y Shinkfield, 1985) y que se le reconociera un alcance más profundo que a la medición, es que estos términos dejan de utilizarse como sinónimos (Ravela, 2006), aunque permanecen vinculados (Stufflebeam y Shinkfield, 1985).

La raíz etimológica del término evaluación, proviene del verbo latín *ad sedere* y significa sentarse junto a él, concepto que se apega más a la tendencia formativa actual de la evaluación (James, 2010). Sin embargo, a lo largo de la historia se han establecido diferentes definiciones que si bien en su mayoría concuerdan en el aspecto fundamental de ser un proceso donde se recolecta información para realizar juicios de valor, difieren en la profundidad de esta. Lo expresado en el punto anterior puede apreciarse en la Tabla 1, donde se presenta la operacionalización de algunas de las definiciones del término.

Tabla 1

Operacionalización de las definiciones del concepto evaluación educativa

| Conceptos | Autores | | | | | | | | |
|----------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------------------|-------------------|-----------------|
| | Bloom <i>et al.</i> (1971) | Cronbach <i>et al.</i> (1963) | McAfee <i>et al.</i> (2016) | Ramos <i>et al.</i> (2009) | Salinas (2002) | Scriven (2003) | Snow y Van Hemel (2008) | Suchman (1967) | Tyler (1950) |
| Proceso | X | | X | X | | X | X | X | X |
| Sistemático | X | | | X | | | | | |
| Conjunto de vivencias | | | | | X | | | | |
| Recopilar información | X | X | X | X | | | X | | |
| Comprensión de la realidad | | | X | X | | | | | |
| Toma de decisiones | X | | | X | | | X | | |

| Conceptos | Autores | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------------------|-------------------|-----------------|
| | Bloom <i>et al.</i> (1971) | Cronbach <i>et al.</i> (1963) | McAfee <i>et al.</i> (2016) | Ramos <i>et al.</i> (2009) | Salinas (2002) | Scriven (2003) | Snow y Van Hemel (2008) | Suchman (1967) | Tyler (1950) |
| Constatar aprendizaje | | | | | X | | | | X |
| Mejorar los aprendizajes | | | | X | X | | | | |
| Basada en criterios | | | | | X | | | | X |
| Juicio de valor | | | | X | X | X | | | |
| Para los tomadores de decisiones | | X | | | | | | X | |

Nota. Elaboración propia.

En este sentido, la sola determinación del hecho, no representa la evaluación. Los resultados deben llevar a una conclusión respecto a la validez o importancia de lo que se evalúa; pero, para que la evaluación tenga dicho alcance, es necesario que se realice por medio de un estudio empírico, que recolecte información que sirva para establecer la importancia de lo evaluado y se realice un informe con la conclusión del estudio (Scriven, 2003).

3.1.3 Evaluación Formativa

Acorde con lo señalado por Brookhart (2009), la evaluación formativa se reconoce como un concepto en expansión al que se le ha agregado complejidad a lo largo del tiempo. Además, el autor señala que, desde la propuesta de Scriven se entendía como información de los procesos de enseñanza-aprendizaje, luego se sumó la visión de Bloom referente al uso que los maestros hacen para la toma de decisiones respecto a la instrucción, después la propuesta de Sadler puso el énfasis en la mejora del desempeño de los estudiantes y finalmente, Brookhart señaló la injerencia de la evaluación formativa en la motivación de los estudiantes.

Después de estas transformaciones, el concepto de evaluación formativa puede entenderse como el “proceso de aprendizaje activo e intencional que asocia al maestro y a los

estudiantes para recopilar evidencia de aprendizaje de forma continua y sistemática con el objetivo expreso de mejorar el rendimiento de los estudiantes” (Moss y Brookhart, 2009, p. 6). En términos similares, Popham (2013, p.14) describe la evaluación formativa como:

(...) un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales.

Wiliam (2011) menciona que la evaluación formativa se compone de cinco estrategias clave referentes a: 1) identificar intenciones educativas, 2) diseñar actividades evaluativas, 3) retroalimentar, 4) activar pares como fuente de aprendizaje, y 5) activar al estudiante para su propio aprendizaje. Por su parte, Wiggins (1998) destaca que el centro de la evaluación formativa es la retroalimentación misma; es decir, la postula como algo más que solo una estrategia.

La evaluación formativa en general resulta en un mejor aprendizaje cuando se conduce a la acción (Black y Wiliam, 1998), es una estrategia educativa rentable y eficaz para aumentar el rendimiento de los estudiantes y sus efectos positivos parecen ser generalizables en diferentes tipos de aprendizaje, contextos y edades (Wiliam, 2010). Respecto al impacto de la evaluación formativa, se señala que aplicar sus principios en el aula no es sencillo y que se debe proceder con cautela, sin embargo, se reconoce la solidez de su sustento teórico y las expectativas optimistas que se obtienen a través de las experiencias de su aplicación (Martínez-Rizo, 2011, 2012).

En síntesis, la evaluación formativa tiene la característica de ser un proceso intencional y continuo que se basa en distintas estrategias para recolectar información de la situación de cada estudiante, que permite tanto al docente como al estudiante, ser retroalimentado, motivado y activado respecto a sus procesos de aprendizaje.

3.1.4 Técnicas e Instrumentos de Evaluación Formativa

Existen diferentes técnicas e instrumentos de evaluación formativa a pequeña escala. Por su parte, Wortham y Hardin (2016) proponen cinco categorías para clasificar aquellos que son específicos para preescolar: 1) listas de verificación, escalas de calificación y rúbricas, 2)

observación, 3) estrategias de evaluación diseñadas por el maestro, 4) evaluación de portafolio de evidencias, y 5) estrategias de evaluación basadas en el desempeño. En cambio, la SEP (2013) realiza una clara diferenciación, pues plantea las técnicas como los procedimientos que utiliza el docente para recabar información respecto a las habilidades, valores, actitudes o conocimientos de sus alumnos; mientras que los instrumentos son vistos como herramientas diseñadas de forma estructurada para la obtención de información específica. Desde esta postura, las técnicas siempre deberán estar acompañadas de un instrumento de evaluación, tal como se muestra en la Tabla 2. De acuerdo con esta clasificación, una de las herramientas sugeridas para el análisis de desempeño son las rúbricas.

Tabla 2

Alienación de técnicas, instrumentos y aprendizajes evaluados

| Técnicas | Instrumentos | Aprendizajes esperados | | |
|--------------------------|--|------------------------|---------------|---------------------|
| | | Habilidades | Conocimientos | Valores y actitudes |
| Observación | Guía de observación | X | X | X |
| | Registro anecdótico | X | X | X |
| | Diario de clase | X | X | X |
| | Diario de trabajo | X | X | X |
| | Escala de actitudes | | | X |
| Análisis de desempeño | Portafolio | X | X | |
| | Rúbrica | X | X | X |
| | Lista de cotejo | X | X | X |
| Desempeño de los alumnos | Preguntas sobre el procedimiento | X | X | |
| | Cuadernos de los alumnos | X | X | X |
| | Organizadores gráficos | X | X | |
| Interrogatorio | Tipos textuales: debate y ensayo | X | X | X |
| | Tipos orales y escritos: instrumentos escritos | X | X | |

Nota. Adaptado de “Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque evaluativo” por la Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013, p. 20.

3.1.5 Clasificación de los Instrumentos de Evaluación

En la actualidad, existen distintos tipos de instrumentos de evaluación y, por tanto, diferentes formas de clasificarlos. Una de estas, es por los tipos de medidas de desarrollo del niño, y pueden dividirse en fisiológicas y de comportamiento. Mientras que las evaluaciones fisiológicas adquieren información a través del sistema nervioso automático, de las estructuras cerebrales y de las funciones cerebrales; las evaluaciones del comportamiento obtienen información de la evaluación directa del niño y de reportes de padres o maestros en instrumentos de habilidad y rastreo, así como de la observación naturalista o estructurada (Snow y Van Hemel, 2008; y Fernald *et al.*, 2017) (véase Tabla 3).

Tabla 3

Taxonomía de las medidas de desarrollo infantil

| Tipo de medida | Obtiene información de | Tipo de instrumento |
|--------------------|--|----------------------------|
| Fisiológicas | Sistema nervioso automático | - |
| | Estructuras cerebrales | |
| | Funciones cerebrales | |
| Del comportamiento | Evaluación directa del niño | De habilidad De rastreo |
| | Reportes de padres o maestros | De habilidad De rastreo |
| | Observación naturalista o estructurada | |

Nota. Adaptado de “A toolkit for measuring early childhood development in low- and middle-income countries” por L. C. H. Fernald, E. Prado, P. Karinger, y A. Raikes, 2017, p. 50.

Otra forma para clasificar la evaluación es de acuerdo con el fundamento de sus mediciones; bajo este criterio, pueden dividirse en normativos o criterios. A su vez, los instrumentos criterios se dividen en referidos a currículo o desarrollo (Shronck y Coscarelli, 2010).

Por su parte, los instrumentos normativos tienen el objetivo de separar el rendimiento de los examinados entre sí y son una propuesta de evaluación más antigua que los instrumentos criterios (Shronck y Coscarelli, 2010). Hoover (2010) refiere que los instrumentos normativos utilizados con mayor frecuencia son aquellos basados en la equivalencia de edad y grado escolar y que dependiendo de su uso, pueden ser capaces de reflejar las fortalezas y debilidades de los alumnos.

Por otro lado, los instrumentos criteriales tienen como objetivo medir el nivel de desempeño de los evaluados respecto a criterios descritos y aceptados previamente (Shronck y Coscarelli, 2010). De acuerdo con Gómez (1990), estos instrumentos tienen cinco características: 1) valorar el logro del evaluado respecto al nivel de dominio de una conducta o aprendizaje, 2) pueden interpretarse directamente los resultados pues los puntajes no se comparan con los de otros examinados, 3) los criterios están preestablecidos y no se modifican por los resultados de los demás examinados, 4) la toma de decisiones respecto al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en los niveles de dominio alcanzados por el examinado y puede diferir al de los otros evaluados, y 5) proveen de información precisa que permite tomar acciones instruccionales para la mejora de los aprendizajes.

Scriven (1991) señala que los resultados de los instrumentos de evaluación tienen un doble uso, sumativos o formativos. Los fines sumativos implican otorgar un puntaje a los alumnos con base en el logro de los aprendizajes esperados durante un curso, mientras que los usos formativos involucran conocer el progreso del alumno de acuerdo con un criterio y la implementación de medidas para apoyarlo para que se beneficie directamente de los resultados de esta evaluación.

3.2. Validez

Acorde con Cook *et al.* (2015), a partir de diferentes tipos de evaluaciones realizadas, los docentes emiten juicios y toman decisiones que afectan a los alumnos; en consideración a esto, es necesario que los procesos e instrumentos utilizados cuenten con evidencias de validez que den soporte a las decisiones tomadas. Para ello, se vuelve necesario el proceso de validación, mismo que implica la recolección de evidencias de validez y la interpretación de estas, ya que da cuenta a los usuarios y desarrolladores de las fortalezas y debilidades de los procesos y herramientas utilizados.

Ahora bien, Kane (2000) señala que el término validez no siempre se ha abordado bajo la misma postura, sino que ha atravesado diversas transformaciones e implicaciones; dado lo anterior, con el objetivo de clarificar lo que implica el término en este documento, se retoman tres aspectos: 1) evolución del concepto, 2) concepto actual, y 3) evidencias de validez.

3.2.1 Evolución del Concepto

De 1915 hasta aproximadamente 1950, la validez se comprendía como un concepto unificado abordado bajo un modelo basado en criterios donde se asumía como a priori el atributo representado por el criterio; la interpretación de los resultados de los instrumentos se evaluaba en cuanto a que tanto se cumplió el criterio establecido (Kane, 2000). Cureton (1950) definió el término como:

Un método de investigación más directo que se prefiere siempre que sea factible, entregar la prueba a una muestra representativa del grupo con el que se va a usar, observar y calificar los resultados de la tarea real por parte de los miembros de la muestra y ver qué tan bien concuerdan los rendimientos de prueba con el desempeño de la tarea (como se citó en Kane, 2000, p. 621).

Sin embargo, a partir de 1950 el término evolucionó y se consideró la existencia de tipos de validez. Lo anterior, debido a la discusión respecto a si la validez desde el modelo de criterio representaba la mejor forma de medir el desempeño deseado e interpretar el rendimiento en los instrumentos de evaluación. Es así como, se consideró necesario agregar la importancia de la validez de contenido y a principios de la misma década, Meehl y Challman agregaron la noción de constructo como una alternativa a los métodos de criterio y contenido (Kane, 2000).

Para 1955, Conbrach y Meehl resaltaron la importancia de la validez de constructo por encima de los otros tipos de validez y la establecieron como necesaria para interpretar los resultados de los instrumentos de evaluación cuando una medida de algún atributo no está definida operativamente o para los atributos para los que no existe un criterio. Pero fue hasta 1966 que en los Estándares para el desarrollo de instrumento de evaluación se realizó un primer esfuerzo para resaltar la validez de constructo por encima de otros enfoques de validez (Kane, 2000).

Hacia 1974 dentro de los Estándares para el desarrollo de instrumento de evaluación se enumeraron cuatro tipos de validez interdependientes: validez de contenido y validez de constructo, validez predictiva y concurrente (Kane, 2013).

En 1994, Messick señaló que, al contemplar la validez como un concepto unificado, es necesario discernir entre seis aspectos que la componen:

- Aspecto de contenido. Analiza las relaciones entre lo que el instrumento intenta medir y lo que contiene desde las instrucciones hasta la calificación, como las palabras, tareas, temas, formatos, entre otras. Este aspecto provee evidencias de la calidad, representatividad técnica y relevancia de los instrumentos.
- Aspecto estructural. Este aspecto analiza las relaciones establecidas entre los ítems que componen el instrumento, y a su vez, la relación de estos ítems con el constructo que evalúa el instrumento. Para ello se aplican modelos matemáticos conocidos como análisis factoriales exploratorios y confirmatorios.
- Aspecto externo. Este aspecto provee evidencias 1) concurrentes al analizar las relaciones del instrumento con otras variables externas de criterio; 2) evidencia discriminante al comparar relaciones del instrumento con otros que midan variables con las que en teoría no deberían poder establecerse relaciones; 3) evidencias de asociación al relacionar el test con otros constructos ubicados en la estructura nomológica del instrumento; 4) evidencia predictiva al establecer relaciones con las variables criterioales que el test pretende predecir; y 5) evidencia diagnóstica al establecer en qué medida el instrumento es capaz de detectar a personas que entran en una categoría diagnóstica.
- Aspecto generalizable. Este aspecto hace referencia al análisis de las puntuaciones y cómo estas pueden generalizarse de acuerdo con las tareas del instrumento, grupos, contextos y con otros instrumentos de criterio.
- Aspecto consecencial. Este aspecto hace referencia al análisis de las consecuencias positivas o negativas tanto potenciales como reales del uso del instrumento.
- Aspecto sustantivo. Orientado a analizar los procesos de respuesta de los participantes ante el instrumento mediante el análisis empírico contrastado con lo propuesto en la teoría. Para ello, se realiza un esquema previo de los procesos alineados a los instrumentos, así se expone al instrumento ante respuestas reales se analizan las necesidades de ajuste del instrumento.

Posteriormente, Fernández Ballesteros (2013) complementó los aspectos de la validez mencionados por Mesick en 1994, con los procedimientos necesarios para obtener evidencias de validez dependiendo de la fuente, así como la teoría en que se fundamenta (véase Tabla 4).

Tabla 4*Tipos de evidencia de validez, procedimiento y teoría en la que se fundamenta*

| Tipos de evidencia | Procedimiento | Teoría en que se fundamenta |
|---------------------------|--|------------------------------------|
| De contenido | Análisis de tareas, temas, palabras y formatos de los ítems y/o códigos conductuales | TCT |
| | Instrucciones para los observadores o aplicadores | Conductual |
| | Instrucciones para aplicadores u observadores | |
| Sustantivo | Métodos de muestreo | TCT |
| | Análisis de los procesos de respuesta | |
| | Datos que muestran que el sujeto responde utilizando procesos adecuados | |
| De estructura interna | Métodos de entrenamiento para eliminar sesgos en los observadores | TCT |
| | Análisis factoriales | |
| De estructura externa | Análisis de consistencia | TCT |
| | Evidencias convergentes y discriminantes, modelos estructurales | |
| | Red nomológica | |
| De generabilidad | Exactitud | TRI |
| | Correlación con criterios | TCT |
| | Precisión | TRI |
| Consecuencial | Exactitud | Conductual |
| | Consecuencias para el evaluado | TCT |
| | Sensibilidad, especificidad, poder predictivo y utilidad | Conductual |

Nota. Adaptado de “Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudios de caso” (2ª ed.) por N. Fernández-Ballesteros, 2013.

Si bien diversos autores han propuesto distintos tipos de validez, la versión de 1999 y 2014 de los nuevos estándares propuestos por la Asociación Americana de Investigación Educativa, la Asociación Americana de Psicología y el Consejo Nacional de Medición en Educación (AERA, APA y NCME, por sus siglas en inglés) presentan nuevamente una versión unificada del concepto *validez*.

3.2.2 Concepto Actual

La definición actual de validez se desarrolla bajo un concepto unitario que involucra “el grado en el cual la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones de las puntuaciones de las pruebas sobre las propuestas de su uso en las pruebas. La validez es, por tanto, la consideración más fundamental en el desarrollo de pruebas y evaluación de las pruebas” (AERA, APA y NCME, 2014, p. 11).

En sí, obtener evidencias de validez implica establecer la interpretación y el uso propuestos para el instrumento y posteriormente evaluar la plausibilidad de estas propuestas bajo ocho consideraciones generales (Kane, 2013):

- Es necesario validar tanto las interpretaciones como los usos propuestos de la puntuación.
- El grado de validez se determina en función de la medida en que la evidencia respalde la propuesta del uso e interpretación de los resultados.
- Se requieren de más evidencias de validez para las propuestas de instrumentos más ambiciosos.
- Es más difícil validar las propuestas de instrumentos más ambiciosos, pero son mejores que las menos ambiciosas.
- De acuerdo con las necesidades y nuevos entendimientos la validación, las interpretaciones y los usos pueden cambiar con el tiempo.
- Evaluar los usos de las puntuaciones de los instrumentos requiere una evaluación de las consecuencias de estos usos.
- El rechazo de una puntuación no invalida la interpretación previa.
- Validar la interpretación de los resultados no valida el uso de estos.

Finalmente, la validación es responsabilidad conjunta del programador y del usuario de instrumentos de evaluación. Además, el desarrollador es responsable de proporcionar las evidencias pertinentes y una justificación en apoyo de cualquier interpretación de la puntuación de la herramienta para los usos especificados (AERA *et al.*, 2014).

3.2.3 Evidencias de Validez

Como se mencionó en los párrafos anteriores, la validez como concepto unificado presenta distintas fuentes de validez, mismas que se utilizan para soportar las interpretaciones y

usos propuestos para los instrumentos de evaluación. Dependiendo del uso previsto, algunas fuentes de evidencias de validez serán críticas en comparación con las otras; esto debe determinarse por el desarrollador del instrumento o por el aplicador que desee dar otro uso a las interpretaciones (AERA *et al.*, 2014). Las fuentes de evidencia de validez señaladas en el documento se enlistan a continuación:

De Contenido. Las evidencias de validez basadas en el contenido están relacionadas con los temas, el formato de los elementos, la redacción, las tareas o preguntas, e incluso la forma de administración y puntuación. Durante este proceso se evalúa la idoneidad de un dominio de contenido determinado por lo que es comúnmente utilizada en el ámbito educativo para evaluar la alineación del contenido del instrumento con los estándares educativos esperados, además se vigila que no se consideren características irrelevantes para evaluar dichos contenidos.

Del Proceso de Respuesta. Este tipo de evidencias están relacionadas con los procesos cognitivos involucrados en la resolución de un instrumento, su implementación puede enriquecer la definición de un constructo o arrojar consideración respecto al instrumento cuando los procesos individuales demuestran ser diversos.

De Estructura Interna. Evalúa el grado en que los componentes y elementos del instrumento se ajustan al constructo en el que se encuentran basadas las interpretaciones de los puntajes obtenidos. En este caso los tipos de análisis dependerán de cómo se pretende utilizar el instrumento, si está compuesta por una dimensión se evaluará la unidimensionalidad o en el caso de varias dimensiones, la homogeneidad entre estas.

De Consecuencias de los instrumentos. Este proceso implica obtener evidencias del grado de solidez de las interpretaciones de los puntajes para los usos previstos o los reclamos del uso de las interpretaciones para otros fines.

De las Relaciones con Otras Variables. Evalúa la relación del constructo capturado en el instrumento con otras variables, donde se considera:

- Las relaciones de los puntajes del instrumento con otros instrumentos diseñados con construcciones similares para obtener evidencias convergentes o con construcciones diferentes para obtener evidencias discriminantes.
- La exactitud con la que los puntajes del instrumento predicen el rendimiento de los criterios.
- Como pueden generalizarse las evidencias de validez en otras situaciones o contextos.

3.3. Lenguaje

El estudio del lenguaje ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas, entre las que se observa una prevalencia de los enfoques conductistas, cognitivos y socioculturales (Aukrust, 2010; Greeno *et. al*, 1996). Dado lo anterior, a lo largo de la historia se han desarrollado múltiples definiciones del término lenguaje, mismas que presentan diferentes niveles de abstracción y posturas teóricas (véase Tabla 5).

Tabla 5

Definiciones de lenguaje

| Perspectiva | Autor y año | Definición |
|---|--|--|
| Cognitiva | Aukrust (2010) | Conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas complejas fomentadas por las escuelas. |
| Interaccionista Socio- discursiva | Bronckart (1977) | Facultad que explica que todos los hombres hablan entre sí. |
| Innatista | Chomsky (1957, como se citó en Barón y Müller, 2014) | Conjunto infinito o finito de oraciones con longitud finita que se constituye de un conjunto de elementos. |
| Cognitiva | Fromkin <i>et al.</i> (2007) | Sistema de comunicación que se diferencia del animal por sus características jerárquicas, creativas y simbólicas con reglas que rigen su estructura y uso apropiado. |
| Cognoscitiva | Luria (1977) | Sistema de códigos que sirven para designar objetos del mundo exterior, sus cualidades, relaciones y acciones. |
| Cognitiva | Piaget (1964/1991) | Fuente del pensamiento. |
| Cognitiva | Ratner (2010) | Conjunto de reglas que determinan el uso apropiado de palabras, significados, sonidos y gramática. |
| Conductista | Skinner (1957, p. 11) | Parte importante del comportamiento. |
| Determinista | Whorf (1956) | Herramienta mediante la que se determina el pensamiento. |

Nota. Elaboración propia.

Aunque el lenguaje es definido desde distintos paradigmas, fundamentalmente su estudio se aborda desde dos perspectivas, como sistema de códigos o como procesos que se dan en prácticas situadas (Linell, 2011). A este respecto, Teberosky (2015) sostiene que, si bien las

investigaciones inicialmente se enfocaron en el lenguaje como código, actualmente han priorizado las investigaciones desde la perspectiva de procesos y acciones en prácticas situadas.

Desde esta postura preponderante, Piaget (1964/1991) presenta una visión donde el lenguaje es un sistema de códigos que se manifiesta de forma interindividual a través de otros sistemas de significantes, como lo son los símbolos individuales y colectivos. Además, señala que, dentro de los símbolos individuales se encuentran el juego simbólico, la imaginación mental y la imitación diferida; estos otros sistemas son diferentes al lenguaje, pero son fundamentales para el aprendizaje de este.

Aunado a lo anterior, Piaget (1964/1991) señala que el lenguaje, los sistemas individuales y los sistemas colectivos se encuentran englobados dentro de la función simbólica —esta realiza un proceso de diferenciación de los significantes y de los significados— que da origen al pensamiento, pero a su vez, este surge por la formación de representaciones. Piaget concluye con que “el lenguaje es una forma particular de función simbólica” (p. 115) que da origen al pensamiento y que le permite transformarse profundamente al desarrollar esquematizaciones avanzadas y niveles complejos de abstracción.

Ahora bien, Vygotsky (1934/1984) refutó las ideas de Piaget y sus contemporáneos respecto al lenguaje al rechazar, entre otros aspectos, que el lenguaje del niño es inicialmente egocéntrico y que denota una condición autista. Por el contrario, definió el lenguaje como un artefacto cultural que permite al niño adquirir categorías culturales relevantes, relacionarse de forma intelectual con los objetos y comunicarse con otros.

Para comprender la postura de Vygotsky (1934/1984) respecto al lenguaje, primero debe considerarse que señala la conciencia como un sistema dinámico constituido por diversas funciones psicológicas que no mantienen relaciones fijas, donde pensamiento y lenguaje son unas de las más importantes. Además, considera que estos dos elementos se encuentran tan estrechamente relacionados que cuesta diferenciarlos y analizarlos; por lo que propone se estudien a través de la forma interna de la palabra o significado de la palabra —discurso, texto u oración—, entendida como la unidad más pequeña de análisis que es tanto pensamiento como lenguaje y donde pierden sentido la una sin la otra.

En esta línea, se comprende que, dado que toda palabra es una generalización, entonces el significado de la palabra es pensamiento; pero el pensamiento también es lenguaje dado que toda palabra requiere un significado para no ser un sonido vacío. Ahora bien, para comprender las

variaciones que el significado de la palabra tiene conforme al desarrollo genético del sujeto propuesto por Vygotsky, debe entenderse que el significado de la palabra es intersubjetivo, es decir, es un artefacto cultural que le permite al sujeto adquirir categorías culturales relevantes conforme la relación dialéctica entre lo biológico y lo social se lo permite (Vygotsky, 1934/1984; Duque y Packer, 2014).

Bajo la postura de Vygotsky (1934/1984), el niño es un ser social que se convierte en individuo. Para ello el lenguaje tiene un papel determinante, pues inicialmente el lenguaje es social; después, al utilizarlo para ejercer sus acciones, lo hace interno y posteriormente, con la formación de nuevos órganos se hace interno de forma fisiológica. En suma, inicialmente el niño muestra una disociación entre lenguaje y pensamiento, su relación con el mundo se basará en la práctica y en lo emocional; pero, alrededor de los dos años esta relación comienza a hacerse intelectual y se desarrolla poco a poco la función simbólica.

3.3.1 Perspectiva Teórica del Lenguaje en la Enseñanza en México

En México específicamente, los planes y programas de estudios se encuentran planteados desde las teorías socio-constructivistas, en especial, la enseñanza, aprendizaje y evaluación parten de sus primicias. Para el área del lenguaje, su perspectiva ha sido planteada y difundida por autores relevantes en el campo como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, Alma Carrasco Altamirano, Vernon y Alvarado (véase SEP, 2017). Dado lo anterior y con fines de claridad, a continuación, se describen tres conceptos que se utilizan continuamente en el campo y que pueden traer confusión: lectoescritura, lectura y escritura. Posteriormente, se plantea el aprendizaje, enseñanza y evaluación del lenguaje, con mayor énfasis en las aportaciones de autores alineados a la perspectiva socio-constructivista.

Lectoescritura. La lectura es el cuestionamiento de la función, valor y naturaleza de la escritura como objeto cultural (Ferreiro y Teberosky, 1979/2017). Cuando se habla de lectura, escritura o lectoescritura, se habla del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Por tanto, en el mundo natural del lenguaje, la lectura y la escritura están fusionadas, por lo que en la enseñanza deben abordarse en su conjunto (Ferreiro y Gómez, 1982/2016). Sin embargo, Teberosky señala que son dos procesos separados que no son únicos, simultáneos, ni homogéneos (Sastre y Villanueva, 2015).

Lectura. Tanto la lectura como la escritura son una representación del lenguaje (Teberosky, 2002), pero estas solo son un código que forma parte del lenguaje (Piaget, 1964/1991). Goodman (1982/2016) postula una teoría de la lectura multilingüe y universal que hace foco en el desarrollo, donde se considera la lectura como un proceso en el cual el lenguaje y el pensamiento están implicados en transacciones continuas mientras el individuo intenta obtener sentido del texto impreso.

Escritura. La escritura puede conceptualizarse desde dos posturas, como un código de transcripción gráfico de unidades sonoras o como una representación del lenguaje; dependiendo de la postura que se asuma, diferirán las consecuencias pedagógicas drásticamente (Ferreiro, 1997/2019). En palabras de la autora, “la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación” (p. 15), si así fuera, podría interpretarse que una vez aprendido el sistema de representación se aprende el sistema de codificación, pero no es así. En cambio, en el aprendizaje de la escritura el niño se enfrenta con retos conceptuales parecidos al de la construcción misma del sistema.

Para Teberosky (2002), la escritura puede ser considerada como un código de transcripción gráfico de unidades sonoras o como una representación del lenguaje. Este último involucra un proceso de diferenciación y selección de las relaciones y elementos que componen el objeto a representarse. Mientras que, en el proceso de codificación, las relaciones y elementos ya están dados.

3.3.2 Aspecto Relevantes del Lenguaje

Ahora bien, de acuerdo con la perspectiva bajo la que se aborda el estudio del lenguaje es que pueden considerarse cuales son los aspectos relevantes del mismo. Por ejemplo, para Sánchez y Murillo-Rojas (1993), los aspectos relevantes son el vocabulario, la fonología, la morfosintaxis y el discurso; mientras que para Brown (1973) es la relación entre pensamiento y lenguaje, la interrelación sintaxis semántica en la adquisición del vocabulario, los procesos en la adquisición de la sintaxis y los estadios en el desarrollo de la sintaxis. Desde la perspectiva del lenguaje como un sistema complejo que se compone de otros sistemas propuesta por Ratner (2010), los aspectos relevantes son los sistemas:

- Fonológico. Referente al inventario de sonidos con que cuenta un idioma y como estos pueden combinarse para formar palabras adecuadamente.

- Semántico. Refiere directamente al significado de las palabras
- Morfológico. A su vez, este subsistema se compone de morfemas gramaticales y léxicos; son las unidades más pequeñas del lenguaje, los primeros se utilizan para realizar distinciones gramaticales —como el plural— y el segundo para transmitir significados.
- Sintáctico. Este subsistema requiere de un uso apropiado de las reglas de ordenamiento de cualquier idioma y de la morfología.
- Pragmático. Referente a desentrañar la función del texto, este objetivo se puede establecer a partir del contexto en el que se interpreta el texto.

Por su parte, Mayor (1994) señala que para evaluar las habilidades del lenguaje desde la perspectiva de un alumno integrado en un contexto de enseñanza-aprendizaje, deben considerarse aspectos como la interacción, el contenido y la forma. Estos aspectos engloban los componentes mencionados por los autores anteriores e incluyen tanto su forma expresiva como su forma receptiva (véase Tabla 6).

Tabla 6

Dimensiones de la evaluación del lenguaje

| Dimensiones | Componentes |
|--------------------|--|
| Interacción | Interlocutores Iniciativas/Respuestas Contextos favorecedores Funciones comunicativas |
| Contenido | Léxico empleado Análisis de referencia |
| Forma | Fonología Morfosintaxis |

Nota. Adaptado de “Evaluación del lenguaje oral” por Mayor, 1994. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Siglo XXI.

3.3.3 Aprendizaje del Lenguaje

Acorde a lo señalado por Aukrust (2010), los enfoques que estudian el aprendizaje de la lengua se encuentran inmersos dentro de enfoques más amplios que estudian el aprendizaje del ser humano. De forma general, el aprendizaje puede abordarse desde el enfoque conductista, cognitivo y sociocultural.

El enfoque conductista (Aukrust, 2010) se ocupa en como “la formación, fortalecimiento y ajuste de asociaciones entre estímulos y respuestas dan como producto el aprendizaje” (p. 346), en especial, el aprendizaje del lenguaje se da cuando los estímulos del entorno son asociados con respuestas organísmicas que posteriormente se asocian con las conductas manifiestas mediante el condicionamiento operante o clásico. Desde esta perspectiva, el niño adquiere el lenguaje a través de las recompensas que obtienen de sus cuidadores ante sus aproximaciones al habla, de tal forma que primero es necesario que los niños aprendan unidades pequeñas hasta lograr el dominio de unidades complejas.

El enfoque cognitivo se comprende como un cambio en las estructuras cognitivas y conceptuales; incluye los estudios sociocognitivos, ya que, incorpora aportaciones socioculturales como conceptuales, la mente mediada, la toma de perspectiva, la comunicación y la lectura de intención (Aukrust, 2010).

El enfoque sociocultural estudia el aprendizaje desde su naturaleza social, es decir, que su unidad de estudio es el individuo situado socialmente. Desde este enfoque se considera que los niños aprenden de su interacción con sus pares u otros individuos más experimentados, de tal forma que se aprende a través de otro y no de otros (Aukrust, 2010; Vygotsky, 1934/1984).

Ahora bien, de forma particular, los enfoques que estudian el aprendizaje del lenguaje son clasificados por Aukrust (2010) como se muestra en la Tabla 7:

Tabla 7

Enfoques generales y particulares que estudian el aprendizaje

| Enfoque general | Enfoque particular | Se centran en |
|------------------------|---------------------------|---|
| Conductista | Operante | Ambos enfoques se centran en cómo se forman, se ajustan y se fortalecen las asociaciones entre estímulo respuesta. |
| | Clásico | |
| Cognitiva | Conexionismo | Se enfoca en cómo se restringe y reorganiza el procesamiento de la información con base en la experiencia hasta crear patrones más complejos de conocimiento. |
| | Constructivismo | Se centra en cómo se organiza y construye el conocimiento de forma activa. |
| | Sociocognitivo | Estudia los procesos de aprendizaje mediante la interacción social y recientemente pone atención al contexto en que se aprende. |
| Sociocultural | Tradición Vygotskiana | Se enfoca en la comprensión del origen del aprendizaje y de los procesos implicados, en este caso, las interacciones sociales. |

| Enfoque general | Enfoque particular | Se centran en |
|------------------------|----------------------------|--|
| | Socialización del lenguaje | Estudia la complejidad de las normas sociales que rigen el uso de las construcciones lingüísticas. |
| | Etnografía | Se centra en el proceso gradual en que se adoptan las prácticas culturales locales del lenguaje desde una perspectiva antropológica. |

Nota. Elaboración propia con base en “An overview of language and literacy in educational settings” por Aukrust, 2010. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 5, pp. 345-354). Elsevier.

De acuerdo con Aukrust (2010), los enfoques cognitivo y sociocultural difieren en la conceptualización del aprendizaje de la lengua y en los procesos en los que se centran. Si bien se reconoce de forma típica que la postura cognoscitiva considera el lenguaje como innato y los socioconstructivistas como adquirido, en realidad los dos enfoques no tienen una postura unilateral. Para la corriente sociocultural el lenguaje es un sistema de prácticas culturales que el niño adquiere de forma gradual a través de la socialización; mientras que para la corriente cognitiva el aprendizaje del lenguaje es un proceso de adquisición de nuevas representaciones. Asimismo, existe una variación a lo largo del continuo individual-colectivo entre ambas perspectivas, además, dentro de cada uno de los enfoques existen disertaciones respecto al individuo como pasivo o activo en el proceso de aprendizaje.

En especial, la lectura cuenta con un único proceso que varía en eficiencia de acuerdo con la pericia del lector. Para que un individuo pueda leer, el texto debe comenzar con algún componente gráfico, después el texto debe ser procesado como lenguaje y posteriormente debe construirse un significado; no puede entenderse como lectura si no se construye un significado (Goodman, 1982/2016).

Harste y Burke (1982/2016) señalan que los niños comienzan el proceso de aprendizaje de la lectura gracias a la adquisición de las nociones clave del funcionamiento del lenguaje escrito a través de las experiencias que tienen en su cultura y cotidianeidad. Es así como los niños utilizan una serie de transacciones semánticas, conocidas como predictibilidad, para comenzar el desarrollo de la lectura; es decir, pueden predecir lo que está escrito en un texto por medio de significantes populares —como marcas de refresco, señales de tránsito, otras—.

Además, los niños pueden aprender desde pequeños que los textos escritos tienen significado, que la lectura es sistemática y organizada, que se lee de arriba a abajo y de izquierda

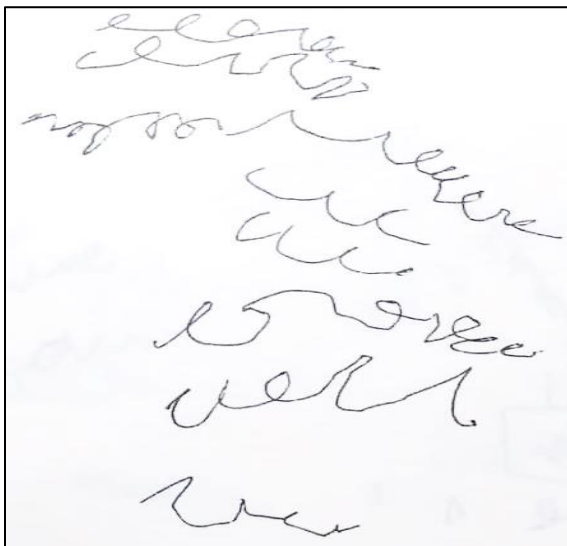
a derecha —en el caso de México—, que los textos son funcionales, entre otros (Harste y Burke, 1982/2016). Lo anterior concuerda con el periodo de desarrollo de la lectura propuesto por Vaca (1996) ya que, para él, la lectura pre-alfabética se basa en el propio conocimiento lingüístico del niño y en la información contextual de los textos.

En cuanto al aprendizaje del lenguaje escrito, Ferreiro y Teberosky (1979/2017) refieren que, si bien existen debates respecto a la diferencia entre imitar la escritura y los reales comienzos de esta, hasta que la evidencia señale lo contrario, pueden identificarse periodos en el proceso del desarrollo de la escritura en niños pequeños:

Nivel 1. El niño escribe rasgos típicos que identifica en la escritura de su cultura. En este nivel el niño realiza trazos ondulados continuos o líneas verticales o pequeños redondeles (véase Figura 1), pero aún no es capaz de separar el significado del objeto, es decir, si quiere señalar una casa grande, puede escribir una “C” mayúscula para referir una casa grande. La escritura es subjetiva, pues solo el niño puede interpretar lo que se escribe; también puede presentarse la aparición de letras y números que el niño combina en la escritura de forma indistinta.

Figura 1

Escritura de nivel 1

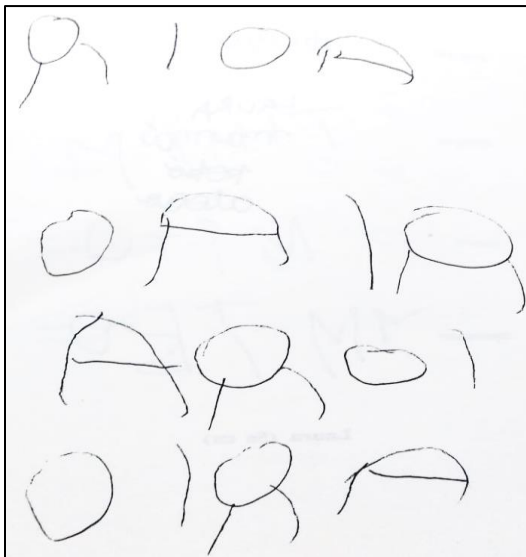


Nota. Extraído de “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*” (4^a ed.) por Ferreiro y Teberosky, 1979/2017, p. 260. Siglo XXI.

Nivel 2. En este nivel los grafismos son más definidos, similares a la letra de imprenta o cursiva y se acercan a su forma correcta escrita. Los niños buscan una correspondencia entre el grafismo y el objeto, por ejemplo, un objeto grande se debe escribir con más letras; además realizan su escritura en forma lineal y mantienen la noción de cambiar letras de posición para formar distintas palabras —aunque no realicen correctamente dicha tarea—, por lo que el producto sigue sin ser analizable en sus partes (véase Figura 2). En este nivel puede aparecer la escritura correcta del nombre propio, pero también bloqueos por la dependencia o inseguridad del niño.

Figura 2

Escritura de nivel 2

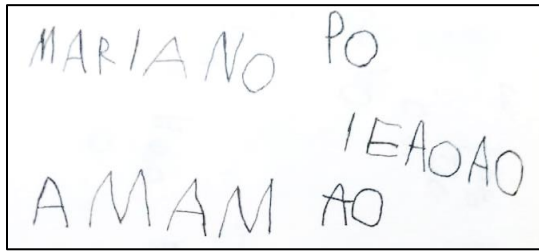


Nota. Extraído de “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*” (4ta ed.) por Ferreiro y Teberosky, 1979/2017, p. 260. Siglo XXI.

Nivel 3. En este nivel el niño atraviesa un periodo del desarrollo de la escritura importante, pues mantiene la hipótesis de que a cada letra le corresponde un valor sonoro, aunque su grafía se encuentre aun poco desarrollada (véase Figura 3). En esta etapa pueden desaparecer momentáneamente las exigencias mínimas de caracteres y de variedad que se presentaron en la etapa anterior.

Figura 3

Escritura de nivel 3



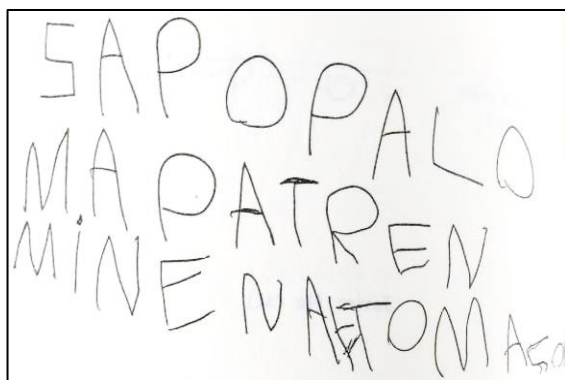
Nota. Extraído de “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (4ª ed.) por Ferreiro y Teberosky, 1979/2017, p. 260. Siglo XXI.

Nivel 4. En este nivel aparecen fuertes conflictos entre las hipótesis desarrolladas en etapas anteriores por el niño y pasa de la hipótesis silábica a la alfabética, misma que le permite tratar de comprender cómo es que realmente se forman las palabras. También puede descubrir la relación entre los fonemas y grafemas.

Nivel 5. Alcanzar este nivel significa el final de la cadena, pues el niño comprende que cada letra tiene un componente sonoro más pequeño que la sílaba; asimismo, se da cuenta que a través del análisis sonoro de la palabra es como se tendrá que escribir cierta palabra (véase Figura 4).

Figura 4

Escritura de nivel 5



Nota. Extraído de “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (4ª ed.) por Ferreiro y Teberosky, 1979/2017, p. 260. Siglo XXI.

3.3.4 Enseñanza del Lenguaje

Desde la postura socio-constructivista, el educador es un facilitador para que el infante continúe con el desarrollo del lenguaje, por una parte, tiene que evaluar en qué momento del desarrollo del lenguaje se encuentra y promover situaciones que lo ayuden en el desarrollo de este desde su punto de partida (Sánchez y Murillo-Rojas, 1993).

De acuerdo con Sánchez y Murillo-Rojas (1993), en preescolar, la enseñanza de la lengua debe basarse en la exploración del código oral, mismo que incluye todo aquello que abarca el dominio de las destrezas de escuchar, hablar y entender (vocabulario, fonología, morfosintaxis y discurso). Además, señalan que el éxito del aprendizaje de la lectura o escritura se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo del lenguaje oral, por lo que el infante debe dominar el vocabulario y las estructuras lingüísticas; dado lo anterior, es necesario que se fundamente la labor educativa en estudios de la lingüística aplicada en la enseñanza.

Teberosky *et al.* (1989) esbozan el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura de forma general de la siguiente manera:

- Es importante evaluar los conocimientos del niño para programar actividades que le permitan desarrollar su potencial.
- Las actividades relacionadas con el desarrollo de la lectura y escritura deben ser compatibles con lo que los niños consideran “escribible”, es decir que deben aprovecharse los eventos o nombres organizados de forma temporal para que sean recuperables fácilmente por los niños (Teberosky, 1990).
- Diferenciar entre la expresión escrita y el contenido. Al realizar ejercicios de escritura en grupo, los niños se apropian del contenido y elaboran su propia versión.
- Organizar los contenidos de tal manera que sean fácilmente recuperables por los niños.
- La enseñanza del funcionamiento del código del lenguaje escrito —ortográficos, segmentales, gráficos, otros— no se puede trabajar de forma simultánea en la educación inicial. Para ello es necesario que las actividades se organicen para determinar bajo qué circunstancias y cuales aspectos de lo escrito se trabajará.
- Se debe consultar los diferentes materiales escritos —revistas, periódicos, cartas, otros— como actividad intertextual.

- Trabajar con alteridad de las actividades en el salón de clases le permite al niño tomar diferentes perspectivas que lo apoyan en su desarrollo de la lectura y escritura.
- Trabajar con la secuenciación coherente, donde el docente vaya de un plano general de enseñanza a uno particular, donde a su vez el plano particular enriquezca el aprendizaje en general —ej. Una lista del mercado es un plano general y los nombres son parte de un plano particular—.

Carrasco-Altamirano *et al.* (2016) proponen una metodología de enseñanza para preescolar que se integra a partir de fundamentos psicogenéticos y sociales del desarrollo. En especial, sus principios de intervención y actuación pedagógica se basan en la calidad y pertinencia de la intervención educativa formulados en la Ley general de Educación, en la concepción del alumno como un agente activo en su aprendizaje e intrínsecamente motivado, así como el uso de entornos ricos de aprendizaje y recursos didácticos adecuados. Además, cimienta sus estrategias de enseñanza en principios del lenguaje expuestos en la Tabla 8.

Tabla 8

Principios del lenguaje que sostienen la enseñanza de Carrasco-Altamirano et al. (2016)

| Principio | Descripción |
|---|---|
| El lenguaje es social | Forma parte de una cultura, la expresa y la construye. |
| | Tiene lugar en eventos sociales en donde la lectura y la escritura tienen significados para el grupo. |
| | Se aprende por inmersión en el lenguaje y también por instrucción directa. |
| El lenguaje es el recurso fundamental del pensamiento | Está organizado conforme a convenciones que deben ser descubiertas y aprendidas. |
| | Emplea el mismo lenguaje para pensar en el lenguaje. |
| | Se desarrolla al participar en experiencias sociales de lenguaje. |
| El lenguaje es el instrumento de comunicación y de relación interpersonal por excelencia. | Para hablar con otros y con uno mismo. |
| | Para inferir las posiciones de los otros y construir una posición propia. |

También basa sus estrategias en la palabra generadora y la hipótesis del nombre propio como fundamento para el reconocimiento de cada nombre, de su contenido semántico, como generador de asociaciones, de pensamiento, de reflexiones; así como su forma de representación y organización fonética. Todos los aspectos mencionados se desarrollan alrededor de cinco ejes:

- Dibujo guiado y dibujo libre. Se dirige tanto a mantener los impulsos creativos y artísticos como a descubrir la diferencia entre la escritura convencional como forma de comunicación y el dibujo.
- Palabra generadora. Enseñanza contextual de la escritura y lectura de palabras y nombres orientada a generar nuevos nombres y nuevas palabras para identificarlos en textos escritos, así como relacionar los nombres y sustantivos con otras palabras por afinidad gráfica, semántica o fonética para que los alumnos se apropien de las convenciones de escritura y discurso escrito.
- Lectura libre. Realizar lectura silenciosa o seguir lectura en voz alta como acercamiento regular, lúdico y provocador al lenguaje escrito.
- Texto libre. Producción de palabras, pequeños enunciados y dibujos con propósito social reconocido, al inicio de forma dirigida y posteriormente de forma libre.
- Conversación. Comunicación intrapersonal e interpersonal.

La propuesta metodológica de Carrasco-Altamirano *et al.* (2016) se orienta a alentar la participación de los alumnos en actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, donde es central el reconocimiento de la palabra escrita y la producción de textos en sus formas convencionales. Si bien mediante esta metodología se respetan las aproximaciones que los alumnos hacen hacia la escritura convencional, debajo de las producciones de cada alumno el docente escribe la forma convencional de escritura correcta, pero con letra pequeña para que la corrección no sea invasiva, también se realiza preferentemente en mayúsculas porque es el tipo de grafía que el alumno más comúnmente conoce. Asimismo, se propone la siguiente ruta para la alfabetización (pp. 12-13):

- Oportunidades de lectura, escritura, conversación y escucha libres, o experiencias de emplear el lenguaje escrito y oral para participar en eventos letrados organizados en la escuela.
- Actividades dirigidas de lectura y escritura que estimulen en los niños la reflexión sobre las convenciones que rigen el funcionamiento del sistema de representación escrita.
- Actividades que acompañen una progresión hacia las formas convencionales de lo escrito y que comienza en reconocer las diferencias entre el dibujo y la escritura convencional, desde los niveles prelingüísticos hasta los alfabéticos.

- Oportunidades para jugar con la lengua oral y escrita a partir de recursos didácticos explícitamente diseñados para tal fin.

La ruta de actividades está pensada en la propuesta de Ferreiro (2006), respecto a cómo el niño construye nociones del funcionamiento del lenguaje oral y escrito a través de actividades sociales, de tal forma que al aproximarse a la escritura sin ser sancionado pueda reflexionar sobre su proceso de escritura y comparar sus producciones con la de sus pares, padres, docente y otras grafías que se encuentran a su alcance. Por ello, es importante que el docente conozca las etapas de escritura que el alumno presenta en su ruta de aprendizaje para que pueda hacer un acompañamiento oportuno.

La propuesta de enseñanza de Carrasco-Altamirano *et al.* (2016) se acompaña de cuatro tipos de materiales didácticos que aseguran que el alumno siempre tenga a su disposición ambientes alfabetizadores con fichas, cuentos, trabalenguas y otros, que le provean de oportunidades para leer, escribir y acercarse al lenguaje oral y escrito en general, aún en comunidades que carecen de ellos. Asimismo, esta propuesta resalta la importancia de que cada una de las actividades se planeen adecuadamente ya que, por ejemplo, en las producciones colectivas debe asegurarse la aportación de cada uno de los alumnos y el cumplimiento de los objetivos.

Por otra parte, la propuesta de Carrasco-Altamirano *et al.* (2016) se apoya del dibujo, del juego por su triple función —lo atractivo del aprendizaje de carácter lúdico, el uso de las diferentes representaciones y usos del lenguaje y porque el docente puede dividir al grupo de acuerdo a sus necesidades— y de los proyectos permanentes *Galería* y *Tren de vida*. La *Galería* es un proyecto dedicado a exhibir las producciones de los alumnos durante el año escolar que le permite comparar su escritura con las de otros compañeros y con las propias a través del año escolar; mientras que el *Tren de vida* consiste en un tren con vagones suficientes para cada mes de clase que sirve para guardar fichas con las producciones escritas de los alumnos, donde además escriben lo que más les gustó del mes, de tal forma que el docente cuente con evidencias del avance del alumno mes con mes.

3.3.5 Evaluación del Lenguaje

En el sub-apartado de evaluación se presentó a fondo el concepto de evaluación y sus implicaciones; de forma general, para realizar este procedimiento deben ponderarse aspectos de la realidad evaluada (Ravela *et al.*, 2017):

- Se parte de un propósito.
- Se debe establecer la situación de estudiantes específicos y/o grupo con respecto al propósito a alcanzar.
- Se establecen las dimensiones a evaluar y las habilidades, conocimientos, actitudes y/o valores que las componen, así como su importancia para el curso.
- Se recolecta evidencia empírica del logro de los objetivos.
- Se realiza un análisis de la evidencia empírica obtenida y se establece una conclusión evaluativa.

Ahora bien, en especial, en este apartado se aborda la evaluación del lenguaje. Una de las consideraciones en la implementación de la evaluación en esta área son las dificultades que se presentan (Mayor, 1994):

- Con frecuencia, la información disponible sobre lenguaje está fragmentada, incompleta o es inconsistente.
- Algunas de las teorías que explican el desarrollo del lenguaje son muy generales.
- Existen aproximaciones profundas referentes al lenguaje, pero requieren de mayor inversión de tiempo y esfuerzo para llevarse a cabo.
- Existen diversos aspectos del lenguaje difíciles de cuantificar debido a su naturaleza y a su interrelación con otras áreas.

Una vez consideradas las dificultades por afrontar, debe establecerse un marco que provea claridad respecto a los objetivos, contenidos y método para guiar las evaluaciones (Mayor, 1994). Para enmarcar las evaluaciones formativas, algunos autores proponen la utilización de ciertas preguntas, un ejemplo de estas se expone en la Tabla 9.

Tabla 9*Preguntas para establecer marcos a la evaluación en el aula*

| Autor | Preguntas |
|------------------------------|---|
| Atkin, Black y Coffey (2001) | ¿A dónde tratas de ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí? |
| Brookhart (2011, p. 12) | ¿Qué significados queremos que la evaluación tenga? ¿Quiénes son las audiencias primarias de los mensajes que se derivan de la evaluación? |
| Miller (1974) | ¿Para qué estamos evaluando al niño? ¿Qué vamos a evaluar? ¿Como vamos a evaluar? |

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, para la evaluación del lenguaje, debe decidirse la perspectiva bajo la cual se realizará. En especial, desde la teoría socio-constructivista, debe decidirse que contenido se evaluará, realizarlo a través de la observación durante las interacciones de los alumnos con sus pares y preferentemente utilizar un sistema de registro que permita sistematizar lo observado (Mayor, 1994).

IV. Marco Contextual

4.1. Educación Preescolar en México

En México, la educación preescolar es un nivel escolar compuesto por tres grados. En el 2004 se declaró obligatorio el 3er grado pero con un avance progresivo de los siguientes años, es el nivel previo a la educación primaria y abarca a toda la población infantil de tres, cuatro y cinco años (DOF 348, 2004). Un plantel con jornada regular presta el servicio de lunes a viernes tres horas al día; esto acumula aproximadamente 600 horas durante un ciclo escolar. El Plan de estudios estipula que para el campo de formación académica de lenguaje y comunicación deben dedicarse 140 horas anuales en primero y segundo de preescolar y 100 horas anuales en tercero de preescolar (SEP, 2017).

Según datos publicados por INEE (2019b) obtenidos mediante la investigación Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), la educación preescolar cuenta con las siguientes características:

- El servicio se ofrece en las modalidades general, indígena y comunitaria a más de 4.9 millones de alumnos, mismos que son atendidos por alrededor de 240 mil docentes. La población se encuentra distribuida en cerca de noventa mil escuelas a lo largo de la República Mexicana; donde aproximadamente el 85% de los alumnos asisten a escuelas financiadas con recursos públicos.
- La matrícula de alumnos en preescolar se distribuye de la siguiente forma: 2% en preescolares indígenas unidocentes, 4% en preescolares comunitarios, 5% en preescolares unidocentes, 6% en preescolares indígenas no unidocentes, 14% en preescolares privados y 69% en escuelas generales no unidocentes.
- Los docentes se distribuyen de forma similar al alumnado, a excepción de los preescolares multigrado que contienen el 9% de la matrícula, los preescolares privados que cuentan con un 19% y los preescolares generales no unidocentes que contienen al 59%.
- A nivel nacional, se dedica un 73% del tiempo lectivo a la enseñanza.

De acuerdo con ECEA (INEE, 2019b), las condiciones en que se encuentran los preescolares no cumplen con las condiciones mínimas necesarias; los resultados arrojan que las

escuelas de todo tipo cuentan con carencias referentes a la infraestructura, mantenimiento o desabasto de servicios, dato que se acentúa en las escuelas públicas con énfasis en las escuelas comunitarias e indígenas. En especial en escuelas públicas generales, comunitarias e indígenas se observa falta de mobiliario para alumnos y docentes, insuficiencia de personal docente, directores, capacitaciones y apoyo especializados para alumnos con discapacidad.

El INEE (2019b) refiere que el presupuesto para las escuelas se ve reducido en este nivel educativo, por lo que son los padres de familia quienes contribuyen al sustento y mejora de los inmuebles con sus aportaciones. Por su parte, a nivel nacional, el 74% de los padres refieren que sus hijos reciben buenos tratos y el 22% trato regular; asimismo, el 91.5% de los padres refieren percibir mucho gusto de sus hijos por asistir al preescolar.

4.2. Estadísticas del Rendimiento Académico en el Campo de Lenguaje y Comunicación

En el documento *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00, aplicación 2011* se presenta una comparación de los resultados obtenidos a través de EXCALE 00 en las aplicaciones de 2007 y 2011. De acuerdo con el comparativo de los datos recabados en el campo de formación académica de Lenguaje y comunicación, se aprecia un aumento de 500 a 513 puntos, es decir, se ubican en un aprendizaje promedio de acuerdo con la media nacional. Tanto en la medición del 2007 como en la de 2011 se observó que el nivel de logro básico comprende una alta proporción de alumnos y que en los niveles de logro medio y avanzado se muestra una tendencia al aumento (INEE, 2014).

Asimismo, se calcula que el 6% de los alumnos de tercero de preescolar se ubican en el nivel por debajo del básico, esto quiere decir que saben decir su nombre y reconocer su formato escrito y proporcionar información familiar básica, pero no son capaces de manifestar sus opiniones sobre un personaje, describir las características de un cuento, expresar sucesos personales usando referencias espacio-temporales o distinguir características fundamentales del sistema de escritura (INEE, 2014).

Además, se ubica al 42% de la población en el nivel de logro básico; es decir, dominan los componentes del nivel de logro anterior, pueden seguir instrucciones e intercambian opiniones de acuerdo o desacuerdo respecto a un tema. El 34% se sitúa en el nivel medio, esto se traduce en que son capaces de describir detalles de personajes, objetos y lugares en un cuento, asignar atributos a personajes de una narración escrita y pueden manifestar y justificar sus

preferencias. Finalmente, solo el 17% de los alumnos se ubican en el nivel avanzado, significa que pueden expresar sus opiniones sobre los personajes de un cuento y justificarlas con base en información presentada o en sus propias experiencias y relatar sucesos aplicando relaciones espacio-temporales de manera coherente y organizada (INEE, 2014).

4.3. Plan de Estudios para Preescolar

En México, los Planes de estudio son “documentos en que se establecen los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo; contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje” (SEP, 2017, p. 668).

En especial, el Plan de estudios para preescolar (SEP, 2017), se sustenta bajo un enfoque pedagógico socio-constructivista y organiza sus contenidos programáticos en tres componentes curriculares: 1) Ámbitos de la Autonomía Curricular; 2) Áreas de Desarrollo Personal y Social; y 3) Campos de Formación Académica.

Este último componente curricular se divide en tres subcampos: 1) Lenguaje y Comunicación, 2) Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; y 3) Pensamiento Matemático. Cada uno de los subcampos se subdivide en asignaturas. De acuerdo con la SEP (2017), el campo de formación académica de Lenguaje y comunicación se subdivide en las asignaturas: Lengua materna. Español; Lengua materna. Lengua indígena; Segunda lengua. Lengua indígena; Segunda lengua. Español; y Lengua extranjera. Inglés.

Además, los campos de formación académica están destinados a que los niños aprendan a aprender y se componen de aprendizajes clave. Los aprendizajes clave son aquellos contenidos que han sido previamente seleccionados como los conocimientos de mayor relevancia para el desarrollo del individuo. Pueden ser planteados como conocimientos, habilidades, valores y actitudes —que conforman el enfoque competencial— y se espera que logren consolidarse al final del nivel escolar, de esta forma se convierten en aprendizajes esperados (SEP, 2017).

4.3.1 Bases del Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación para Preescolar

El Plan de estudios para preescolar se sustenta en las investigaciones recientes que sostienen que las bases del desarrollo de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento

social se desarrollan durante los primeros cinco años de vida. Desde esta postura, se considera a los niños como sujetos pensantes, activos, con potencial y capacidades para aprender al interactuar en su contexto (SEP, 2017).

En correspondencia a lo establecido en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral*, el Plan de estudios tiene un enfoque competencial, el trayecto hacia esta meta se conforma por el desarrollo habilidades, actitudes y valores, así como la construcción de conocimientos. En educación preescolar, el objetivo es lograr el desarrollo general de las capacidades de los niños a lo largo de los tres años de educación, por lo que los temas no se encuentran secuenciados. Además, en el campo de Lenguaje y comunicación, se espera que a través del desarrollo de los aprendizajes esperados los niños consoliden el rasgo “Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés” (SEP, 2017, p. 65).

4.3.2 Lenguaje desde el Campo de Formación de Lenguaje y Comunicación

Si bien la asignatura de interés para la presente investigación es Lengua materna, Español; es necesario resaltar que desde las cinco asignaturas se aborda el Campo de formación de lenguaje y comunicación bajo una visión de lenguaje. Conjuntamente, el lenguaje es señalado como uno de los aspectos más relevantes del currículo y como “una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente” (SEP, 2017). Finalmente, desde este campo de formación el lenguaje es definido como:

Actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual (p. 157).

En especial, la asignatura Lengua materna. Español, se apoya de las aportaciones de la psicología constructivista y la psicolingüística respecto a los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito; también se apoya de las aportaciones de las ciencias antropológicas referentes a las prácticas culturales y de escritura, ya que se considera como primordiales los aspectos sociales de la práctica del lenguaje (SEP, 2017).

4.3.3 Propósito General de la Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar

Para la asignatura *Lengua materna. Español* se manifiesta como principales objetivos que los niños se integren a la cultura oral y escrita mediante el aprendizaje del código de escritura, así como el aprendizaje de la lectura, interpretación y producción de distintos géneros discursivos. Dado lo anterior, promueve el fortalecimiento de la participación de los niños en diferentes ámbitos, que solventen sus necesidades comunicativas y amplíen sus intereses culturales, todo esto a través del uso de distintas prácticas sociales (SEP, 2017). Además, la SEP manifiesta los siguientes propósitos generales respecto al el campo de formación académica (p. 163):

- Usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas.
- Utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso; expresar lo que saben y construir conocimientos.
- Reflexionar sobre la forma, la función y el significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes.
- Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales.
- Utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias.
- Participar como individuos responsables e integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa, capaces de asumir posturas razonadas y respetar la pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva.
- Reconocer, valorar y comprometerse con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje.

4.3.4 Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar

El propósito específico por nivel educativo para educación preescolar es que los niños mejoren su capacidad de escucha, enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas, adquieran confianza para dialogar, conversar y expresarse en su lengua; que desarrollen gusto e interés por la lectura, que identifiquen y aprendan el uso de distintos géneros discursivos, reconozcan algunas propiedades del código de escritura y se inicien en la práctica de esta. Todo lo anterior, con respecto a su diversidad individual, cultural, social y lingüística (SEP, 2017).

4.3.5 Aprendizajes Esperados para la Asignatura Lengua Materna. Español

La asignatura de Lenguaje y comunicación (SEP, 2017).rige la enseñanza del lenguaje a través de contenidos y consideraciones didácticas orientadas en tres direcciones que de forma nuclear confluyen en la noción práctica del aprendizaje: (1) producción contextualizada del mensaje, referente a la interacción escrita y oral de textos de acuerdo con los destinatarios, finalidades y géneros discursivos; (2) análisis o la reflexión sobre la producción lingüística; y (3) aprendizaje de diferentes modalidades de leer, interpretar y estudiar los textos.

Ahora bien, los aprendizajes esperados manifiestan distintos niveles de organización (véase Tabla 10). Primeramente, se encuentran organizados por ámbitos; a diferencia de los otros niveles de educación básica, en preescolar se encuentra la oralidad como ámbito extra, ya que es un aspecto clave para su desarrollo. El segundo nivel de organización son las prácticas sociales del lenguaje, a través del análisis del ámbito, se determina la función social que tiene el aprendizaje en la vida diaria y así es como es ubicado dentro de este esquema de organización. En resumen, cada ámbito cuenta con las prácticas sociales del lenguaje que le corresponden y a su vez estas poseen los aprendizajes esperados que les corresponden.

Tabla 10

Ámbitos, prácticas sociales del lenguaje y aprendizajes esperados para preescolar para la asignatura Lengua materna. Español

| Ámbitos | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
|----------------|--|--|
| Oralidad | Conversación | Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. |
| | Narración | Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender. |
| | Descripción | Menciona características de objetos y personas que conoce y observa. |
| | Explicación | Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan. Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta. Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas. |

| Ámbitos | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
|----------------------|---|--|
| | | Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos. |
| | Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural | Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado. Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente. |
| Estudio | Empleo de acervos impresos y digitales | Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos. Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona. |
| | Búsqueda, análisis y registro de información | Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados. |
| | Intercambio oral y escrito de información | Expresa ideas para construir textos informativos. Comenta e identifica algunas características de textos informativos. |
| Literatura | Producción, interpretación e intercambio de narraciones | Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios. Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora. Expresa gráficamente narraciones con recursos personales. |
| | Producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios | Aprende poemas y los dice frente a otras personas. Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. Construye colectivamente rimas sencillas. |
| | Producción, interpretación e intercambio de textos de la tradición oral | Dice relatos de la tradición oral que le son familiares. |
| Participación social | Uso de documentos que regulan la convivencia | Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros. Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos. |

| Ámbitos | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
|---------|--|---|
| | Análisis de medio de comunicación | Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios. |
| | Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos | Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia. |

Nota. Elaboración propia con base en “Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación” por la SEP, 2017.

4.3.6 Aprendizaje de la Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar

En el documento *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017) se manifiesta que es más importante la calidad de los conocimientos, la movilización y la comprensión que el alumno logra sobre estos que la cantidad de aprendizajes que se adquieren. Se considera también que las emociones y la cognición afectan el aprendizaje, ya que las emociones están implicadas con la memoria a largo plazo; dado que no afectan a todos los individuos por igual, para garantizar el aprendizaje es necesario que el alumno desarrolle habilidades de identificación y regulación de sus emociones. Aunado a lo anterior, se da un peso importante a la motivación intrínseca del estudiante en su aprendizaje y, de acuerdo con Heredia (2016), al reconocimiento de las capacidades y al estímulo que un adulto puede hacer a los alumnos.

En el documento se señala el conocimiento como multifacético, ya que coexisten conocimientos como conceptos abstractos, sobre el manejo de problemas complejos y dinámicos o sobre cómo resolver problemas cotidianos. Cuando estas facetas interactúan contribuyen al desarrollo de la persona. Sin embargo, cuando estos conocimientos se apropian de forma inconexa y fragmentada, se dificultará trasladarlos a otra área para resolver (Schneider y Stern, 2010). Dado lo anterior, se hace referencia a que el aprendizaje se da cuando el individuo es capaz de trasladarlo a otros contextos; desde esta postura, se consideran superior estos aprendizajes a aquellos memorísticos que permiten poco nivel de profundidad en la

comprensión. Aunado a lo anterior, se describen dos etapas de desarrollo implicadas en el aprendizaje (SEP, 2017):

- Primera etapa (0 a 4 años). Los tres primeros años de vida es donde ocurren más cambios en el ser humano. De tres a cuatro años es un periodo transicional de educación inicial a educación formal donde los niños manifiestan un desarrollo importante en sus destrezas lingüísticas y en el desarrollo de sus capacidades motrices, también muestran mayor interés en el aprendizaje de habilidades. Aunque en este periodo son aún muy dependientes y se frustran con facilidad, comienzan a mostrar iniciativa y a buscar su independencia.
- Segunda etapa (4 a 8 años). Se destaca el desarrollo de la imaginación de los niños, cuentan con más energía física, adquieren la capacidad de mantener la atención por periodos más largos, su curiosidad acerca de los fenómenos a su alrededor aumenta, comienzan el proceso de adquisición de la lengua escrita y sienten la necesidad de producir e interpretar textos.

4.3.7 Enseñanza de la Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar

Dentro de los planes y programas de estudio vigentes se establece al docente como un mediador encargado de propiciar situaciones de aprendizaje y guiar al alumno en el desarrollo de sus capacidades, por lo que debe partir de los conocimientos previos del alumno para apoyarlo en la construcción de los conocimientos y el desarrollo de su potencial. Asimismo, debe encontrar las oportunidades de mejora, ayudar al alumno a identificar los errores y su origen, propiciar situaciones de aprendizaje donde se identifiquen y fomenten los intereses y motivaciones personales de cada alumno y generar experiencias de éxito que les ayuden a superar situaciones difíciles (Boekaerts, 2010).

Con perspectiva hacia la enseñanza, los aprendizajes clave se encuentran gradados progresivamente sin ser lineales para facilitar la construcción de sentido por parte de los estudiantes y para acceder a sus procesos metacognitivos, es decir, aprender a aprender. Los aprendizajes deben ser formulados por el docente en términos del dominio de una habilidad, un conocimiento, un valor o una actitud para la planeación y evaluación en el aula; al final, los aprendizajes clave se concretan en aprendizajes esperados como dicta el enfoque competencial del programa, tal como se muestra en la Figura 5 (SEP, 2017).

Figura 5

Esquema trenzado que explica el enfoque competencial del programa



Nota. Extraído de “*Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*” por Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 107.

En la enseñanza, es necesario que el docente tome en cuenta los conocimientos previos y el desarrollo psicopedagógico del alumno. En el caso particular de preescolar, los aprendizajes son designados como aprendizajes esperados, ya que no cuentan con la dosificación de los otros niveles escolares. Están destinados para ser aprendidos a lo largo de toda la educación preescolar y dado que el avance de los alumnos no es heterogéneo, se deja la tarea a la educadora de implementar y aprovechar las distintas situaciones de aprendizaje que se dan en el aula para apoyar a cada alumno de acuerdo con sus necesidades (SEP, 2017). Por último, el docente debe basar su planeación y actuación en el aula en los siguientes principios pedagógicos (pp. 115-119):

- Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
- Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
- Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.
- Conocer los intereses de los estudiantes.
- Estimular la motivación intrínseca del alumno.
- Reconocer la naturaleza social del conocimiento.

- Propiciar el aprendizaje situado.
- Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
- Modelar el aprendizaje.
- Valorar el aprendizaje informal.
- Promover la interdisciplina.
- Favorecer la cultura del aprendizaje.
- Apremiar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.
- Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

4.3.8 Evaluación de la Asignatura Lengua Materna. Español para Preescolar

El Plan de estudios (SEP, 2017) define la evaluación como “un insumo fundamental para promover el aprendizaje de los estudiantes pues permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; así como identificar las causas de las dificultades que se traducen en aprendizajes no alcanzados” (p. 182). Si bien el Plan menciona los tipos de evaluación inicial, intermedia y final, el enfoque pedagógico hace énfasis en que la evaluación debe centrarse en su función formativa para la elaboración de la planeación y construcción de las estrategias de apoyo para los alumnos.

Para la elaboración de las evaluaciones, el docente debe basarse en la traducción que hizo de los aprendizajes clave para su planeación. En el caso de las evaluaciones intermedias, estas deben abarcar desde el estado del conocimiento del que partió cada alumno en la evaluación que se le aplicó anteriormente (inicial o intermedia); mientras que, en el caso de la evaluación final, deben tomarse en cuenta los aprendizajes esperados (SEP, 2017).

En cuanto a las técnicas o instrumentos a utilizarse para la evaluación, el docente deberá decidir cuál es la que mejor se adapta con base en la naturaleza de los aprendizajes a evaluar. La aplicación de distintos instrumentos y técnicas le permitirá al docente tener mayor claridad al evaluar y tomar de decisiones (SEP, 2017).

V. Método

5.1. Tipo de Estudio

Para la consecución de los objetivos de la presente investigación se llevó a cabo un estudio metodológico de evaluación educativa; de acuerdo con Jornet *et al.* (2010; 2020), una rama de este tipo de estudios se orienta a la construcción y validación de instrumentos de evaluación e implica un proceso tan meticuloso que puede considerarse como parte del campo de la investigación evaluativa.

5.2. Participantes

Los participantes se dividieron en tres tipos: 1) paneles de expertos, 2) educadoras de preescolar, y 3) alumnos de preescolar. Todos los participantes desarrollaron sus actividades a lo largo de la primera etapa del estudio, dedicada a la construcción del instrumento; en especial, los paneles de expertos sumaron 17 profesionistas con credenciales clave para el desarrollo de cada una de las actividades a las que fueron requeridos y en general, tuvieron la consigna de evaluar los productos y procesos que sostienen la construcción de la rúbrica. Las características de cada participante se enlistan a continuación:

- Panel de Expertos 1. Denominado Comité de diseño, compuesto por dos expertos, uno en evaluación en educación preescolar y otro en currículo nacional con énfasis en lenguaje y comunicación para preescolar —evaluación, teoría y práctica—. Su función, tuvo la finalidad de desarrollar una estructura inicial del instrumento para la clasificación de los contenidos de mayor relevancia a evaluar.
- Panel de Expertos 2. Denominado Comité de jueceo de diseño, compuesto por cuatro expertos, uno en el área de desarrollo de instrumentos de evaluación, otro en lenguaje y comunicación para preescolar desde la teoría, un experto en lenguaje y comunicación en preescolar desde la práctica, y un cuarto experto en currículo nacional con énfasis en lenguaje y comunicación para preescolar —evaluación, teoría y práctica—. Su función tuvo la finalidad de evaluar la propuesta inicial de estructura del instrumento de evaluación desarrollado por el Comité de diseño.
- Panel de Expertos 3. Denominado Comité de selección de contenidos e indicadores, se conformó tres expertos, uno en el área de desarrollo de instrumentos de evaluación, uno

en lenguaje y comunicación para preescolar desde la teoría y otro en lenguaje y comunicación en preescolar desde la práctica. Su función tuvo la finalidad de seleccionar los contenidos clave a evaluar —aprendizajes esperados— y establecer los indicadores de desempeño respecto a cada uno de los contenidos seleccionados.

- Panel de Expertos 4. Denominado Comité de jueceo del instrumento, compuesto por cuatro expertos, dos en lenguaje y comunicación para preescolar desde la teoría, uno en lenguaje y comunicación en preescolar desde la práctica, y un tercero en el currículo nacional con énfasis en lenguaje y comunicación para preescolar —evaluación, teoría y práctica—. Su función tuvo como propósito el jueceo de la propuesta final del instrumento de evaluación y la operacionalización de los indicadores.
- Panel de Expertos 5. Denominado Comité de jueceo de la plataforma, compuesto por cuatro profesionistas con experiencia en la enseñanza, entre los que se encuentran un experto en el área de informática y un estudiante de maestría de la línea de investigación de Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación del IIDE de la UABC. Este panel tuvo como propósito evaluar la plataforma respecto a la navegabilidad, formato, apariencia y funciones; asimismo, se encargaron de evaluar el Manual de aplicación respecto a la claridad de las instrucciones de uso.
- Profesorado de Preescolar. 11 educadoras adscritas a instituciones educativas públicas de Ensenada, Baja California seleccionadas por muestreo de conveniencia. Mismas que recibieron capacitación respecto al uso del instrumento de evaluación, realizaron la aplicación a sus alumnos e informaron los puntajes obtenidos.
- Alumnos de preescolar. La muestra se compuso por 241 alumnos de 2do y 3ro de preescolares de escuelas públicas de Ensenada, Baja California. El muestreo se realizó por conveniencia debido a la complejidad para acceder a los planteles, cabe mencionar que no participaron en la aplicación del instrumento los alumnos que presentaron alguna situación particular que pudiera haber impedido su desempeño —ej. alumnos de lengua extranjera, baja visión, entre otros—. La finalidad de la muestra de participantes fue establecer las capacidades métricas del instrumento, así como identificar áreas de mejora de la rúbrica y del proceso de aplicación.

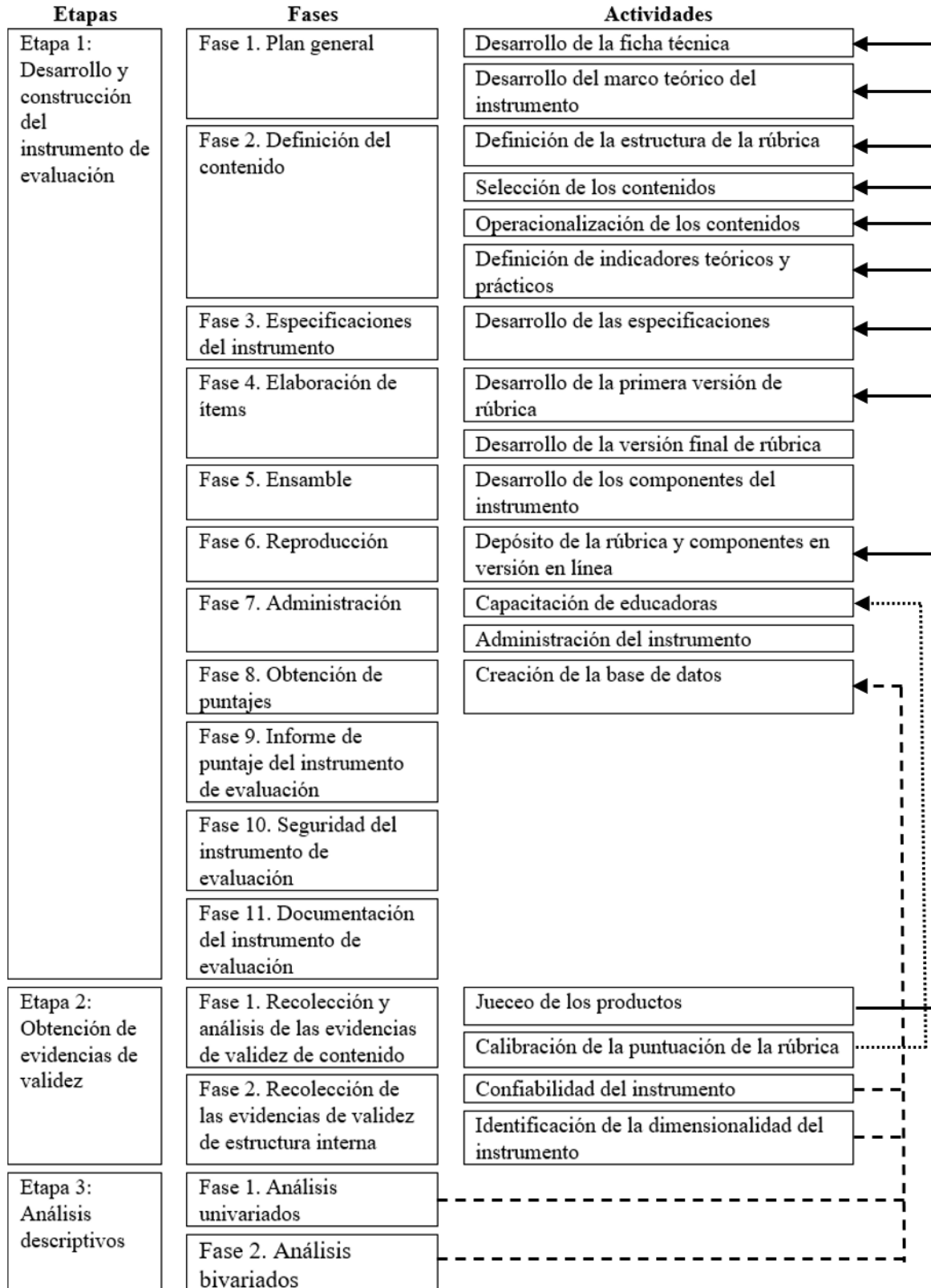
5.3. Materiales

El material utilizado para el diseño del instrumento fue el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar* de la SEP (2017), que fungió como base para el análisis del enfoque pedagógico de los Planes y programas de estudio vigente, el desarrollo de la estructura del instrumento de evaluación, la selección de contenidos relevantes a evaluar, la selección de indicadores de logro del desempeño —respecto a los contenidos— y el establecimiento de la propuesta de tareas evaluativas para el instrumento.

5.4. Procedimiento

Tal como se muestra en la Figura 6, el procedimiento utilizado consistió en tres etapas. Una dedicada a todo el proceso necesario para el desarrollo de la rúbrica y en paralelo, una segunda etapa orientada a la obtención de evidencias de validez basadas en el contenido y en la estructura interna del instrumento; finalmente, una tercera etapa dedicada a los análisis descriptivos de los datos obtenidos a través de la aplicación de la rúbrica.

Figura 6
Estructura del procedimiento



5.4.1 Primera Etapa. Diseño y Desarrollo del Instrumento de Evaluación

Para la consecución de la primera etapa del estudio, se seleccionó la propuesta de Lane *et al.* (2016) para la construcción de instrumentos de evaluación, misma que se encuentra alineada a los Estándares de la AERA *et al.* (2014). Los componentes de la propuesta se conforman de actividades necesarias para el desarrollo de los instrumentos de evaluación (véase Tabla 11).

Tabla 11

Doce componentes para el desarrollo de instrumentos de evaluación de Lane et al. (2016)

| Componentes | Recomendaciones | Estándar |
|-------------------------------------|--|---|
| 1. Plan general | Construya un plan detallado para todo el proyecto de desarrollo del instrumento de evaluación, incluida información y justificación de todos los componentes, los métodos específicos que se utilizarán para evaluar la validez de todas las interpretaciones y usos de puntaje del instrumento y su calidad psicométrica. | 1.0, 2.0, 3.0, 4.0, 5.0, 11.1, 12.2, 13.4 |
| 2. Definición del contenido | Nombra y define el dominio a medir. Proporcione una declaración clara de las afirmaciones que se deben hacer sobre los conocimientos, habilidades y capacidades de los examinados. | 1.0, 4.1, 11.2, 11.3, 11.13, 12.4 |
| 3. Especificaciones del instrumento | Desarrolle especificaciones de contenido para guiar el desarrollo de elementos, el ensamblaje de formularios, la calificación de informes y otras actividades. | 4.1, 4.2, 11.3, 12.4 |
| 4. Elaboración de ítems | Identificar formatos y materiales de artículos adecuados. Desarrolle elementos y obtenga evidencia de validez para respaldar el uso de elementos. | 3.2, 4.7–4.14 |
| 5. Ensamble | Diseñar y crear formularios de instrumentos de evaluación basados en sus especificaciones; atender cuestiones relacionadas con el contenido, el formato, las reglas de puntuación, la escala y la ecuación. | 4.3, 5.0, 5.1–5.20, 11.15, 12.11, 13.2 |
| 6. Reproducción | Produzca un formulario del instrumento de evaluación claro, preciso y accesible. | 4.0 |

| Componentes | | Recomendaciones | Estándar |
|-------------|--|--|--|
| 7. | Administración | Administrar el instrumento de evaluación de forma estandarizada. Evite las amenazas a la validez que puedan surgir durante la administración. | 3.0, 3.4, 4.3, 4.15–4.17, 6.1–6.7, 12.16 |
| 8. | Obtención de puntajes | Establecer una política y procedimientos de control de calidad para calificar y tabular las respuestas a los ítems. Asegure una puntuación precisa y consistente donde se requiere juicio. | 4.3, 4.18–4.23, 6.8–6.9 |
| 9. | Puntajes de corte | Establecer puntajes de corte defendibles consistentes con el propósito de instrumentos de evaluación. | 2.16, 5.21–5.23, 11.16 |
| 10. | Informe de puntaje del instrumento de evaluación | Desarrollar informes de puntaje del instrumento de evaluación accesibles y comprensibles. | 2.0, 2.3–2.4, 2.13–2.14, 5.1–5.5, 6.10–6.16, 8.7–8.8, 12.18 |
| 11. | Seguridad del instrumento de evaluación | Establezca políticas y procedimientos para garantizar la seguridad del instrumento de evaluación durante el desarrollo y la administración. | 6.7, 6.14, 6.16, 7.9, 9.0, 8.5–8.6, 8.9–8.12, 9.0, 9.21–9.23 |
| 12. | Documentación del instrumento de evaluación | Prepare informes técnicos y otra documentación que respalde la validez, la imparcialidad y la idoneidad técnica del instrumento de evaluación. | 4.0, 7.0, 7.1–7.14, 12.6 |

Nota. Adaptado de “Test development process” por Lane *et al.*, 2016. En S. Lane, M. R. Raymond y T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (2a ed., pp. 3-18). Routledge.

Para efectos de esta investigación, se omitió el componente nueve (9).

Componente 1. Plan General. Este componente abarcó las actividades que correspondieron a la revisión sistematizada de la literatura para conocer el panorama general de la educación preescolar en México y los antecedentes de los instrumentos criterios de evaluación temprana de lenguaje nacionales e internacionales. Además, este paso incluyó el diseño de la ficha técnica y el marco teórico del instrumento a elaborar.

Aunado a lo anterior, en este componente se consideraron las actividades pertinentes para definir las evidencias de validez a recabar, el desarrollo del cronograma —mismo que incluye las

actividades, productos y evidencias a obtener de cada reunión programada— y finalmente, contactar a los expertos que conformaron los comités previstos, confirmar su participación —de acuerdo con la muestra propuesta— y realizar la logística del trabajo colegiado de acuerdo con su disponibilidad.

Componente 2. Definición del Contenido. El componente dos incluyó las actividades concernientes al proceso de definición de la variable a medir con apoyo de la revisión de la literatura y la entrevista con expertos del área de lenguaje y comunicación en preescolar. Además, en este segmento se planteó la estructura del instrumento, la selección de los contenidos esperados, la clasificación de los contenidos con base en la estructura prevista para el instrumento y el establecimiento de los indicadores de desempeño para cada uno de los contenidos —aprendizajes esperados— seleccionados. Conjuntamente, dadas las actividades contempladas en este componente, entraron en acción tres de los cinco paneles de expertos previstos: 1) el Comité de diseño, 2) el Comité de jueceo de diseño, y 3) el Comité de selección de contenidos e indicadores.

El Comité de diseño tuvo el objetivo de establecer una estructura inicial para el instrumento con base en la lógica de los Planes y programas de estudio vigentes y de la teoría que se establece en los mismos. Dado lo anterior, el Comité de diseño basó sus productos en el libro *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017), así como en los documentos y autores citados en el currículo.

El Comité de jueceo de diseño asumió el objetivo de evaluar la estructura inicial de la rúbrica, para ello, se llevó a cabo una reunión donde se revisó la estructura propuesta para el instrumento de evaluación y su apego a los planes y programas de estudio vigentes; asimismo, el Comité se encargó de proponer estrategias para el mejoramiento de la estructura propuesta.

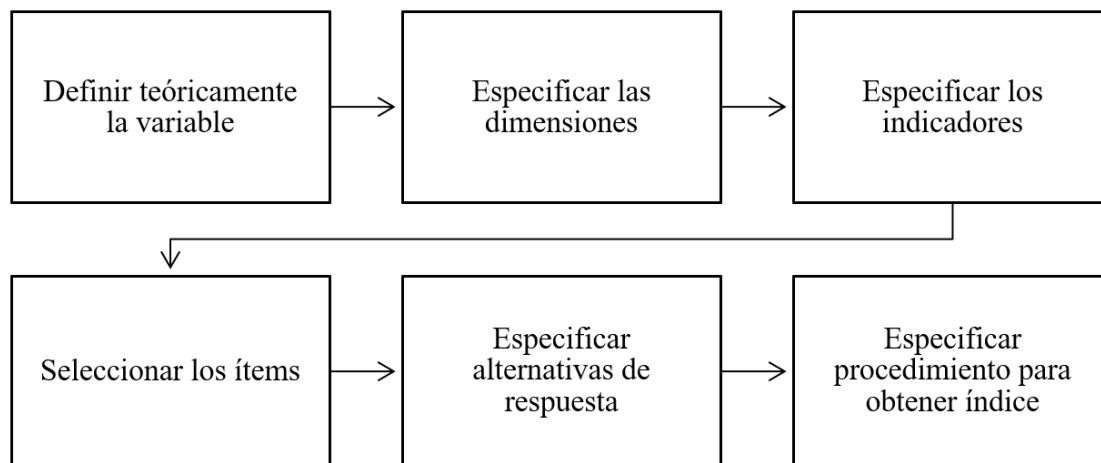
Por último, el Comité de selección de contenidos e indicadores, se abocó a la revisión del libro de *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017) para la selección de los contenidos —aprendizajes esperados— relevantes a ser evaluados, su acomodo dentro de la estructura prevista para la rúbrica y la definición de los indicadores de desempeño para cada uno de los contenidos seleccionados.

Componente 3. Especificaciones del Instrumento. Consistió en dos actividades fundamentales. Primero, la operacionalización de la variable donde se explicitaron las dimensiones, ámbitos y sub-ámbitos, los indicadores teóricos y prácticos que expresen el dominio del contenido y los descriptores de los indicadores. Como segundo, se desarrollaron las especificaciones concernientes a cada dimensión de la rúbrica, los contenidos que abarca y las tareas evaluativas con que puede evaluarse.

La operacionalización de una variable es el proceso por el cual una variable teórica se transforma en una variable empírica al obtener las dimensiones e indicadores que la componen con el objetivo de ser medida (Medina, 2015) y representan una evidencia de validez del instrumento de evaluación (AERA *et al.*, 2014; Lane *et al.* 2016). De acuerdo con Medina (2015), el proceso estándar de operacionalización de las variables es el que se observa en la Figura 7, sin embargo, se adaptó con base en las particularidades de la variable a medir, es decir, el “lenguaje”, comprendido desde el enfoque teórico asumido dentro de los Planes y programas de estudio vigentes.

Figura 7

Proceso de operacionalización de variables



Nota. Elaboración propia con base en “Las variables complejas en investigaciones pedagógicas” por N.F. Medina, 2015, *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, V(2),9-18. ISSN: 2225-7136.

Por su parte, una especificación es un documento donde se declara el contenido, habilidad, proceso o característica de diagnóstico a medir, su definición y el formato de los

elementos que componen el instrumento de evaluación, como tareas, tipo de respuesta y procedimientos (AERA *et al.*, 2014). En sí, las especificaciones proveen de la definición operativa del contenido y también representan un tipo de evidencia de validez (Lane *et al.*, 2016); por lo que se debe declarar en esta evidencia empírica y teórica cuando el instrumento de evaluación se enfoca en medir habilidades cognitivas complejas (Messick, 1994).

Componente 4. Desarrollo de Ítems. El componente cuatro correspondió a la elaboración de los ítems con apego a lo establecido en las especificaciones de contenido del instrumento de evaluación. Los ítems desarrollados se sometieron a la revisión del Comité de evaluación del instrumento, mismo que se conformó por profesionistas con formación teórica y práctica en el campo del lenguaje. A estos se les solicitó evaluar el instrumento en un rango del 1 al 10 —donde 1 es la calificación más baja y 10 la más alta— con base en los siguientes criterios:

- Claridad. Referente a que el contenido evoque un mismo rasgo y no sea confuso.
- Relevancia. Referente a que la información contenida es lo suficientemente importante para ser incluida en el instrumento.
- Congruencia. Referente a si existe una relación lógica de la información con lo que se evalúa.
- Suficiencia. Referente a si están incluidos los estándares e indicadores necesarios para evaluar cada dimensión.

El aspecto referente a la claridad se evaluó en cada uno de los niveles que compusieron la rúbrica, mientras que los aspectos concernientes a relevancia, congruencia y suficiencia se evaluaron de forma general respecto a cada dimensión. Aunado a esto, los jueces tuvieron la consigna de agregar comentarios o recomendaciones de los aspectos que consideraron relevantes. Finalmente, los resultados numéricos del jueceo se sumaron y promediaron, mientras que los comentarios fueron sistematizados.

Asimismo, Lane *et al.* (2016) señala para el caso de los instrumentos de evaluación que requieren el uso de rúbricas para la evaluación del nivel de logro, que los ítems que se diseñen deben estar alineados al contenido y que se muestre evidencia empírica y teórica de dicha

alineación. Para atender esta recomendación, se desarrolló el marco teórico del instrumento, una Guía de acompañamiento para las docentes —se detalla más adelante— y la descripción de la composición de la rúbrica —véase sección dedicada a la validez de contenido—.

Componente 5. Ensamble. El componente cinco se constituyó de las actividades correspondientes a la selección y acomodación de los ítems —previamente construidos— que conformaron el instrumento de evaluación, la planeación de una nueva reunión del Comité de jueceo del instrumento integrado, la recolección y revisión de las recomendaciones y la realización de los ajustes necesarios. Como última actividad del componente, la rúbrica, la guía, el taller de capacitación para su uso y el manual de aplicación sufrieron ajustes con base en la sistematización de las oportunidades de mejora detectadas a través de cada uno de los procesos señalados.

Componente 6. Reproducción. Este componente se conformó de las actividades dedicadas a la selección del medio por el que se reprodujo la rúbrica acorde a los propósitos del desarrollador y en atención la practicidad —como legibilidad y reproductibilidad— y control de calidad.

Para el caso del presente estudio, se decidió utilizar una versión impresa y una versión digital en línea. Esta decisión se tomó debido a que, si bien se optó por la versión en línea para facilitar el acceso, la evaluación a las maestras y el seguimiento de alumnos, la asimilación de la herramienta de evaluación y las diferentes opciones de aplicación de la rúbrica requerían del formato impreso y en línea.

La versión impresa fue ensamblada y entregada a cada docente, mientras que la versión digital de los documentos fue alojada en una carpeta denominada REFLAC-PRE en la plataforma Google Drive. Después del taller de capacitación se les cedió y reguló el acceso vía correo electrónico al profesorado participante.

Otro tipo de material digital fue la rúbrica en línea, misma que se cargó directamente en la plataforma denominada *Sistema de Evaluación para la Mejora*, ubicada en la dirección electrónica <http://www.evaluacionparalamejora.com/>. El desarrollo del sistema estuvo a cargo de un experto en el área de informática, quien fue contratado de forma externa al Instituto de

Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); en este caso fue necesario establecer una cotización por el diseño y tiempos de entrega.

Una vez que la plataforma en línea fue entregada, se cargó en línea una primera versión del instrumento. Tanto la primera versión como el Manual de aplicación fueron sometidos al jueceo de cuatro profesionistas con experiencia en la enseñanza, entre los que se encuentran un experto en el área de informática y un estudiante de maestría de la línea de investigación Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación del IIDE de la UABC.

Para este jueceo se desarrolló un formato de evaluación que contempló aspectos de navegabilidad, apariencia mediante preguntas de respuesta cerrada y comentarios abiertos respecto al uso del sistema y al proceso para evaluar a los alumnos. Para llevar a cabo este proceso, se creó un perfil simulado de evaluador para cada juez, se les agregó a la evaluación denominada REFLAC-PRE y les envió a sus correos las credenciales de acceso, el link de la plataforma, el Manual de aplicación y el link del formato para realizar el jueceo del sistema en línea.

Después, se les solicitó a los jueces leer el Manual de aplicación, ingresar a la plataforma desde distintos dispositivos electrónicos y realizar una simulación del proceso de evaluación de al menos un alumno. Los comentarios de los jueces fueron atendidos con apoyo del experto en informática a cargo del desarrollo del sistema en línea, con consideración de las posibilidades respecto a recursos y tiempo. Una vez llevadas a cabo las mejoras a la plataforma, se construyó una segunda versión en línea del instrumento de evaluación y se realizaron las mejoras pertinentes al Manual de aplicación.

Componente 7. Administración. Este componente se enfocó al cuidado de la administración de la rúbrica debido al impacto que esta actividad puede tener respecto a la validez de las interpretaciones y uso de los resultados. En esta etapa se desarrollan actividades relacionadas con el contacto de las personas que dieron acceso a las instituciones donde se realizaron las evaluaciones, la estandarización de la administración, así como aspectos éticos. A continuación, se enlistan y describen las acciones y productos desarrollados:

- a) Taller de capacitación para el uso de la rúbrica impresa y en línea. Se diseñó para guiar al profesorado respecto al contenido de la rúbrica y los criterios a considerar para ubicar el desempeño de un alumno en determinado nivel dentro del instrumento.

- b) Manual de aplicación (véase anexo G). Este documento les fue entregado al profesorado participante durante el taller de capacitación, el cual contiene una explicación pormenorizada del proceso para ubicar el desempeño de los alumnos dentro de la rúbrica.
- c) Guía para el docente (véase anexo H). Este documento se diseñó con base en los Planes y programas de estudio vigentes, con el contenido teórico y práctico de la rúbrica de evaluación y las aportaciones de expertos en el área de lenguaje y comunicación para preescolar; tiene el propósito de facilitar la asimilación del contenido del instrumento al profesorado con menos expertis en la enseñanza, también contiene sugerencias de tareas evaluativas y pautas para la ubicación del desempeño en los niveles del instrumento.

Una parte fundamental para cumplir con las sugerencias de Lane *et al.* (2016), fue implementar las estrategias que permitieran la aplicación estandarizada de la rúbrica. Primeramente, se realizó un acercamiento con la supervisora de la Zona 28 de educación básica para invitar a las docentes a participar en la aplicación del instrumento de evaluación; posteriormente las maestras participantes fueron capacitadas en un taller de dos horas de duración que finalizó con ejercicios calibración de puntuación de la rúbrica.

Los ejercicios consistieron en la presentación de videos de alumnos de nivel preescolar de distintos grados en diversas situaciones educativas. Estos videos se analizaron y calificaron previamente por los organizadores del taller con motivo de realizar comparaciones de las puntuaciones esperadas y las obtenidas. Una vez organizada la mesa de trabajo y llevada a cabo la capacitación, se contextualizó cada video y se reprodujo; luego se solicitó a las educadoras asignar de forma individual un nivel de desempeño de acuerdo con la dimensión de la rúbrica a evaluar. Una vez terminado el ejercicio, se presentaron las puntuaciones en una mesa de trabajo, se contrastaron con las puntuaciones esperadas y se llevaron a discusión las diferencias de puntuación. El análisis de las puntuaciones esperadas y obtenidas se presenta en el capítulo de resultados.

Componente 8. Obtención de Puntajes. El componente ocho se dedicó a las actividades relacionadas con asegurar la puntuación correcta de los niveles de la rúbrica. Con apego a los señalamientos realizados para este componente, se estableció un proceso a fin de asegurar que el

profesorado ubicara correctamente a los alumnos respecto a su nivel de desempeño dentro del instrumento de evaluación. Dicho proceso se describe a continuación:

Procedimiento para la asignación de puntajes. El instrumento de evaluación elaborado se divide en siete aspectos a evaluar, y a su vez cada aspecto se subdivide en siete niveles de desempeño en el que se puntúan. De acuerdo con la distribución de la rúbrica, la asignación de puntajes se realizó bajo la siguiente lógica:

- El nivel uno no cuenta con indicadores o descriptores de desempeño, se utiliza para ubicar el desempeño de un alumno cuando no cumple por completo con los criterios establecidos en el nivel dos. En la casilla que le corresponde se establece la leyenda “No alcanza todos los indicadores del nivel dos”.
- Los niveles pares dos, cuatro y seis contienen descriptores del nivel de desempeño nivelados de forma ascendente. Se utilizan para ubicar el desempeño del alumno solo si cumple por sí mismo y sin apoyo con todos los criterios establecidos en el nivel.
- Los niveles impares tres y cinco, sirven para ubicar el nivel de desempeño del alumno cuando ha superado los descriptores del nivel anterior, pero no cumple por completo con los descriptores del nivel sucesivo, o cuando los cubre por completo solo con apoyo del docente. En la casilla correspondiente al nivel tres y cinco se establece la leyenda “Alcanza algunos indicadores del nivel cuatro, o todos solo con apoyo de la docente” y “Alcanza algunos indicadores del nivel seis, o todos solo con apoyo de la docente”, respectivamente.
- El nivel siete se utiliza para ubicar el desempeño del alumno cuando se considera que el alumno excede los indicadores propuestos en el nivel anterior (seis) o demuestra un plus. Un ejemplo para ubicar el desempeño de un alumno en el nivel siete de la rúbrica de producción de la lengua escrita, es cuando el alumno ya sabe escribir por sí mismo y comienza con el uso de signos ortográficos. En la casilla correspondiente al nivel siete se establece la leyenda “Supera los indicadores del nivel seis”.

Asimismo, se agregaron dos estrategias para fortalecer el cumplimiento del componente ocho:

- El profesorado evaluó directamente a sus alumnos. Esta decisión está relacionada con el conocimiento que tiene el docente de sus alumnos y de sus desempeños generales, por lo que se facilita la ubicación en los niveles de desempeño planteados en la rúbrica. Por el

contrario, las evaluaciones realizadas por evaluadores externos permiten recabar información en un solo momento, dicho momento puede estar influenciado por factores externos que modifican el nivel de desempeño del alumno —desvelos, enfermedad, otros—.

- Ejercicio de calibración. Se planteo un ejercicio de calibración para realizarse en los planteles educativos con pares, esto le permite al profesorado recibir retroalimentación de sus compañeros y disipar dudas respecto a la puntuación correcta de la rúbrica.

Componente 10. Informe de Puntaje del instrumento. El componente 10 se dedicó al abordaje de las actividades relacionadas con la redacción del informe de los resultados obtenidos en la rúbrica. Para el desarrollo de esta etapa, se utilizó como guía el modelo de Zenisky y Hambleton (2013) para el desarrollo de los informes: 1) identificar a quien van dirigidos los reportes, ya que esto determinará qué información debe incluirse en estos, 2) diseñar prototipos de informes, 3) evaluar con las partes interesadas la interpretabilidad, accesibilidad y utilidad del prototipo de informe, y 4) evaluar de forma continua el uso e interpretación de los informes.

Con base en el modelo señalado en el párrafo anterior, se seleccionó como público objetivo de los informes al profesorado de preescolar para fines formativos y la facilitadora para fines de investigación. La información que incluyen los reportes es la siguiente:

- Reportes para el profesorado: reportes individuales por alumno con nombre de la evaluación, ciclo y periodo, nombre del evaluado, nombre de la escuela y valoración global con nombre del aspecto evaluado, descripción del aspecto evaluado, niveles de desempeño y descripción de los niveles por cada aspecto.
- Reporte para el facilitador —y futuros usuarios—: un concentrado de todos los alumnos evaluados por educadora con nombre de la evaluación, ciclo y periodo de evaluación, nombre del docente —evaluador—, clave y nombre de la escuela, folio de evaluación, nombre de cada aspecto evaluado, listado de alumnos evaluados, número de nivel de desempeño por aspecto de la rúbrica.

Componente 11. Seguridad del instrumento. Este componente se orienta al cuidado de la información de instrumentos de evaluación con una lógica diferente al desarrollado para esta investigación, por lo que las medidas de seguridad establecidas se enfocaron a la protección de

los datos personales de las educadoras y alumnos participantes, así como de las evaluaciones realizadas por cada docente. En atención a esto, se desarrollaron estrategias para la plataforma que se enfocaron en el cuidado de la información depositada en el sistema, estas estrategias pueden observarse en el apartado de resultados.

- Desarrollado a la medida. La plataforma se realizó bajo un conjunto de requerimientos específicos, en este caso, para el tipo de encuestas de evaluación.
- Desarrollado para ser un sistema escalable. El sistema se diseñó para facilitar su ampliación con el tiempo facilitando su modificación.
- La evaluación se alojó en un servidor que cuenta con las medidas de seguridad necesarias para evitar la vulnerabilidad de los datos que resguarda.
- El acceso a la plataforma se realiza con la previa gestión de un facilitador designado, mismo que puede limitar la entrada al sistema en cualquier momento.
- El sistema en línea tiene un guardado automático en las evaluaciones parciales, lo que evita pérdida de información.
- Una vez que las docentes terminan sus evaluaciones, el sistema cierra automáticamente el acceso a la plataforma, por lo que la información es resguardada.
- El servidor en el que se encuentra el sistema implementa las siguientes medidas de seguridad:
 - Control de acceso a servidor.
 - Seguridad física de las instalaciones.
 - Monitoreo de posibles incidentes de seguridad, para realizar intervenciones oportunas de ser necesario.
 - Protección mediante encriptación de base de datos almacenados, directorios e información de credenciales de acceso a servidor.

Componente 12. Documentación del Instrumento de Evaluación. Para este componente se tuvo previsto que la tesis misma como producto, así como los productos que emergieron en el proceso —marco teórico del instrumento, operacionalización, especificaciones, entre otros— conforman los objetivos de este paso propuesto por Lane *et al.* (2016).

5.4.2 Segunda Etapa. Obtención de Evidencias de Validez

El procedimiento descrito en este sub-apartado, está estructurado en dos partes de acuerdo con el tipo de evidencia de validez a obtener, es decir, el primero describe la evidencia de validez basada en el contenido de la rúbrica, y posteriormente, se describe el correspondiente para obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna del instrumento.

Evidencias de Validez Basadas en el Contenido. De acuerdo con lo propuesto en el manual de la AERA *et al.* (2014), la evidencia de validez de contenido puede obtenerse a través del juicio de expertos. Esto se logra al formar grupos compuestos por expertos en el constructo a evaluar por el instrumento de evaluación y someter a su revisión los componentes principales que conforman el instrumento; tales como la propia rúbrica, su estructura, las especificaciones y la operacionalización de las variables.

Como estrategia para obtener las evidencias de validez de contenido de la rúbrica, se constituyeron cuatro comités de jueceo conformados por expertos en el área a evaluar, quienes se orientaron a evaluar los productos que sustentan el instrumento:

- Comité de diseño. Encargado de desarrollar una estructura inicial del instrumento de evaluación.
- Comité de jueceo de diseño. Comisionado a evaluar la estructura del instrumento y los contenidos a evaluar.
- Comité de selección de contenidos e indicadores. Orientado a seleccionar los contenidos clave a evaluar —aprendizajes esperados— y establecer los indicadores de desempeño respecto a cada uno de los contenidos seleccionados.
- Comité de jueceo del instrumento. Tuvo la comisión de evaluar la operacionalización de la variable a evaluar y el instrumento. Las actividades realizadas por este comité se registraron en un formulario.

Evidencias de Validez Basadas en la Estructura Interna. A partir de las necesidades del estudio se seleccionó como *software* a utilizar el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) por su afinidad con los análisis sugeridos en la literatura para el tipo de datos recabados (Lloret-Segura, 2014), posteriormente se creó una base de datos y se comprobó la ausencia de errores en la codificación de las variables.

En el caso particular de esta investigación, los datos recolectados se clasificaron como variables ordinales, en cuyo caso solo pueden utilizarse análisis no paramétricos (Kerlinger y Lee, 2001). Sin embargo, Bentler (2006) menciona que, si los instrumentos de medición cuentan con escalas de respuesta con siete o más niveles, los datos también pueden ser tratados como pseudo-continuos. Dado que la rúbrica diseñada cuenta con siete niveles de respuesta, se llevaron a cabo tanto análisis utilizados comúnmente con variables ordinales como con variables continuas.

A continuación, se sometieron los datos a la prueba estadística Alfa de Cronbach, ya que permite conocer el coeficiente de fiabilidad de la escala de medida desarrollada, pues es una medida de coherencia o consistencia interna que solo requiere de una aplicación del instrumento de evaluación para poder someter los datos a análisis. Este cálculo puede realizarse a través de un programa estadístico y arroja un coeficiente de consistencia que puede contrastarse con los establecidos dentro de la literatura o someterse al escrutinio de expertos en el área (Quero, 2010). De acuerdo con la literatura, un coeficiente de confiabilidad es considerado alto cuando se acerca a 1 (Morales, 2011).

Ahora bien, dentro de los Estándares para las pruebas educativas y psicológicas (AERA *et al.*, 2014) se precisa que el grado de ajuste de los componentes y de los elementos del instrumento de evaluación al constructo en que se basan las interpretaciones de los puntajes, se determina mediante el análisis de la estructura interna del instrumento. Dentro de la literatura, se señala el Análisis factorial exploratorio (AFE) como el indicado para examinar el conjunto de variables latentes o factores comunes que explican las respuestas a los ítems del instrumento de evaluación y el grado en que las categorías de mezclan a lo largo de estas dimensiones (Lloret-Segura *et al.*, 2014; Kerlinger y Lee, 2001).

Sin embargo, un paso previo para utilizar el AFE es corroborar la pertinencia de su uso a través del índice Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. KMO es una medida que da cuenta de la influencia del tamaño de la muestra, número de ítems y factores, y del tamaño de las correlaciones entre los ítems; un índice por debajo de 0.50 no dará cuenta de la causalidad de los resultados, mientras que índices por encima de 0.80 son considerados como adecuados (Lloret-Segura *et al.*, 2014). Por otro lado, el *test* de esfericidad de Bartlett, comprueba si las variables están lo suficientemente correlacionadas para poder proceder con el análisis (George y Mallery, 2019).

Aunado a lo anterior, dentro de la literatura consultada, se encontraron enunciados distintos tipos de análisis factoriales, pero, las recomendaciones se inclinaron hacia el uso del AFE de Máxima Verosimilitud (MV) por su fuerza estadística y precisión; este es un método inferencial más comúnmente utilizado que “proporciona las estimaciones de los parámetros que con mayor probabilidad han producido la matriz de correlaciones observada” (Lloret-Segura *et al.*, 2014, p. 159). Sin embargo, para justificar su uso debe cumplirse con el supuesto de normalidad multivariada (Lloret-Segura *et al.*, 2014), por lo que se procedió a correr distintas pruebas de normalidad y a realizar un contraste de la distribución de los datos estandarizados y sin estandarizar con apoyo de las gráficas QQ-PLOT. Una vez atendidos los supuestos requeridos para el uso del AFE de MV, se procedió a someter los datos a dicho análisis.

5.4.3 Tercera Etapa. Análisis Descriptivos

Los análisis adicionales que se anexaron tuvieron como objetivo describir las características de la muestra recolectada con fines de investigación. Para ello, se realizaron análisis descriptivos univariados y bivariados que se desglosan en el documento como: 1) análisis descriptivos globales, 2) análisis descriptivos por grado, y 3) análisis descriptivos por sexo.

Análisis Descriptivos Globales. Para realizar los análisis univariados se calculó, con apoyo del SPSS, el puntaje global del instrumento de evaluación con base en el único factor obtenido a través del AFE. A partir de este puntaje global se obtuvo la media y la desviación estándar de la distribución del nivel general de desempeño de todos los alumnos. Además, para presentar dicha información se creó un histograma que denota de forma gráfica la distribución del desempeño general dentro de la rúbrica.

Posteriormente se calculó el porcentaje de respuesta de cada nivel de los dominios de la rúbrica, se organizó dicha información en una tabla y se resaltaron en tipografía negrita las cifras más altas para facilitar la lectura e interpretación de esta. Aunado a lo anterior, se obtuvo la media y la mediana de los niveles de dominio obtenidos y la información se agregó a la tabla de porcentajes.

Análisis Descriptivos por Grado. Como siguiente paso, se obtuvieron las frecuencias del nivel de desempeño en los dominios de la rúbrica por grado, se calculó el porcentaje de respuesta, se organizó la información en una tabla y se resaltaron en tipografía negrita las cifras

más altas. Una vez establecidas las diferencias de desempeño por grado, se sometieron los datos a la prueba no paramétrica U-Mann Whitney para establecer si las diferencias fueron significativas. Las medianas obtenidas se agregaron a la tabla de porcentajes y se señalaron con asteriscos las diferencias significativas al 0.005, 0.001 y 0.01 tal y como se recomienda en el Manual de la APA (2019).

Cabe señalar que Frey (1999) recomienda el uso de la prueba U-Mann Whitney cuando: 1) los datos analizados se clasifican como variables ordinales, 2) la recolección de los datos no fue aleatorizada, 3) la distribución de los datos dista de la normalidad y 4) solo se contrastaron dos grupos. Sin embargo, dados los altos índices de confiabilidad y las altas correlaciones estadísticamente significativas obtenidas, se consideró pertinente someter los datos a la prueba paramétrica *t* de Student para agregar robustez a los análisis realizados. Si bien esta prueba estadística se utiliza con variables continuas, Bentler (2006) señala que los instrumentos de evaluación que se componen de escalas de respuesta de siete niveles o más pueden someterse a análisis como si fueran variables pseudo-continuas, ya que se presentan distorsiones mínimas en los resultados.

Las medias obtenidas a través de la prueba *t* de Student también fueron agregadas a la tabla y las se señalaron con asteriscos las diferencias significativas al 0.005, 0.001 y 0.01 tal y como se recomienda en el Manual de la APA (2020).

Análisis Descriptivos por Sexo. A continuación, se replicó el procedimiento utilizado en el nivel descrito anteriormente. Se realizaron análisis de frecuencias del nivel de desempeño en los dominios de la rúbrica por sexo, se calculó el porcentaje de respuesta, se organizó la información en una tabla y se resaltaron en tipografía negrita las cifras más altas. Una vez establecidas las diferencias de desempeño por sexo, se sometieron los datos a la prueba no paramétrica U-Mann Whitney y *t* de Student para establecer si las diferencias fueron significativas. Las medias y medianas obtenidas se agregaron a la tabla de porcentajes y se señalaron con asteriscos las diferencias significativas al 0.005, 0.001 y 0.01 tal y como se recomienda en el Manual de la APA (2020).

VI. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación en tres apartados principales, mismos que se encuentran alineados a las etapas establecidas para el procedimiento: 1) diseño y desarrollo del instrumento de evaluación, 2) obtención de evidencias de validez, y 3) análisis descriptivos.

6.1 Resultados. Diseño y Desarrollo del Instrumento de Evaluación

Los resultados de este apartado se encuentran alineados al objetivo específico uno de investigación, por lo que se describen los productos obtenidos de la construcción del instrumento. Para efectos de claridad y coherencia se presentan en el mismo orden de la propuesta de Lane *et al.* (2016) para el desarrollo de instrumentos de evaluación.

6.1.1 Resultados del Componente 1. Plan General

Resultado de la Revisión de la Literatura. Uno de los productos logrados en el desarrollo de este componente es un listado actualizado de los instrumentos de evaluación criteriales de lenguaje para niños de tres a seis años. Este catálogo contiene los datos generales de los instrumentos y las características relevantes para el presente estudio (véase Anexo B), pues permitió conocer las áreas de oportunidad de cada instrumento y analizar cómo se estaba evaluado el constructo.

Ficha Técnica del Instrumento de Evaluación. Acorde a lo mencionado en el párrafo anterior, la revisión de la literatura, los datos obtenidos de expertos en el área de lenguaje en preescolar y en el desarrollo de instrumentos de evaluación, así como a través de la entrevista con profesorado de preescolar, se determinaron las siguientes características para el instrumento de evaluación (véase Tabla 12):

Tabla 12

Ficha técnica del instrumento de evaluación

| Descriptor | Características |
|-------------|--|
| Instrumento | Rúbrica de Evaluación Formativa de Lenguaje con Alineación Curricular para Preescolar (REFLAC-PRE) |

| Descriptor | Características |
|-----------------------------------|---|
| Tipo de instrumento de evaluación | Analítica, genérica y longitudinal (Wiggins, 1998) |
| Formato de presentación | Plataforma y formatos electrónicos imprimibles |
| Materiales | Plataforma, rúbrica, concentrado de evaluaciones, manual de aplicación y guía. |
| Referido a | Criterio |
| Basado en | Currículo de preescolar (SEP, 2017) |
| Campo de formación | Lenguaje y comunicación |
| Nivel de educación | Básico |
| Tipo | Preescolar |
| Evalúa | Niveles de desempeño con base en los contenidos del campo de formación |
| Fines de la evaluación | Formativos y de investigación |
| Resultados | Individuales |
| Aplicador | Educadora —bajo previa capacitación— |
| Tipos de reactivos | Tareas evaluativas abiertas —las establece el profesorado con base en su planeación de clases cotidiana— |
| Evaluación | Los niveles que componen cada dimensión de la rúbrica cuentan con un puntaje, mismo que determina la calificación obtenida. |
| Devolución de los resultados | Una vez que el profesorado concluye las evaluaciones en la plataforma de REFLAC-PRE, se generan reportes automáticos descargables en pdf, donde se señalan los niveles y descriptores por dimensión de cada alumno. |

Marco Teórico del Instrumento de Evaluación. Otro producto obtenido a través de la revisión sistematizada de la literatura y la asesoría con expertos en el área del lenguaje fue el marco teórico de la rúbrica. Este producto se ve materializado y presentado de forma didáctica en la guía para el docente que se presenta en el Anexo G.

6.1.2 Resultados del Componente 2. Definición del Contenido

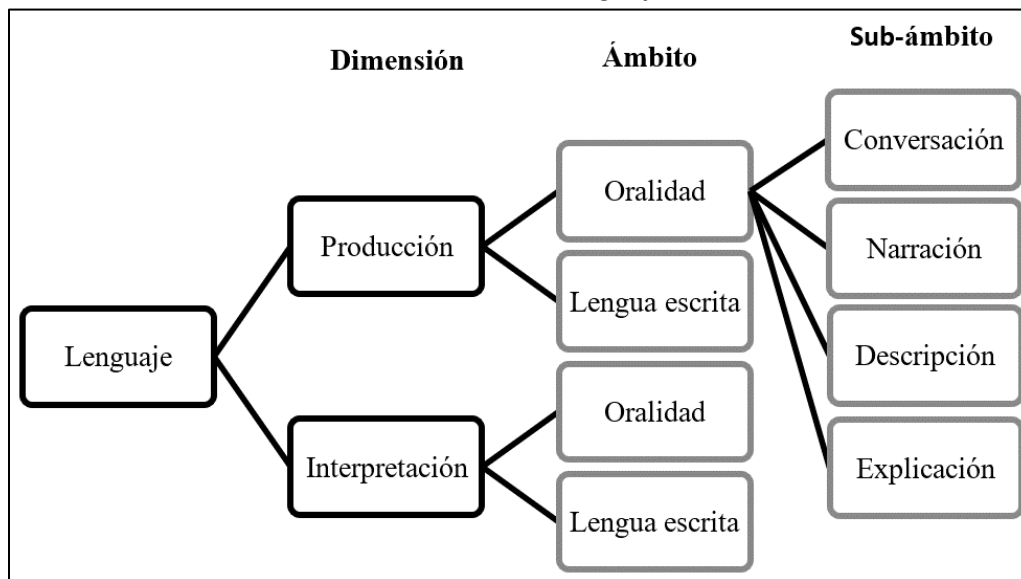
Dimensiones, Ámbitos y Sub-ámbitos. Con apego a los planes y programas de estudio vigentes; primeramente, se seleccionaron las dimensiones a evaluar con base en lo estipulado en la página 180 del libro *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*

(2017), que establece que la **producción**, la **interpretación** y la **reflexión** son rutas de aprendizaje complementarias que confluyen en la práctica social del lenguaje, mismo que funge como núcleo articulador de los contenidos. Sin embargo, dado que Ferreiro (2006) manifiesta que los alumnos de preescolar se plantean problemas durante la producción e interpretación de textos que “contribuyen a la construcción de nociones centrales en la reflexión sobre la lengua” (p. 45), se determinó utilizar las dimensiones de producción e interpretación, dado que presentan de forma implícita la dimensión de reflexión.

A su vez, las dimensiones de producción e interpretación se subdividieron en oralidad y lengua escrita de acuerdo con las habilidades subyacentes de los aprendizajes esperados. Y solamente la dimensión Oralidad del ámbito Producción se dividió en cuatro sub-ámbitos en atención a la importancia establecida en el libro *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar* (2017) para la oralidad —dimensión que solo se encuentra contemplada para preescolar en los Planes y programas de estudio vigentes—. El producto final se observa en la Figura 8.

Figura 8

Estructura de la rúbrica de evaluación del lenguaje con base en el análisis curricular



Clasificación de los Contenidos Curriculares en la Rúbrica. Asimismo, los contenidos se codificaron para facilitar su análisis y ubicación. Una vez seleccionados los de mayor relevancia a evaluar, se examinaron y clasificaron de acuerdo las habilidades subyacentes de cada uno (véase

Tabla 13). Debido a la complejidad de algunos contenidos, debieron duplicarse en algunas dimensiones para evaluar distintos aspectos (ej. L4 dentro de la tabla).

Tabla 13

Clasificación de los contenidos curriculares

| Estructura de la rúbrica | Aprendizajes esperados |
|-------------------------------------|--|
| Producción Oralidad Conversación | <p>O2 Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.</p> <p>E2 Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.</p> <p>E5 Comenta e identifica algunas características de textos informativos.</p> <p>L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. (duplicado)</p> <p>L4 Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros.</p> <p>PS3 Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios.</p> |
| Producción Oralidad. Narración. | <p>O3 Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.</p> <p>L1 Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.</p> <p>L4 Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros.</p> <p>L11 Dice relatos de la tradición oral que le son familiares.</p> |
| Producción Oralidad Descripción | <p>O4 Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.</p> <p>L3 Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.</p> |
| Producción Oralidad Explicación | <p>O5 Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan.</p> <p>O6 Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.</p> <p>O7 Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.</p> <p>O8 Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.</p> <p>E1 Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos.</p> <p>E3 Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.</p> |

| Estructura de la rúbrica | Aprendizajes esperados |
|-------------------------------------|---|
| Producción Lengua escrita | <p>L5 Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora.</p> <p>L6 Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.</p> <p>PS1 Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros.</p> <p>PS5 Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.</p> <p>PS6 Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.</p> |
| Interpretación Oralidad | <p>O1 Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.</p> <p>O7 Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.</p> <p>O9 Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado.</p> <p>O10 Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente.</p> <p>L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.</p> <p>L7 Aprende poemas y los dice frente a otras personas.</p> <p>L8 Identifica la rima en poemas leídos en voz alta.</p> |
| Interpretación Lengua escrita | <p>L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.</p> <p>E5 Comenta e identifica algunas características de textos informativos.</p> <p>PS2 Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos.</p> <p>PS4 Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.</p> |

Nota. Se resaltan en tipografía negrita los códigos asignados a cada aprendizaje esperado.

Indicadores Teóricos y Prácticos de Desempeño. Una vez clasificados los contenidos dentro de la estructura de la rúbrica, se establecieron los indicadores de desempeño teóricos y se empataron con los indicadores prácticos reportados por el profesorado. Posteriormente, se agruparon para realizar los descriptores correspondientes a cada nivel del instrumento. El resultado final se aprecia en la Tabla 14.

Tabla 14*Indicadores de desempeño respecto a los contenidos de la rúbrica*

| Estructura de la rúbrica | Indicadores agrupados |
|---------------------------------|--|
| Producción | Concretar y congruencia |
| Oralidad | |
| Conversación | Gramática, semántica y organización de información |
| | Aportación de información |
| Producción | Sigue secuencias |
| Oralidad | Ordena ideas |
| Narración | Sintetiza |
| | Une información |
| | Orden temporal |
| | Narra |
| | Detalla información |
| | Selecciona información |
| | Coherencia |
| | Congruencia |
| | Inventión |
| | Describe |
| | Volumen |
| | Entonación Adecua el lenguaje Estilo del habla |
| | Recursos literarios (suspenso) |
| Producción | Enlista características |
| Oralidad | Congruencia |
| Descripción | Detalla |
| | Discrimina |
| Producción | Comprende lo que se le solicita |
| Oralidad | Expresa |
| Explicación | Argumenta |
| | Verbaliza procedimientos |
| | Responde |
| | Determina su postura |
| | Anticipa |
| | Responde preguntas |
| | Organiza hechos |
| | Organiza ideas |
| | Reconstruye secuencias |
| | Planear orden o pasos |

| Estructura de la rúbrica | Indicadores agrupados |
|----------------------------------|---|
| | Uso de material de apoyo Vocabulario específico Usar lenguaje especializado |
| Producción Lengua escrita | Patrones evolutivos de la escritura Convenciones de la lengua escrita Escritura silábica. Variedad intra-figural: cantidad mínima y no repetir letras Uso de grafemas no icónicos (verdaderas letras, pseudoletas, cuasiletras o números) Estrategias para resolver los problemas de la comprensión del sistema alfabético |
| Interpretación Oralidad | Competencia comunicativa o pragmática Semántica Pronunciación Gramática |
| Interpretación Lengua escrita | Procesamiento de texto como lenguaje Decodificar fonema-grafía Construcción de significado Proximidad Contexto interno Contexto externo Cantidad mínima Modular |

6.1.3 Resultados del Componente 3. Especificaciones del Instrumento

Operacionalización. El paso previo para el desarrollo de las especificaciones fue el desarrollo de la tabla de operacionalización de la variable lenguaje. Esta representa un tipo de evidencia de validez de contenido, por lo que en el apartado correspondiente se abordará el acuerdo entre jueces respecto a la misma. En la tabla se desarrollan los datos referentes a: ubicación, contenidos, indicadores teóricos, indicadores desde la práctica, agrupamiento de indicadores teóricos y prácticos, niveles de la rúbrica, definición de indicadores agrupados acorde al nivel, síntesis de los indicadores y puntualizaciones respecto a conceptos ambiguos o subjetivos (véase Anexo C).

Especificaciones. Uno de los productos de este componente son las especificaciones de cada aspecto que conforma la rúbrica de evaluación. Las especificaciones son otro tipo de evidencia de validez de contenido, en total se elaboraron siete especificaciones y contienen los datos referentes a la ubicación de los contenidos evaluados y la fundamentación teórica de lo que se evalúa (véase Anexo D).

6.1.4 Resultados del Componente 4. Desarrollo de Ítems

El producto de este componente fue el desarrollo de las versiones de la rúbrica, ésta se desarrolló con base en la tabla de operacionalización y las especificaciones desarrolladas en el componente anterior.

Rúbrica. Una de las versiones finales de la rúbrica contenía dos dimensiones (cuatro ámbitos y cuatro sub-ámbitos) gradadas en cinco niveles de desempeño en forma ascendente (véase Tabla 15), el nivel uno (1) no presentaba descriptor, pues se previó utilizarlo como un comodín en caso de que el alumno no alcanzará los indicadores previstos.

Tabla 15

Ejemplo de rúbrica sometida a revisión del Comité de jueceo de instrumento

| Producción oral | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 |
|--|----------------|--|--|---|---|
| Descripción | | | | | |
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, aquellas necesarias para describir. | | Aun con apoyo del docente, identifica características que no corresponden a las personas, objetos o personajes descritos y nombra cosas que no son características (sustantivos, pronombres, otros). | Solo con apoyo del docente puede identificar características de personas, objetos o lugares presentes, pero le cuesta identificar por sí mismo características de un objeto ausente. | Por iniciativa propia identifica características de personas, objetos o lugares presentes o ausentes. | De forma autónoma identifica características de personas, objetos o lugares presentes o ausentes cuando se le nombran las características de estos. |

Tras los comentarios realizados por los expertos, se tomó la decisión de clarificar la gradación de los niveles mediante la agregación de los niveles comodines que reflejan la función de andamiaje de las educadoras. Asimismo, si bien el nivel seis de la rúbrica contiene la meta de indicadores que el alumno debería dominar al finalizar la educación preescolar, el nivel siete refleja el enfoque competencial de los planes y programas de estudio vigentes, donde se señala que una competencia sigue en desarrollo a lo largo de toda la vida (SEP, 2017). A partir de las adaptaciones realizadas con base en los datos obtenidos en el jueceo —los resultados del jueceo se abordan en los resultados concernientes a validez de contenido—, se desarrolló una rúbrica compuesta por siete apartados gradados en siete niveles de desempeño en forma ascendente. En la Tabla 16 se presenta un extracto de la distribución de la rúbrica del aspecto referente a Producción oral_Conversación.

Tabla 16*Ejemplo de rúbrica adaptada a sugerencias de los jueces*

| Producción Oralidad Conversación | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 | Nivel 7 |
|--|---|--|--|---|--|---|-------------------------------------|
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar. | No alcanza todos los indicadores del nivel 2. | Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: “sí”, “no” o usa palabras sueltas como “baño”, “agua”. | Alcanza algunos indicadores del nivel 4, o todos solo con apoyo de la docente. | Logra comunicar lo que quiere, pero aún no domina del todo la organización de la información de su discurso, el uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y la adaptación del mensaje a la audiencia. Puede ser redundante en sus aportaciones. Ejemplo: usa frases más elaboradas como “ir baño”, “vaso con agua”, “gato bonito”, “amo mi mami”. | Alcanza algunos indicadores del nivel 6, o todos solo con apoyo de la docente. | Logra comunicar lo que quiere organizando la información de su discurso, haciendo uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y adecuando el mensaje a la audiencia. Además, aporta información nueva relacionada o acorde al objetivo o situación comunicativa. Ejemplo: “quiero un vaso de agua”, “me das permiso de ir al baño”, “ayer fui al parque”. | Supera los indicadores del nivel 6. |

6.1.5 Resultados del Componente 5. Ensemble

Este componente presentó dos tipos de productos, los materiales físicos que acompañaron la rúbrica de evaluación y el desarrollo de la lógica de puntuación del instrumento.

Materiales. Los materiales utilizados se describen a continuación:

- Concentrado de calificaciones. Formato impreso que permite el registro físico de las evaluaciones realizadas para el posterior vaciado de información en la plataforma de evaluación.
- Manual de aplicación. Documento que describe el uso de la rúbrica, la lógica de puntuación y el uso de la plataforma en línea.
- Guía. Documento que contiene una descripción pormenorizada de los aspectos que componen la rúbrica, que funge como un acompañante para las docentes.

Lógica de Puntuación de la Rúbrica. El método con que se puntúa la rúbrica parte de lo establecido en la teoría del lenguaje respecto a los niveles de desempeño en la infancia y de la adaptación de la función de andamiaje que desarrollan las docentes tanto en la teoría socio-constructivista como lo establecido en el currículo (SEP, 2017). Cada dominio de la rúbrica se compone de siete niveles que se seleccionan bajo la siguiente lógica:

- Los niveles pares dos, cuatro y seis contienen descriptores del nivel de desempeño. Puede ubicar el desempeño de su alumno en estos niveles solo si cumple por sí mismo y sin apoyo con todos los criterios establecidos en el nivel.
- El nivel uno se asigna cuando el alumno no cumple por completo con los criterios del nivel dos.
- Los niveles impares tres y cinco, le permiten ubicar el nivel de desempeño de su alumno cuando ha superado los descriptores del nivel anterior, pero no cumple con los descriptores del siguiente nivel par por completo o cuando los cubre por completo solo con apoyo del docente.
- El nivel siete se utiliza para ubicar el desempeño del alumno cuando usted considere que su alumno excede los indicadores propuestos en el nivel anterior seis) o demuestra un plus. Un ejemplo para ubicar el desempeño de un alumno en el nivel siete de la rúbrica de producción de la lengua escrita, es cuando el alumno ya sabe escribir por sí mismo y comienza con el uso de signos ortográficos.

6.1.6 Resultados del Componente 6. Reproducción

Los productos que aquí se presentan son referentes al desarrollo de la versión en línea, el jueceo de esta y las acciones de mejora determinadas a partir del jueceo.

Plataforma de Evaluación en Línea. Esta se encuentra alojada en el sitio en línea <http://www.evaluacionparalamejora.com/>. El acceso a la plataforma está restringido y es moderado por facilitadores, pero puede observarse la página de inicio tal como aparece en la Figura 9.

Figura 9

Página de inicio de la plataforma de evaluación en línea



Nota. Imagen de libre acceso extraída de <https://www.pexels.com>

Jueceo de la Plataforma. Respecto al resultado del jueceo de la plataforma, los jueces respondieron a preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas se orientaron a navegabilidad y apariencia, los jueces con computadora y *tablet* con procesador Windows y Android señalaron la navegabilidad de buena a excelente, mientras que el juez que utilizó un dispositivo con sistema operativo IOS 12.4.5, la describió como regular (véase Tabla 17). Por otro lado, todos los jueces concordaron en que la apariencia de la plataforma es formal, además, en los comentarios abiertos la describieron como estéticamente agradable y amigable.

Tabla 17*Resultados del jueceo de la plataforma*

| Juez | Dispositivo utilizado | Navegabilidad | Apariencia |
|-------------|--|----------------------|-------------------|
| 1 | Celular Inteligente (iPhone 6 - IOS 12.4.5) | Regular | Formal |
| 2 | Computadora Laptop (HP Pavilion - Windows 8.1) | Buena | Formal |
| 3 | Computadora Laptop (Lenovo ideapad-330, Windows 10 Home) | Excelente | Formal |
| 4 | Tablet Huawei MediaPad T3 10 (Android 7 Marshmallow) | Excelente | Formal |

Nota. En esta tabla solo se incluyen las respuestas a las preguntas cerradas, los comentarios abiertos se presentan por separado.

Con relación a los comentarios abiertos, estos fueron sistematizados y reflejaron áreas de mejora orientadas a:

- Agregar una bienvenida y agradecimientos en la plataforma.
- No solicitar la Clave Única de Registro de Población (CURP) de los alumnos, dado que algunas maestras no contarán con el acceso a este.
- Homologar el tamaño de las descripciones de los niveles de evaluación.
- Corregir errores de puntuación.
- Agregar las indicaciones de aplicación directamente en la plataforma, en lugar de presentarlas por separado en el Manual de aplicación.
- Cuidar la apariencia de la plataforma en pantallas de alta resolución.
- Cambiar el nombre de la primera ventana denominada *Evaluación*, por otra, como *Inicio*.
- Aclarar algunos aspectos del Manual de aplicación.

Adaptaciones realizadas

- Se agregó otra posibilidad de identificador único además del CURP.
- Homologación del tamaño de los descriptores de la rúbrica.
- Corrección de errores de puntuación.
- Adecuaciones al Manual de aplicación.

6.1.7 Resultados del Componente 7. Administración

En la Tabla 18 se condensaron las puntuaciones señaladas por las educadoras en los ejercicios de práctica, como puede observarse, hay algunos valores perdidos, esto se debe a la ilegibilidad de los datos anotados en las hojas utilizadas en el taller o a la omisión de estos. Dado que el primer ejercicio referente a Producción de la lengua oral_Conversación (PLO_C) se utilizó para explicar a las educadoras el proceso de la actividad, no se reportan los puntajes obtenidos. En general, mediante el ejercicio de calibración, se determinó un 76% de acuerdo entre educadoras con referencia a la puntuación esperada.

Tabla 18

Resultados obtenidos en el ejercicio de puntuación de la rúbrica

| Número de educadora | Ámbito para evaluar y número de ejercicio | | | | | | |
|---------------------|---|-------|---|-----|---|-----|-----|
| | PLO_C | PLO_E | | PLE | | ILO | ILE |
| | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 1 | 2 | 6 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 2 | 2 | 5 | 3 | 5 | 2 | 2 | 3 |
| 3 | 2 | 6 | 4 | 5 | 2 | X | 3 |
| 4 | 2 | 5 | 6 | 5 | 2 | X | 4 |
| 5 | 3 | 5 | 6 | 5 | 2 | 2 | 3 |
| 6 | X | 5 | 4 | 3 | X | 2 | 4 |
| 7 | 2 | 5 | 4 | 6 | 2 | X | 4 |
| 8 | 2 | 5 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 |
| 9 | 2 | 5 | 4 | 6 | 2 | 2 | 3 |
| 10 | 2 | 4 | 4 | 6 | 2 | 2 | 3 |
| 11 | 3 | 5 | 4 | 5 | 2 | 2 | 3 |

Nota. Producción de la lengua oral_Conversación (PLOC_C), Producción de la lengua oral_Explicación (PLO_E), Producción de la lengua escrita (PLE), Interpretación de la lengua oral (ILO), e Interpretación de la lengua escrita (ILE).

Las puntuaciones obtenidas en los ejercicios de práctica en contraste con las puntuaciones esperadas arrojaron los siguientes porcentajes de respuesta (véase Tabla 19). Como puede observarse, en su mayoría los porcentajes de respuesta se concentraron en las puntuaciones esperadas y sus alrededores. Por otra parte, los aspectos relativos a la producción e interpretación presentaron menores puntajes de acierto.

Tabla 19*Distribución de los porcentajes de respuesta (puntuación esperada vs puntuación obtenida)*

| Aspecto de la rúbrica y número de ejercicio | Niveles de la rúbrica | | | | | | |
|--|-----------------------|-------------|------------|------------|------------|-----|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| PLO/C-1 | | | 50% | 30% | 20% | | |
| PLO/C-2 | | 80% | 20% | | | | |
| PLO/E-1 | | | | 10% | 72% | 18% | |
| PLO/E-2 | | | 10% | 72% | | 18% | |
| PLE-1 | | | | 18% | 54% | 28% | |
| PLE-2 | | 100% | | | | | |
| ILO-1 | | 100% | | | | | |
| ILE-1 | | | 64% | 36% | | | |

Nota. Las cifras resaltadas en tipografía negrita señalan las puntuaciones esperadas.

Producción de la lengua oral_ Conversación (PLOC_C), Producción de la lengua oral_Explicación (PLO_E), Producción de la lengua escrita (PLE), Interpretación de la lengua oral (ILO), e Interpretación de la lengua escrita (ILE).

6.1.8 Resultados del Componente 10. Informe de Puntaje de Rúbrica

El producto del componente fue el formato de entrega de resultados a las maestras tal como se muestra en la Figura 10. Incluye los datos de la evaluación, ciclo, fecha, nombre del alumno, nombre de la escuela, niveles y descriptores de los niveles asignados.

Figura 10

Ejemplo de formato de entrega de resultados para docentes

| REFLAC-PRE | | |
|--|-------------------|--|
| Ciclo: 1 | | |
| Periodo: 24/03/2020 - 30/04/2020 | | |
| Nombre del evaluado: Brianda Aguilar Solis | | |
| Nombre de la escuela: GARABATOS DE FEDERICO FROBEL | | |
| Valoración global | | |
| Aspecto | Valoración | Descripción |
| Producción de la oralidad | | |
| Conversación. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar. | Nivel 7 | Nivel 7. Supera los indicadores del nivel 6. Indicadores del nivel 6: Logra comunicar lo que quiere organizando la información de su discurso, haciendo uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y adecuando el mensaje a la audiencia. Además, aporta información nueva relacionada o acorde al objetivo o situación comunicativa. Ejemplo: "quiero un vaso de agua", "me das permiso de ir al baño", "ayer fui al parque". |
| Narración. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para narrar. | Nivel 7 | Nivel 7. Supera los indicadores del nivel 6. |

6.1.9 Resultados del Componente 12. Documentación del Instrumento de Evaluación

El producto de este componente fue la documentación recabada en el proceso de desarrollo del instrumento de evaluación, dichos insumos proporcionan evidencia empírica y lógica que respalda la interpretación del puntaje del instrumento de evaluación y demuestra la idoneidad técnica del mismo. Dada la extensión de la documentación relacionada con este apartado, los resultados se agregaron en los Anexos C. Tabla de operacionalización, D. Especificaciones, G. Manual de aplicación del instrumento, y H. Guía para el docente; además, a

lo largo del capítulo de resultados se anexan las evidencias de validez basadas en la confiabilidad y estructura interna del instrumento de evaluación —tal como lo sugieren los Estándares de la AERA *et al.* (2014)—.

6.2. Resultados. Obtención de Evidencias de Validez

Los resultados de este subapartado atienden al objetivo específico dos de investigación del estudio, que hace referencia a las evidencias de validez basadas en el contenido y en la estructura interna, además se anexa una sección con análisis descriptivos adicionales realizados a los datos obtenidos a través de la rúbrica. Dado lo anterior, el subapartado se divide en: 1) Evidencias de validez de contenido, 2) Evidencias de validez de estructura interna, y 3) Análisis adicionales.

6.2.1 Evidencias de Validez de Contenido

Aquí se presentan cuatro evidencias referentes al tipo de validez de contenido: 1) Estructura de la rúbrica, 2) Operacionalización de variables, 3) Jueceo de la operacionalización, y 4) Jueceo de instrumento.

Marco teórico del instrumento. Dicho documento aborda la teoría que subyace al aprendizaje del lenguaje, para efectos didácticos, se presenta en forma de guía para el docente. Debido a su amplitud, se exhibe en el Anexo G.

Estructura de la rúbrica. Las dimensiones y descriptores de logro bajo la lógica descrita en la página 182 del libro *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017), donde se señala el orden de dimensiones: Producción, Interpretación y Reflexión sobre la lengua. Esta última se omitió, debido a que Ferreiro (2006) señala que la reflexión sobre la lengua se encuentra de forma implícita en la producción e interpretación de la lengua.

Operacionalización de los aspectos de la rúbrica. Debido a su amplitud, la tabla de operacionalización puede encontrarse directamente en el Anexo C.

Jueceo de la tabla de operacionalización. Los cuatro jueces participantes concordaron en no realizar modificaciones al contenido de la tabla.

Jueceo de instrumento. Los datos numéricos obtenidos por medio de este jueceo fueron promediados (véase Tabla 20) y los comentarios abiertos sistematizados. El producto de este

proceso se traduce como promedios de evaluación de la rúbrica por encima de 8.82 en cada uno de los aspectos contemplados en el formato de evaluación.

Tabla 20

Acuerdo entre jueces

| Aspecto evaluado | Promedio |
|-------------------------|-----------------|
| Claridad general | 9.09 |
| Relevancia | 9.60 |
| Congruencia | 8.82 |
| Suficiencia | 9.09 |

Los comentarios abiertos fueron sistematizados y se orientaron mayormente a mejorar la claridad en la redacción de algunos niveles específicos de la rúbrica y a clarificar la gradación de los niveles de desempeño específicos (véase Tabla 21).

Tabla 21

Niveles que requirieron adaptaciones de claridad de redacción y graduación

| Ubicación dentro de la rúbrica | Nivel | Claridad | Gradación |
|---------------------------------------|--------------|-----------------|------------------|
| Producción | 2 | X | X |
| | 3 | | X |
| Oralidad | 4 | X | X |
| | 5 | X | X |
| Producción | 2 | X | X |
| | 3 | X | X |
| Oralidad | 4 | X | X |
| | 5 | | X |
| Explicación | 4 | | X |
| | 5 | | X |
| Interpretación | 3 | | X |
| | 4 | | X |
| Oral | 2 | X | |
| | 4 | X | X |
| Lengua escrita | 4 | X | |
| | 5 | | |

6.2.2 Evidencias de validez de estructura interna

En este apartado se desglosan las evidencias de validez basadas en la estructura interna del instrumento en el siguiente orden: 1) Alfa de Cronbach, y 2) Análisis factorial exploratorio.

Alfa de Cronbach. Como se mencionó en el capítulo del método, el análisis de confiabilidad a través de la prueba estadística Alfa de Cronbach permite conocer la consistencia interna del instrumento; a partir del análisis de los 241 casos recuperados, se obtuvo un

coeficiente de 0.944 con un grado de significancia estadística del .000. De acuerdo con la literatura, lo anterior se traduce como una confiabilidad alta de los puntajes del instrumento dado que el coeficiente se acerca a uno (Morales, 2011).

Por otra parte, que el coeficiente de confiabilidad se acerque tanto a uno, también indica que los resultados deben someterse a un análisis factorial para descartar la necesidad de eliminar dimensiones del instrumento; pero, si se revisa la Tabla 22. *Estadísticas de total de elemento*, se observa que no hay elementos de la rúbrica que se puedan eliminar para subir el coeficiente de confiabilidad.

Tabla 22

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-------|---|--|---|--|
| PLO_C | 23.25 | 62.871 | .762 | .939 |
| PLO_N | 23.87 | 58.854 | .900 | .927 |
| PLO_D | 23.44 | 61.031 | .861 | .931 |
| PLO_E | 23.77 | 61.277 | .872 | .930 |
| PLE | 25.27 | 62.589 | .713 | .944 |
| ILO | 23.70 | 62.537 | .882 | .930 |
| ILE | 24.68 | 62.070 | .727 | .943 |

Nota. Se resalta en tipografía negrita el índice de confiabilidad más alto que puede alcanzarse.

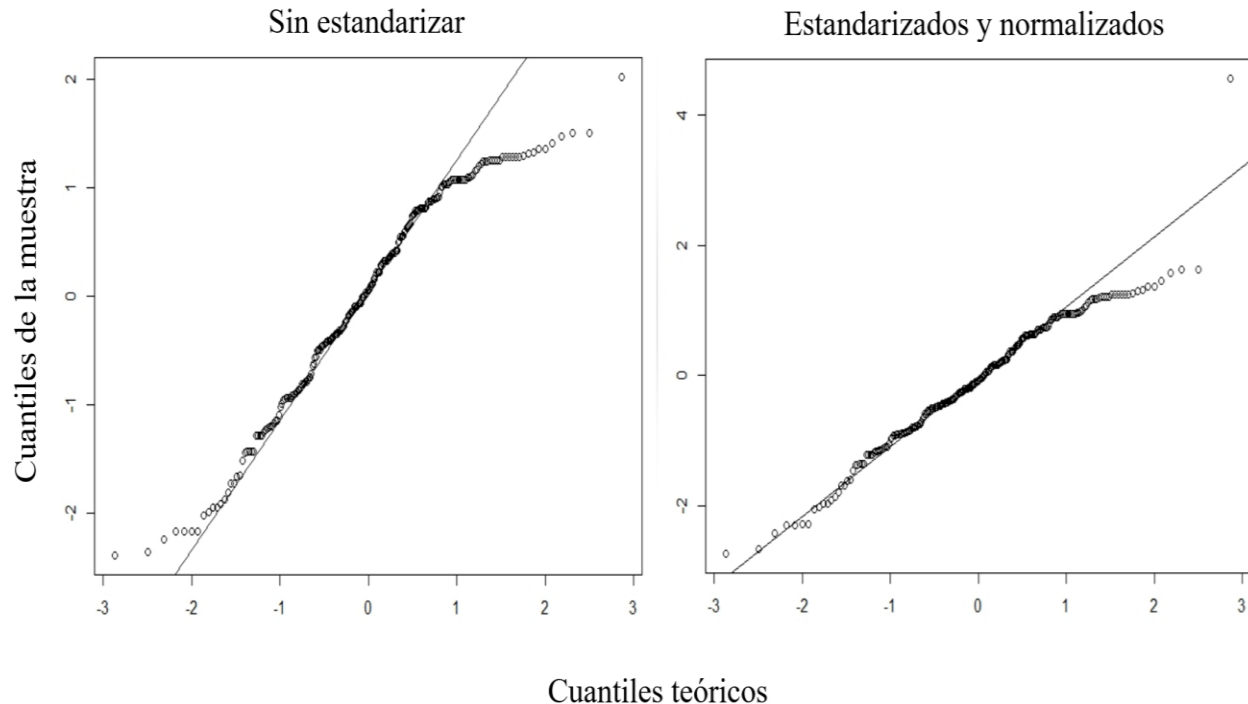
Producción de la lengua oral_ Conversación (PLOC_C), Producción de la lengua oral_Narración (PLO_N), Producción de la lengua oral_Descripción (PLO_D), Producción de la lengua oral_Explicación (PLO_E), Producción de la lengua escrita (PLE), Interpretación de la lengua oral (ILO), e Interpretación de la lengua escrita (ILE).

Análisis Factorial Exploratorio. Una vez sometidos los datos al análisis, se determinó un índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .898, lo que indica adecuación para aplicar el análisis factorial exploratorio a los datos. Asimismo, se obtuvo una significancia de .000, esto representa que las varianzas de los factores se encuentran correlacionadas (véase Tabla 23) y miden un mismo rasgo.

Tabla 23*Prueba de KMO y Bartlett*

| | | |
|---|------|----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo | | .898 |
| Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado | | 1827.179 |
| Bartlett | gl | 21 |
| | Sig. | .000 |

Respecto al supuesto de normalidad multivariada necesaria para la aplicación del AFE de MV, se corrió la prueba de normalidad D'Agostino, que arrojó una $p > 0.019$; esto se traduce como una muestra que dista de la normalidad, pero no de forma drástica. Esto se denota en el contraste de las gráficas QQ-PLOT (véase Figura 11), la primera modela la distribución de los datos sin estandarizar y la segunda modela la distribución de los datos después de ser estandarizados y normalizados con Johnston, se observa que únicamente los valores extremos tienden a presentar un mayor residuo que los datos que se encuentran al centro, algo común en el área de las ciencias sociales.

Figura 11*Contraste de gráficos QQ-PLOT*

Una vez revisados los supuestos, se corrió el AFE con el método de extracción de Máxima verosimilitud con el que se obtuvo la tabla de Varianza total explicada (Tabla 24), en ella se aprecia un listado de los autovalores de varianza-covarianza de la matriz. Como puede observarse, el componente 1 explica por sí mismo casi el 76% de la varianza del instrumento, lo que es considerado un porcentaje alto. Sin embargo, si quisiera explicarse por lo menos un 90% de la varianza, tendrían que extraerse al menos tres factores.

Tabla 24
Varianza total explicada

| Factor | Autovalores iniciales | | | Sumas de extracción de cargas al cuadrado | | |
|--------|-----------------------|---------------|-------------|---|---------------|-------------|
| | Total | % de varianza | % acumulado | Total | % de varianza | % acumulado |
| 1 | 5.299 | 75.703 | 75.703 | 5.025 | 71.780 | 71.780 |
| 2 | .896 | 12.798 | 88.501 | | | |
| 3 | .220 | 3.148 | 91.648 | | | |
| 4 | .178 | 2.539 | 94.188 | | | |
| 5 | .158 | 2.253 | 96.441 | | | |
| 6 | .142 | 2.030 | 98.471 | | | |
| 7 | .107 | 1.529 | 100.000 | | | |

Nota. Método de extracción: máxima probabilidad.

Por otro lado, el análisis por ítem indica que el modelo explica en menor porcentaje la variabilidad del ítem Producción de la lengua escrita (46%) e Interpretación de la lengua escrita (48%), mientras que explica por encima del 70% la variabilidad de los demás ítems (véase Tabla 25). Además, se observa una amplia diferencia entre la estimación de los parámetros y los parámetros de las variables Producción de la lengua escrita e Interpretación de la lengua escrita; mientras que las demás variables muestran valores cercanos a sus estimaciones correspondientes. Conjuntamente, se aprecia que el instrumento solo cuenta con un componente, y por tanto es unidimensional, esto significa que los ítems que conforman el instrumento miden un mismo rasgo.

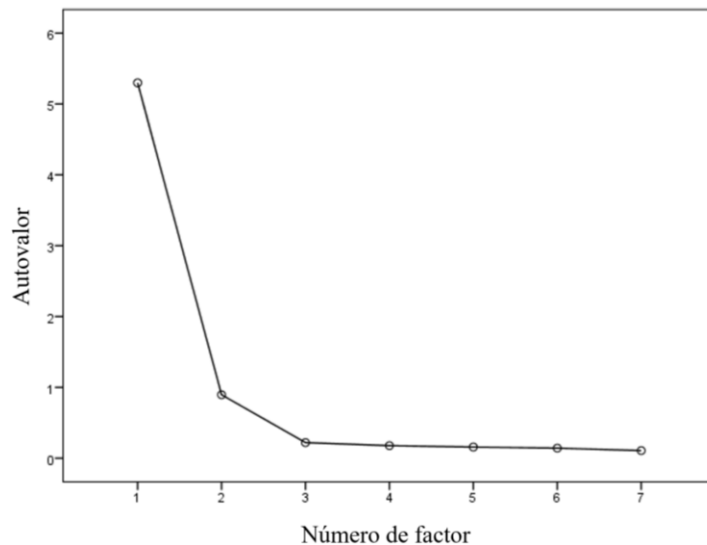
Tabla 25*Comunalidades*

| | Inicial | Extracción | Componente 1 |
|--|----------------|-------------------|---------------------|
| Producción de la lengua oral_ Conversación | .737 | .711 | .843 |
| producción de la lengua oral_Narración | .824 | .849 | .921 |
| Producción de la lengua oral_Descripción | .843 | .856 | .925 |
| Producción de la lengua oral_Explicación | .812 | .837 | .915 |
| Producción de la lengua escrita | .751 | .460 | .678 |
| Interpretación de la lengua oral | .800 | .830 | .911 |
| Interpretación de la lengua escrita | .749 | .482 | .694 |

Nota. Método de extracción: máxima probabilidad.

Se señalan en tipografía negrita los valores más bajos.

Aunado a lo anterior, la Figura 12 es una representación gráfica de los autovalores de la matriz de correlaciones original que indica la cantidad de varianza explicada por el método de máxima verosimilitud. Como puede observarse, la mayor varianza explicada corresponde al componente uno, mientras que los demás valores son muy cercanos a cero. En la literatura, una varianza cercana a cero es considerada residual y, por tanto, carece de sentido el análisis de estos componentes. Con esto, nuevamente, se reafirma la unidimensionalidad del instrumento.

Figura 12*Gráfico de sedimentación*

Gracias al método de máxima verosimilitud del análisis factorial exploratorio, se obtuvo una matriz factorial que expresa el grado de interacciones entre las variables y el número de factores que pueden extraerse. Con base en lo que se observa en la Tabla 26, el método determinó la presencia de un factor y 5 interacciones que explican la mayor parte de dicho factor, mientras que las interacciones de las variables Interpretación de la lengua escrita y Producción de la lengua escrita presentan una menor carga factorial o explicativa en el modelo.

Tabla 26
Matriz factorial^a

| | Factor |
|---|---------------|
| | 1 |
| Producción de la lengua oral_Descripción | .925 |
| Producción de la lengua oral_Narración | .921 |
| Producción de la lengua oral_Explicación | .915 |
| Interpretación de la lengua oral | .911 |
| Producción de la lengua oral_Conversación | .843 |
| Interpretación de la lengua escrita | .694 |
| Producción de la lengua escrita | .678 |

Nota. Método de extracción: máxima probabilidad.

6.3. Resultados. Análisis Descriptivos

Este apartado se encuentra alienado al objetivo específico tres de investigación. Con fines de investigación, en este apartado se presentan los análisis descriptivos de los datos obtenidos, estos se presentan en el siguiente orden: 1) Globales, 2) Por grupo, y 3) Por sexo.

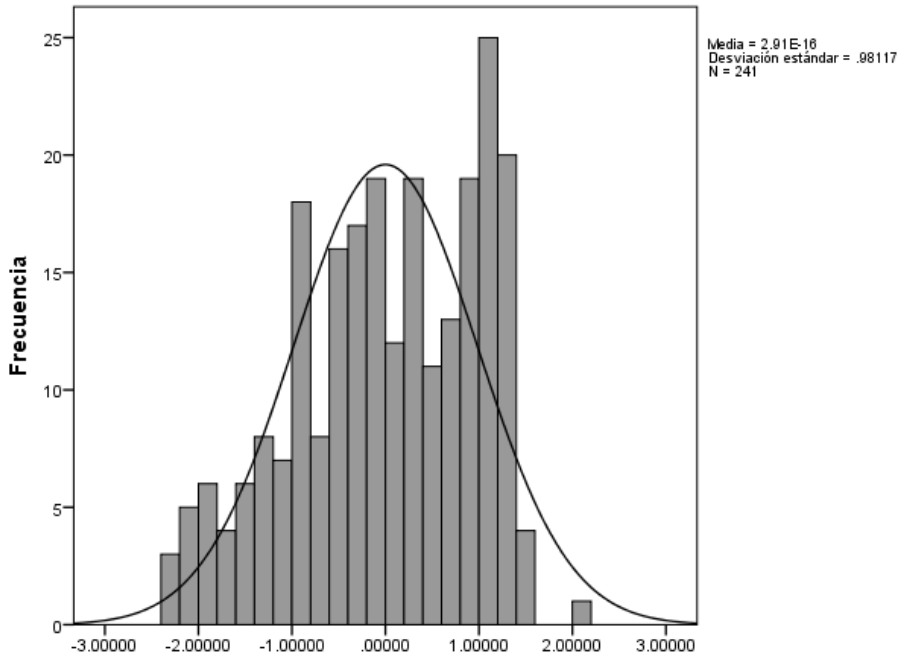
6.3.1 Análisis Descriptivos Globales

Con base en el único factor obtenido con el análisis factorial exploratorio se realizó el cálculo del puntaje global de la rúbrica y se determinó una media de 0.00 con una desviación estándar de 0.98; asimismo, como se aprecia en la Figura 13, la distribución de las puntuaciones dista de la normalidad, ya que pueden observarse concentraciones de puntaje en determinados niveles de desempeño, lo que habla de una población de evaluados heterogénea. Este es un

resultado esperado, dado que la muestra se conforma de alumnos de segundo y tercero de preescolar.

Figura 13

Puntaje global de la rúbrica



A partir del análisis descriptivo de los niveles de desempeño por cada dominio de la rúbrica (véase Tabla 27), se observó una concentración del logro en todas las variantes de *Producción-Oralidad* en el nivel 6 y en menor grado en los niveles 5 y 4; mientras que en *Interpretación-Oralidad* se mostró una aglomeración de la muestra en el nivel 5 y en menor grado en los niveles 4 y 6. Por su parte, tanto en *Producción-Lengua escrita* como en *Interpretación-Lengua escrita* la concentración de porcentajes se observa en el nivel 2 y en menor grado en niveles por debajo del nivel 4; lo anterior se traduce como un dominio general mayor de los evaluados de la producción e interpretación de la oralidad, mientras que se evidencia un menor desarrollo en los aspectos referentes al dominio de la lengua escrita.

Tabla 27*Distribución total de evaluados por nivel de dominio*

| Estructura de la rúbrica | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 | Nivel 7 | Total | Media | Mediana |
|---------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
| PLO_C | 2.1% | 5.4% | 14.1% | 21.2% | 18.3% | 29.5% | 9.5% | 100.0% | 4.75 | 5.00 |
| PLO_N | 4.1% | 14.9% | 17.8% | 18.7% | 18.3% | 24.1% | 2.1% | 100.0% | 4.12 | 4.00 |
| PLO_D | 6.2% | 3.7% | 11.6% | 20.7% | 22.4% | 34.9% | 0.4% | 100.0% | 4.56 | 5.00 |
| PLO_E | 3.7% | 9.5% | 18.3% | 22.8% | 20.7% | 24.5% | 0.4% | 100.0% | 4.22 | 4.00 |
| PLE | 26.1% | 31.1% | 11.2% | 15.4% | 9.1% | 5.8% | 1.2% | 100.0% | 2.73 | 2.00 |
| ILO | 2.1% | 9.1% | 17.0% | 22.4% | 27.8% | 21.2% | 0.4% | 100.0% | 4.30 | 4.00 |
| ILE | 12.0% | 27.4% | 17.0% | 17.8% | 12.0% | 13.3% | 0.4% | 100.0% | 3.32 | 3.00 |

Nota. Las cifras resaltadas en tipografía negrita corresponden a los porcentajes más altos.

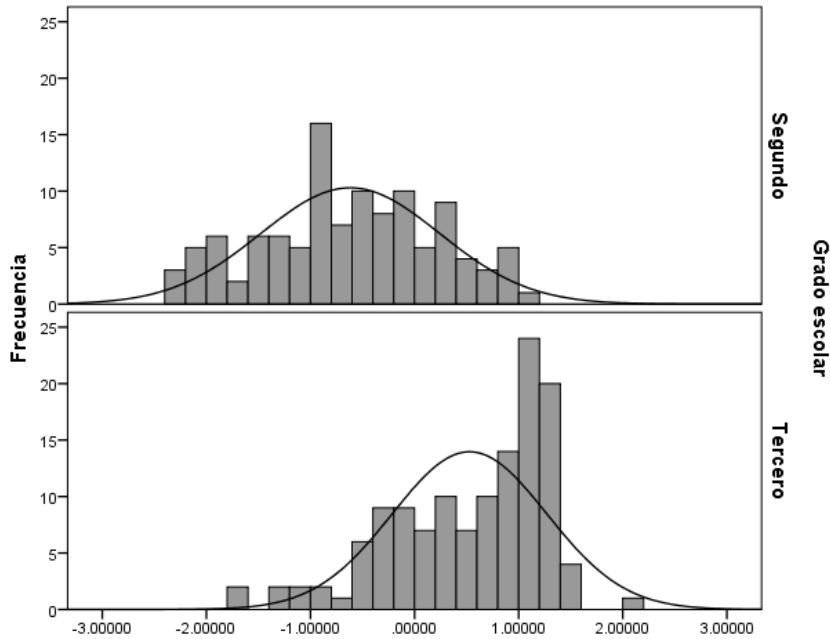
Producción de la lengua oral_ Conversación (PLO_C), Producción de la lengua oral_Narración (PLO_N), Producción de la lengua oral_ Explicación (PLO_E), Interpretación de la lengua oral (ILO), Producción de la lengua oral_ Descripción (PLO_D), Producción de la lengua escrita (PLE), e Interpretación de la lengua escrita (ILE).

6.3.2 Análisis Descriptivos por Grado

Para los análisis descriptivos por grado se contó con una muestra de 241 estudiantes, compuesta por 111 de segundo grado y 130 de tercer grado. El cruce del puntaje global de la rúbrica y el grado escolar de los alumnos participantes arrojó una media de -.61 con una desviación estándar de .86 para 2do grado; mientras que para 3ro de preescolar la media se mantuvo en .52 con una desviación estándar de .74. Lo anterior se traduce como casi una desviación estándar de diferencia del rendimiento entre ambos grados (véase Figura 14).

Figura 14

Puntaje global de la rúbrica por grado escolar



Como se observa en la Tabla 28, el análisis descriptivo realizado con el cruce de las variables grado escolar y dominios de la rúbrica arrojó una diferencia estadísticamente significativa con un $P < 0.001$ entre los alumnos de 2do y 3er grado de preescolar respecto a los niveles de desempeño en todos los dominios del instrumento. En especial, puede identificarse una mayor diferencia de rendimiento entre grados en los dominios referentes a Producción de la lengua oral_Narración e Interpretación de la lengua escrita.

Tabla 28

Distribución del nivel de dominio por grado

| Estructura de la rúbrica | Grado | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 | Nivel 7 | Total | Media | Mediana |
|---|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
| Producción de la lengua oral_ Conversación | 2do. | 3.6% | 10.8% | 17.1% | 28.8% | 17.1% | 22.5% | 0.0% | 100% | 4.13*** | 4.00*** |
| | 3ro. | 0.8% | 0.8% | 11.5% | 14.6% | 19.2% | 35.4% | 17.7% | 100% | 5.28*** | 6.00*** |
| Producción de la lengua oral_ Narración | 2do. | 9.0% | 27.9% | 32.4% | 19.8% | 8.1% | 2.7% | 0.0% | 100% | 2.98*** | 3.00*** |
| | 3ro. | 0.0% | 3.8% | 5.4% | 17.7% | 26.9% | 42.3% | 3.8% | 100% | 5.10*** | 5.00*** |
| Producción de la lengua oral_ Descripción | 2do. | 12.6% | 7.2% | 18.9% | 28.8% | 19.8% | 12.6% | 0.0% | 100% | 3.74*** | 4.00*** |
| | 3ro. | 0.8% | 0.8% | 5.4% | 13.8% | 24.6% | 53.8% | 0.8% | 100% | 5.25*** | 6.00*** |
| Producción de la lengua oral_ Explicación | 2do. | 7.2% | 14.4% | 28.8% | 23.4% | 18.9% | 7.2% | 0.0% | 100% | 3.54*** | 3.00*** |
| | 3ro. | 0.8% | 5.4% | 9.2% | 22.3% | 22.3% | 39.2% | 0.8% | 100% | 4.81*** | 5.00*** |
| Producción de la lengua escrita | 2do. | 49.5% | 41.4% | 0.0% | 9.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100% | 1.68*** | 2.00*** |
| | 3ro. | 6.2% | 22.3% | 20.8% | 20.8% | 16.9% | 10.8% | 2.3% | 100% | 3.62*** | 4.00*** |
| Interpretación de la lengua oral | 2do. | 4.5% | 18.0% | 27.9% | 23.4% | 19.8% | 6.3% | 0.0% | 100% | 3.55*** | 3.00*** |
| | 3ro. | 0.0% | 1.5% | 7.7% | 21.5% | 34.6% | 33.8% | 0.8% | 100% | 4.94*** | 5.00*** |
| Interpretación de la lengua escrita | 2do. | 20.7% | 45.9% | 22.5% | 10.8% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100% | 2.23*** | 2.00*** |
| | 3ro. | 4.6% | 11.5% | 12.3% | 23.8% | 22.3% | 24.6% | 0.8% | 100% | 4.25*** | 4.00*** |

Nota. Las cifras resaltadas en topografía negra corresponden a los porcentajes más altos y a las medias con mayor diferencias rango.

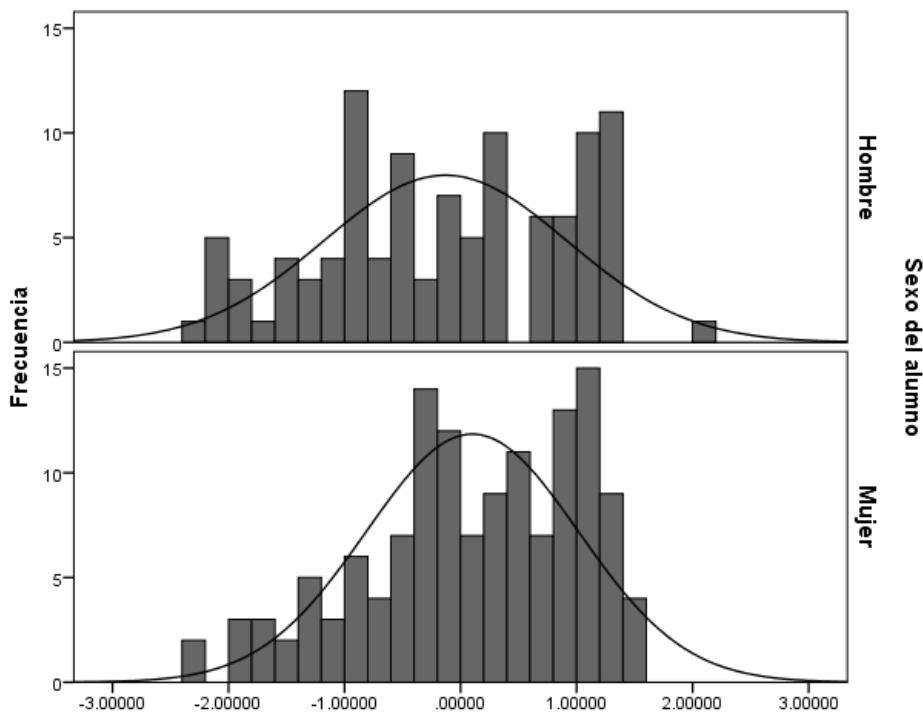
Se utiliza * para $P < 0.05$, ** para $P < 0.01$, *** para $P < 0.001$.

6.3.3 Análisis Descriptivos por Sexo

Para los análisis descriptivos por sexo se contó con una muestra de 241 estudiantes, compuesta por 105 hombres y 136 mujeres. El cruce de las variables puntaje global de la rúbrica y el sexo de los participantes arrojó una media de $-.13$ para los hombres, con una desviación estándar de 1.04 ; mientras que la media de las mujeres fue de $.10$, con una desviación estándar de $.91$ (véase Figura 15). No se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Figura 15

Puntaje global de la rúbrica por sexo



En especial, como puede observarse en la Tabla 29, el cruce de las variables sexo y dominios de la rúbrica denota una diferencia en el desempeño en algunos aspectos específicos del instrumento. Sin embargo, dichas diferencias solo son estadísticamente significativas en el dominio referente a Producción de la lengua oral_ Explicación.

Tabla 29

Distribución del nivel de dominio por sexo

| Estructura de la rúbrica | Sexo | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 | Nivel 7 | Total | Media | Mediana |
|--|--------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------|-------|-------|---------|
| Producción de la lengua oral_ Conversación | Hombre | 1.9% | 7.6% | 17.1% | 19.0% | 20.0% | 27.6% | 6.7% | 100% | 4.57 | 5.00 |
| | Mujer | 2.2% | 3.7% | 11.8% | 22.8% | 16.9% | 30.9% | 11.8% | 100% | 4.88 | 5.00 |
| Producción de la lengua oral_ Narración | Hombre | 4.8% | 17.1% | 21.0% | 17.1% | 15.2% | 23.8% | 1.0% | 100% | 3.96 | 4.00 |
| | Mujer | 3.7% | 13.2% | 15.4% | 19.9% | 20.6% | 24.3% | 2.9% | 100% | 4.25 | 4.00 |
| Producción de la lengua oral_ Descripción | Hombre | 8.6% | 3.8% | 14.3% | 21.9% | 21.0% | 29.5% | 1.0% | 100% | 4.35 | 5.00 |
| | Mujer | 4.4% | 3.7% | 9.6% | 19.9% | 23.5% | 39.0% | 0.0% | 100% | 4.71 | 5.00 |
| Producción de la lengua oral_ Explicación | Hombre | 5.7% | 13.3% | 23.8% | 15.2% | 18.1% | 22.9% | 1.0% | 100% | 3.99* | 4.00* |
| | Mujer | 2.2% | 6.6% | 14.0% | 28.7% | 22.8% | 25.7% | 0.0% | 100% | 4.40* | 4.00* |
| Producción de la lengua escrita | Hombre | 31.4% | 24.8% | 9.5% | 13.3% | 9.5% | 8.6% | 2.9% | 100% | 2.82 | 2.00 |
| | Mujer | 22.1% | 36.0% | 12.5% | 16.9% | 8.8% | 3.7% | 0.0% | 100% | 2.65 | 2.00 |
| Interpretación de la lengua oral | Hombre | 2.9% | 13.3% | 19.0% | 21.9% | 21.9% | 20.0% | 1.0% | 100% | 4.10 | 4.00 |
| | Mujer | 1.5% | 5.9% | 15.4% | 22.8% | 32.4% | 22.1% | 0.0% | 100% | 4.45 | 5.00 |
| Interpretación de la lengua escrita | Hombre | 15.2% | 28.6% | 14.3% | 15.2% | 11.4% | 14.3% | 1.0% | 100% | 3.26 | 3.00 |
| | Mujer | 9.6% | 26.5% | 19.1% | 19.9% | 12.5% | 12.5% | 0.0% | 100% | 3.37 | 3.00 |

Nota. Las cifras resaltadas en tipografía negra corresponden a los porcentajes más altos.

Se utiliza * para $P < 0.05$, ** para $P < 0.01$, *** para $P < 0.001$.

VII. Discusión y Conclusiones

El propósito de esta investigación fue diseñar, desarrollar y obtener evidencias de validez de un instrumento de evaluación formativa de lenguaje para alumnos de preescolar. El objetivo general se alcanzó a través de tres etapas principales; la primera, referente al diseño de la rúbrica; la segunda, destinada a obtener evidencias de validez basadas en el contenido y en la estructura interna del instrumento; y la tercera, enfocada en análisis descriptivos de los datos obtenidos.

Sobre las consideraciones anteriores, la estructura de este capítulo aborda los siguientes aspectos de la investigación: técnico-metodológicos, prácticos, recomendaciones y oportunidades de mejora del estudio.

7.1. Aspectos Técnico-Metodológicos.

Para la construcción de la rúbrica se tomaron como base los componentes propuestos por Lane *et al.* (2016) para el desarrollo de instrumentos de evaluación, mismos que se encuentran alienados a los estándares de la AERA *et al.* (2014), es decir, la rúbrica construida cumple con los lineamientos necesarios para este tipo de instrumentos y se encuentra formulada con base en directrices reconocidas en el campo del desarrollo de instrumentos.

En el marco de la consideración anterior, la presente investigación aporta evidencias de validez basadas en el contenido y en la estructura interna del instrumento desarrollado.

7.1.1 Evidencias de Validez Basadas en el Contenido

De forma general, para sustentar el instrumento se presentaron al menos seis elementos que son considerados por la AERA *et al.* (2014) como fuentes de evidencia de validez de contenido: 1) marco teórico del instrumento, 2) ficha técnica del instrumento, 3) estructura de la rúbrica, 4) tabla de operacionalización de las variables, 5) especificaciones de contenido, y jueceo de la tabla de operacionalización de las variables y la rúbrica. Respecto al jueceo de la tabla de operacionalización de las variables y la rúbrica, en un rango del 1 al 10, se obtuvo un promedio general de 9.15; mientras que en los aspectos referentes claridad, relevancia, congruencia y suficiencia se obtuvieron promedios de 9.09, 9.60, 8.82 y 9.09, respectivamente.

Como se mencionó en apartados anteriores, la importancia de focalizar los esfuerzos en obtener evidencias de validez del aspecto de contenido se derivó del señalamiento, dentro de la

literatura, de ser un requisito que debe cumplirse antes de obtener cualquier otro aspecto de la validez (AERA *et al.*, 2014; Vogt *et al.*, 2004); a pesar de ello, del 2000 al 2010, solo el 16% de los artículos referentes a la construcción de instrumentos reportaron evidencias referentes a aspectos de contenido (Collie y Zumbo, 2014).

Con base en las recomendaciones de Brijmohan *et al.* (2018) —a su vez retomadas de Ball *et al.* (2007) y Shulman (1986)— se utilizó como una de las estrategias principales para esta investigación, asegurar que tanto el proceso de diseño como el de evaluación de la rúbrica se acompañaran de expertos en evaluación, diseño de instrumentos de evaluación y contenido. En referencia al contenido, se buscó que los expertos tuvieran discernimiento de las habilidades y conocimientos propuestos en los planes y programas de estudio e igualmente en la teoría subyacente a estos; además, se buscó que tuvieran experiencia práctica respecto a los aprendizajes y dificultades de los estudiantes, así como la relación de estos aspectos con sus conocimientos y habilidades.

A este respecto, Jorner *et al.* (2010) afirma que los procesos rigurosos de diseño y desarrollo —en especial aquellos que ponen especial énfasis en la conformación de los comités de expertos— dotan de credibilidad y utilidad a los instrumentos de evaluación. Lo anterior, dado que la credibilidad se basa en la adecuación del procedimiento y en el desarrollo de los criterios a evaluar; mientras que la utilidad, entendida como el grado en que los resultados se usan para la toma de decisiones, es un producto de la credibilidad.

7.1.2 Evidencias de Validez Basadas en la Estructura Interna

Las evidencias de validez basadas en la estructura interna del instrumento se adquirieron a partir del análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach y del Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En suma, se obtuvo un coeficiente de 0.944 y se determinó que un solo factor es capaz de explicar más del 75% de la varianza de los puntajes obtenidos, es decir, que el instrumento es unidimensional. Cabe mencionar que ambas cifras son consideradas como altas en el campo de las ciencias sociales (Carmines y Zeller, 1979; Morales, 2011; y Reckase, 1979).

Desde una visión general de los instrumentos identificados en los artículos publicados en la década de 2000 al 2010, se registró que el 63%, contenían una sola fuente de validez, mientras que solo el 21% presentaban evidencias de dos fuentes de validez (Collie y Zumbo, 2014). En referencia a los instrumentos de evaluación del lenguaje, únicamente el 62% explicitaron

contener datos sobre la confiabilidad, aunado a esto, no todos los instrumentos atendían apropiadamente los criterios establecidos en la literatura. Igualmente, solo el 54% demostró aspectos de confiabilidad y validez; derivado de lo anterior, los instrumentos establecieron información incompleta (Neira *et al.*, 2009).

7.1.3 En comparación con otros instrumentos

Ahora bien, dentro de la literatura, el instrumento con que REFLAC-PRE comparte más características —basado en el currículo mexicano, fines formativos, para preescolar, aplicable por el docente, evaluación del lenguaje— es el *Manual de exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo* de la DGDGE (2018). En particular, dicho instrumento —al menos de forma pública— no cuenta con información referente a aspectos de confiabilidad y validez, por lo que no se puede establecer una comparación de este aspecto entre ambos instrumentos. Por otra parte, dicho manual está diseñado para ser aplicado solo en tercero de preescolar, por lo que no brinda un acompañamiento a lo largo de los tres años de educación preescolar referente al desarrollo de los contenidos. De tal forma, que disminuye el tiempo en que pueden implementarse estrategias remediales respecto a contenidos no desarrollados de la forma esperada, aspecto que es precisamente el objetivo de la evaluación formativa.

Por otra parte, el *Manual Exploración de habilidades básicas* (DGDGE, 2018) tiene la fortaleza de evaluar lectura, escritura y conteo, sin embargo, pone menor énfasis en la oralidad, aspecto que es reconocido por la SEP (2017) como una prioridad en educación preescolar y que es descrito como el preámbulo necesario para el desarrollo de la competencia oral y la lengua escrita (Mostacero, 2011; Vernon y Alvarado, 2014). Este punto es importante para nuestra realidad educativa, ya que, de acuerdo con lo reportado por Vernon y Alvarado (2014) respecto a un estudio realizado a 4837 docentes de preescolar de todas las modalidades a lo largo de la república mexicana, estos no realizan una promoción adecuada de la oralidad, pues se les dificulta distinguir los aspectos asociados a esta. En contraparte, REFLAC-PRE pone énfasis en diferentes aspectos del lenguaje, dentro de los que se enfatizan aquellos relacionados con la oralidad, por lo que incentiva o redirecciona la atención del profesorado sobre este aspecto.

7.2 Aspectos Prácticos

Ahora bien, además de las evidencias de validez que sustentan el instrumento diseñado, este también integra características que lo vuelven atractivo para su uso en el aula. Por una parte, un paso fundamental del proceso de diseño consistió en plantear —con fines formativos— los aprendizajes esperados para preescolar en indicadores identificables, lo que permite que la rúbrica sea congruente con la realidad del aula y abone a las necesidades de esta —alumnos, docentes, situación pedagógica—. Asimismo, el instrumento refleja la función significativa de andamiaje que el docente tiene en el aprendizaje de los alumnos de preescolar, misma que se encuentra planteada en la teoría socioconstructivista que funge como base para los planes y programas educativos vigentes (véase SEP, 2017).

Como se ha descrito en párrafos anteriores, la rúbrica cuenta con indicadores gradados de los aprendizajes esperados, desde una perspectiva formativa, esto le permite al docente conocer que contenidos domina el estudiante y que aspectos específicos —indicadores— debe desarrollar o reforzar para que domine por completo otros contenidos. Aunado a esto, el docente tiene acceso en vivo a los resultados, lo que —contrario a otro tipo de instrumentos— aumenta la posibilidad de que el docente y el alumno aprovechen sus propios resultados (INEE, 2019a).

Por otra parte, su diseño está orientado a que sea fácilmente asimilable y aplicable por el propio docente. Lo anterior, porque cuenta con una cantidad manejable de ítems que están planteados desde su propio lenguaje pedagógico, además, puede ser aplicado en distintas asignaturas, situaciones pedagógicas y de forma gradual, por lo que no requiere del ajuste de las actividades programadas. Aunado a esto, cuenta con una presentación impresa y en línea, ambas versiones pueden aplicarse en conjunto o por separado; la ventaja de la aplicación en línea estriba en que es capaz de resguardar los datos en línea y proveer informes de los resultados en formato individual. Además, a futuro se espera generar informes por grupo, escuela, zona o municipio; en contribución a las metas nacionales de mejora de los aprendizajes.

Como se acaba de expresar, una de las características de la rúbrica, consiste en poder ser aplicada por el docente. A este respecto, Leyva (2010) menciona que, los resultados de un examinado pueden cambiar en distintas aplicaciones del mismo instrumento de evaluación, aun estandarizado; esto corresponde a factores externos que afectan el rendimiento de los alumnos, tales como suerte, ansiedad, actitud, aptitud, estado anímico, entre otras. Con base en lo expuesto, se considera una fortaleza en el instrumento, el ser aplicado por el docente, ya que no

es percibido como agente externo al aula, conoce al alumno y su rendimiento general, lo que agrega confiabilidad a los puntajes obtenidos.

Aunado a la anterior, los hallazgos apuntan a que la rúbrica puede ser aplicada a los alumnos de preescolar indistintamente del grado y que refleja adecuadamente la línea de desarrollo del lenguaje en que estos se encuentran; sin embargo, debe tomarse con precaución la interpretación de los aspectos referentes a la lengua escrita, ya que en general la muestra analizada presentó menores puntajes en esta área en comparación con el resto del instrumento. Cabe precisar, que se requieren más estudios para corroborar dicha tendencia.

Por otra parte, si bien se encontraron diferencias en los niveles de desempeño entre hombres y mujeres a favor de este último grupo, el análisis no evidenció diferencias estadísticamente significativas; lo que resulta contrario a lo expuesto en investigaciones recientes que señalan que las mujeres presentan mejor rendimiento en áreas relacionadas con la lengua (véase Cárcamo *et al.*, 2020; y Mullis *et al.*, 2017). Sin embargo, la estrategia de recolección de la muestra utilizada para este estudio no permite generalizar los resultados, por lo que el análisis de la aplicación a una muestra aleatorizada y más amplia podría soportar mejor la discusión del tema.

En suma, las ventajas formativas del instrumento recaen en que el diseño fue pensado desde las características que este debía conjugar para lograr prácticas efectivas de evaluación, ya que, tal como señala James (2010), son las fallas en la implementación de este tipo de evaluaciones lo que limita su éxito. Aunado a esto, REFLAC-PRE cumple con las recomendaciones para alentar las prácticas de evaluación formativa (Martínez-Rizo, 2011): diseñar evaluaciones basadas en la teoría socio-constructivista que no estén sobrecargadas de contenidos curriculares extensos, que además ayuden al docente a reconocer las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, hacer partícipe la supervisión y dirección del plantel, dejar de dar prioridad a evaluaciones externas y las evaluaciones cotidianas de baja calidad.

Ahora bien, los Estándares para la construcción de instrumentos de evaluación tienen pocas directrices orientadas a los instrumentos de evaluación formativa (Andrade *et al.*, 2019), algunas de las recomendaciones que se contemplan es que este tipo de herramientas deben proveer información descriptiva —detallada— que permita la toma de decisiones de acuerdo con los usos previstos (AERA *et al.*, 2014); esta consideración se tomó en cuenta en el diseño y se vio favorecida gracias a las características propias de las rúbricas, mismas a las que se les señala

en estudios recientes su influencia positiva en el aprendizaje de los estudiantes (Panadero y Jonsson, 2013).

Finalmente, el diseño de REFLAC-PRE se apega a las directrices más recientes de la nueva perspectiva de evaluación formativa (Andrade *et al.*, 2019):

1. Enfoque en las metas que representen resultados educativos valiosos con aplicabilidad más allá del contexto de aprendizaje.
2. Presenta metas de aprendizaje específicas y claras.
3. Provee metas de aprendizaje incluyendo, cuando sea relevante, los criterios de calificación específicos o rúbricas que serán utilizado para evaluar el trabajo del estudiante.
4. Identifica habilidades y conocimientos actuales del estudiante y los requisitos previos necesarios para las metas deseadas.
5. Necesita el desarrollo de planeaciones para alcanzar las metas deseadas.
6. Evaluación frecuente, incluida la autoevaluación del estudiante, la evaluación por pares y la evaluación integrada en las actividades de aprendizaje.
7. Incluye comentarios que son específicos y oportunos, no valorativos.
8. Está relacionado con los objetivos de aprendizaje y ofrece recomendaciones sobre cómo mejorar.
9. Incita a los estudiantes a autorregularse en su progreso hacia los objetivos de aprendizaje.
10. Promueve la reflexión y metacognición de los estudiantes respecto a su trabajo.

7.3. Recomendaciones y Oportunidades de Mejora

Finalmente, si bien la investigación permitió alcanzar los objetivos previstos y se obtuvo un instrumento con capacidades métricas altas —en contraste con la literatura—, se considera que se omitieron pasos o estrategias, que ahora con una visión más completa, pudieron enriquecer el producto obtenido. Un ejemplo de esto fue la recolección de los datos cualitativos respecto a las experiencias de las educadoras, ya que este paso se realizó de forma no sistematizada, lo que impidió que se reportara en el presente documento; en otra línea, un proceso sistemático de recolección y tratamiento de los datos cualitativos hubiera permitido reflejar las aportaciones de las profesoras de forma contundente. Asimismo, realizar observación en el aula, también pudiera haber facilitado el planteamiento de la rúbrica con un lenguaje

pedagógico aún más habitual para el profesorado, así como el establecimiento de características necesarias para el instrumento. En suma, apoyarse de la metodología cualitativa para fortalecer el proceso de diseño del instrumento, seguramente habría aportado más y, por tanto, a la investigación misma.

Bajo otra perspectiva, también se observó que recoger información de las educadoras referente a los usos del instrumento, habría proveído evidencias de validez basadas en su uso formativo que, en congruencia con lo presentado en el planteamiento del problema, hubiera permitido enriquecer la discusión. Del mismo modo, las evidencias relacionadas al uso conseguirían diferenciar al instrumento de otros que se encuentran publicados en artículos científicos, con características similares.

En referencia a las recomendaciones para estudios posteriores, primeramente, se rescata de las oportunidades de mejora la sugerencia hacer uso de las bondades de los enfoques cualitativo y cuantitativo en el desarrollo de instrumentos de evaluación, sobre todo en aquellos que presenten una lógica similar al desarrollado para esta investigación. A este respecto, Creswell y Plano (2011) señala que los métodos mixtos se integran de metodologías cualitativas y cuantitativas en la recolección y análisis de datos relacionados con las preguntas de investigación; además tienen la factibilidad de poder mezclarse, utilizarse de forma secuencial, hacer predominancia de uno u otro, incorporar procedimientos, entre otras. Es decir, dada la flexibilidad de los estudios mixtos y con base en las necesidades emergentes durante el estudio, se recomienda su implementación en investigación que tengan como propósito el desarrollo de instrumentos similares al desarrollado.

Además, se recomienda ahondar en las metodologías especializadas en la construcción de rúbricas ya que, para esta investigación, se encontró material principalmente dirigido al docente. Este se destacó por presentar menor rigurosidad metodológica para la construcción de instrumentos, lo que podría influir en la confiabilidad de las evaluaciones realizadas. Asimismo, se recomienda prever estrategias para la obtención de evidencias de validez de distintas fuentes a las típicamente reportadas, ya que como se mencionó, usualmente se reportan evidencias referentes al contenido y a la estructura interna, mientras se deja de lado otro tipo de evidencias.

Por otra parte, se reconoce que el fin mismo de la evaluación formativa recae en la retroalimentación (Black y Wiliam, 2009; Wiggins, 1998), por lo que se sugiere para estudios futuros que partan del instrumento desarrollado o similares destinados a evaluar alumnos en

etapa preescolar, establecer mecanismos de retroalimentación con la suficiente desagregación para que el alumnado se beneficie lo más rápido y directamente posible de sus propios resultados. Lo anterior implica el diseño de mecanismos que retroalimenten al docente respecto a su propia práctica y lo orienten respecto a la devolución o decisiones que pueden establecerse con sus alumnos en consideración a su etapa de desarrollo.

De la recomendación anterior también emana la necesidad de divulgar de forma adecuada los resultados de las evaluaciones, de tal forma que se asegure que los docentes y alumnos se beneficien de las propias evaluaciones y, además, que otros actores educativos también se favorezcan de estos.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education [AERA-APA-NCME]. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. AERA-APA-NCME.
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education [AERA-APA-NCME]. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA-APA-NCME.
- American Psychological Association [APA]. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7ma ed). Autor. ISBN-13: 978-1433832154
- Andrade, H. L. (2010). Summing up and moving forward. Key challenges and future directions for research and development in formative assessment. En H. L. Andrade y G. J. Cizek (Eds.), *Handbook formative assessment* (pp. 344-352). Routledge.
- Andrade, H. L., Bennett, R. E., y Cizek, G. J. (2019). Prefacio. En H. L. Andrade, R. E. Bennett, y G. J. Cizek, *Handbook of formative assessment in the disciplines* (ix-xi). Routledge. <https://books.google.com.mx/books?id=WuyYDwAAQBAJ&pg=PT114&lpg=PT114&dq=Handbook+of+Formative+Assessment+in+the+Disciplines+gratis&source=bl&ots=IYd5ngIyOy&sig=ACfU3U0TgqkbRsQWikjPsX0xwq5raq4fgQ&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiTwYPXnfboAhUaJzQIHb9NCDgQ6AEwCHoECAsQLg#v=onepage&q&f=true>
- Atkin, J. M., Black, P., y Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. national. Academy Press.
- Aukrust, V. G. (2010). An overview of language and literacy in educational settings. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 5, pp. 345-354). Elsevier.
- Barón, L., y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Programs Manual*. Multivariate Software, Inc. ISBN 1-885898-03-7.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>

-
- Black, Paul y D. Wiliam (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boekaerts, M. (2010). *The crucial role of motivation and emotion in classroom learning*. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (cords.), *The nature of learning using research to inspire practice*. OCDE, pp. 91-108. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Brijmohan, A., Khan, G. A., Orpwood, G., Sandford Brown, E., & Childs, R. A. (2018). Collaboration between content experts and assessment specialists: Using a validity argument framework to develop a college mathematics assessment. *Canadian Journal of Education*, 41(2), 584-600.
- Bronckart, J. (1977) *Theories du langage*. Pierre Mardaga. (Trad. cast.: Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1980).
- Brookes Publishing. (2019). *Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS). (AEPS Measurement for Three to Six Years), Second Edition (2003)*. <http://www.brookespublishing.com/onlocation/topics/AEPS.htm>
- Brookhart, S. M. (2009). Editorial. *Educational measurement: Issues and practice*, 28(1), 1–2. doi:10.1111/j.1745-3992.2009.01131.x
- Brown, R. (1973). *A first language. The early stages*. Harvard University Press.
- Cárcamo, C., Moreno, A., y del Barrio, C. (2020). Diferencias de género en matemáticas y lengua: rendimiento académico, autoconcepto y expectativas. *Suma Psicológica*, 27(1), 27-34.
- Carmines, E., y Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage.
- Carrasco-Altamirano, A. C., Gatti, J. S., López, G., y Macías, V. (2016). *Ser docente en preescolar. Guía de alfabetización inicial*. Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.
- Cizek, G. J. (2010). En H. L. Andrade y G. J. Cizek, *Handbook of Formative Assessment*, (pp. 3-17). Routledge.
- Collie, R. J., y Zumbo, B. D. (2014). Validity evidence in the journal of educational psychology: Documenting current practice and a comparison with earlier practice. Springer International Publishing. En R. J. Collie y B. D. Zumbo, *Validity and validation in social, behavioral, and health sciences* (pp. 113-135).

-
- Cook, D. A., Brydges, R., Ginsburg, S., y Hatala, R. (2015). A contemporary approach to validity arguments: a practical guide to Kane's framework. *Medical Education*, 49, 560-575. doi: 10.1111/medu.12678
- Creswell, J. W., y Plano, C. V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cronbach, L. J., Rajaratnam, N., y Gleser, G. C. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *British Journal of Statistical Psychology*, 16(2), 137-163.
- Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco. pp. 91-103.
- Diario Oficial de la Federación [DOF], 27 de octubre de 2004. *Acuerdo 348*. Secretaría de Gobernación. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_348.pdf
- Díaz-Barriga, A. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *RMIE*, 11(29), 583-615.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa [DGDGE]. (2018). *Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. Herramienta para la escuela*. DGDGE. <https://dgdge.sep.gob.mx/sisat/materiales/Ma/sub1/Preescolar/Manual%20PREESCOLAR%20Exploraci%c3%b3n-Habilidades.pdf>
- Duque, M. P., y Packer, M. J. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2),30-57. ISSN: 1909-8391. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1390/139039784004>
- Escudero, E. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación de la educación. *Relieve*, 9(1), 11-43.
- Fernald, L. C. H., Prado, E., Karinger, P., y Raikes, A. (2017). *A toolkit for measuring early childhood development in low- and middle-income countries*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/384681513101293811/A-toolkit-for-measuring-early-childhood-development-in-low-and-middle-income-countries>
- Fernández-Ballesteros, N. (2013). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudios de caso* (2ª ed.). Ediciones Pirámide. ISBN: 978-84-368-3156-6.
- Ferreiro, E. (1997/2019). *Alfabetización. Teoría y práctica* (11ª ed.). Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3),1-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283121724001>

-
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (comp.). (1982/2016). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (21ª reimpresión). Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979/2017). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (4ª reimpresión). Siglo XXI.
- Frey, L., Botan, C., y Krepes, G. (1999). *Investigating communication: An introduction to research methods* (2ª ed.) Allyn & Bacon.
- Fromkin, V., Rodman, R., y Hyams, N. (2007). *An introduction to language*. Thomson Learning. ISBN: 1413023169, 9781413023169
- George, D., y Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics. 25 step by step. A simple guide and reference* (5ta ed.). Routledge. ISBN: 978-1-138-49104-5.
- Gómez, B. M. (1990). *Evaluación criterial (una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos)*. Narcea.
- Goodman, Y. S. (1982/2016). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (21ª reimpresión, pp. 107-127). Siglo XXI.
- Greeno, J. G., Collins, A., y Resnick, L. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*, pp 15–46. Macmillan Library Reference USA.
- Haddad, W., Colletta, N., Fisher, N., Lakin, M., y Rinaldi, R. (1990). *Final report of the world conference on Education for All*. http://www.unesco.org/education/pdf/11_93.pdf
- Hambleton, R. K., y Zenisky, A. L. (2013). Reporting test scores in more meaningful ways: Some new findings, research methods, and guidelines for score report design. En K. F. Geisinger (Ed.), *Handbook of testing and assessment in psychology* (pp. 479-494). DOI: 10.1037/14049-023
- Harste, J. C., y Burke, C. L. (1982/2016). Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En E. Ferreiro y M. Gómez (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (21ª reimpresión, pp. 50-67). Siglo XXI.
- Heredia, B. (2016). *Consulta sobre el modelo educativo 2016*. CIDE, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.
- Hernan, J. L. (2010). Impact of assessment on classroom practice. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 4, pp. 69-74). Elsevier.
- High/Scope Educational Research Foundation (2019). *Evaluación de alfabetización y aritmética (LaNA)*. <https://highscope.org/>

-
- Hoover, H. D. (2010). Norm-referenced measurement. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 4, pp. 95-101). Elsevier.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2008). *Aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación. Pensamiento matemático*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/el-aprendizaje-en-tercero-de-preescolar-en-mexico-lenguaje-y-comunicacion-pensamiento-matematico/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2013). *Prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente en preescolar*. INEE. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/4/images/practicas_pedagogicas.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011 lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D312.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2019a). *La difusión de los resultados de las evaluaciones*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C610.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2019b). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza del aprendizaje en educación preescolar*. INEE.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2019). *LaNA. Literacy and Numeracy Assessment*. <https://www.iea.nl/lana>
- James, M. (2010). An Overview of Educational Assessment. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 3, pp. 161-171). Elsevier.
- Jornet, J. M., González, J., y Suárez, J. M. (2010). Validación de los procesos de determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios Sobre Educación*, 19, 11-29. <https://hdl.handle.net/10171/18323>
- Jornet, J. M., Perales, M. J., y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-0>.
- Kane, M. (2000). Concurrent concerns in validity theory. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, p.32.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.

-
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento* (4ta ed.) (Traductor Pineda, L. y Mora I.). McGraw Hill.
- Lane, S., Raymond, M. R., Haladyna, T. M., y Downing, S. M. (2016). Test development process. En S. Lane, M. R. Raymond y T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (2a ed., pp. 3-18). Routledge. ISBN: 978-0-415-62601-9
- Leyva, Y. E. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles Educativos*, XXXIII(131), 131-154.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Luria, A. (1977) *Introducción evolucionista a la psicología*. Fontanella.
- Martínez-Rizo, F. (2011). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: Revisión de literatura. *REDIE*, 14(1), 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a1.pdf>
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, XXXV, 139. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/231>
- Martínez-Rizo, F. (Coord.). (2015). *Las pruebas EXCALE para educación básica. Una evaluación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. INEE.
- Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Siglo XXI.
- McAfee, O., Leong, D. J., y Bodrova, E. (2016). *Assessing and guiding young children's development and learning* (6ª ed.). Pearson.
- Medina, N. F. (2015). Las variables complejas en investigaciones pedagógicas. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, V(2),9-18. ISSN: 2225-7136.
- Messick, S. (1994). *Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning*. Research report RR-94-45. Educational Testing Service, Princeton.
- Miller, J. F. (1974). Evaluación de la conducta lingüística en los niños. En R. L. Schiefelbusch (comp.), *Bases of language intervention*. Baltimore University Press. (Trad. Cast.: Bases de la intervención en el lenguaje. Alhambra, 1986).

-
- Morales, P. (2011). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. *Revista Comillas*, 1-45. <https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Moss, C. M., y Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom. A guide for instructional leaders*. ASCD.
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119. ISSN 0122-6339
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., y Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading retrieved*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Neira, L. I., Castro, F., Castaneda, D. C., Landazuri, E., Rodriguez, E. y Rodriguez, S. (2009). *Caracterización de instrumentos de evaluación del desarrollo del lenguaje para hablantes del español*. Universidad Iberoamericana.
- Office of Superintendent of Public Instruction [OSPI]. (2008). *A guide to assessment in early childhood washington state infancy to age eight*. OSPI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. <http://cme-espana.org/media/publicaciones/2/UNESCO/Informe%20de%20seguimiento%20EPT%202013-2014.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *The International Early Learning and Child Well-being Study – The Study*. <http://www.oecd.org/education/school/the-international-early-learning-and-child-well-being-study-the-study.htm>
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review* 9, 129–144. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1747938X13000109?token=8DD5C731919640EDEF9F791CE7B37850E7BCF4C14AABFFADA9EE775E606BB4A03F5961B32DC7B09B739B5E4B470D5BED>
- Pardo, M., Gómez, M., y Edward, M. (2012). *Test de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI). Para niñas y niños de 3 meses a 6 años*. Universitaria.

-
- Peppler, U. (Coord.). (2000). *The Dakar framework for action. Education for All: Meeting our collective commitments*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf>
- Linell, P. (2011). *Language bias in linguistics: its nature, origins and transformations*. Routledge.
- Piaget, J. (1964/1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor. ISBN: 8433535021
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. ISSN: 1317-0570. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99315569010>
- Ramos, G., Perales, M., y Pérez, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En J. Jornet y Y. Leyva (Coords.), *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.
- Ratner, N. B. (2010). First language acquisition. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 5, pp. 375-381). Elsevier.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Preal.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Secretaría de Educación Pública.
- Reckase, M. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics*, 4(3), 207-230.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. España: Grao.
- Sánchez, V. M., y Murillo-Rojas, M. (1993). Campos semánticos y disponibilidad léxica en preescolares. *Revista Educación*, 17(2), 15-25.
- Sastre, S., y Villanueva, J. D. (2015). Entrevista a Ana Teberosky Coronado- La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. *Investigaciones sobre lectura*, 4, 125-135. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i4.80>
- Schneider, M., y Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (cords.), *The nature of learning. using research to inspire practice*, OCDE, pp. 69-90. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En M. Scriven (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*, (pp. 39-83). Rand McNally and Company.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.

-
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, y L. A. Wintage, *Internatinal handbook of educational evaluation. Part one: Perspectives* (pp. 15-29). Kluwer Academic Publishers.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque evaluativo*. Autor. <https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/04/4-las-estrategias-y-los-instrumentos-de-evaluacion-desde-el-enfoque-formativo.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Shepard, L. A. (2006). *La evaluación en el aula*. Traducción al español por M. Domís. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Shronck, S. A., y Coscarelli. W. C. (2010). Criterion-reference measurement. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 4, pp. 31-35). United Elsevier.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Prentice Hall, Inc. (Trad. cast. Conducta verbal. Editorial Trillas, 1981).
- Snow, C. E., y Van Hemel, S. B. (Eds.). (2008). *Early Childhood Assessment: why, what, and how*. The National Academies Press.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools, *Phi Delta Kappan*, 87(04), 324-328.
- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning. Doing it right-using it well*. Pearson.
- Strickland, T., Delisle, D. S., y Cain, D. (2010). *Catalog of screening and assessment instruments for young children. Birth through age 5* (2ª ed.). Department of education.
- Stufflebeam, D. L. (1983) The CIPP Model for Program Evaluation. En F.F. Madaus, M. Scriven and D.L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_1
- Stufflebeam, D. L., y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Colección Temas de Educación. Paidós.

-
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research*. Russell Sage Fundation.
- Swartz, S. L., Shook, R. E., y Klein, A. F. (2000). *California early literacy learning*. Foundation for California Early Literacy Learning.
- Teberosky, A. (1990). Reflexiones desde la psicolingüística. *Cuaderno de pedagogía*, 179, 16-19.
- Teberosky, A. (2002). *Perspectiva constructivista*. Vicens Vives.
- Teberosky, A., Kaufman, A. M., Tolchinsky, L., y Ferreiro, E. (1989). *Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita*. Segundo congreso Latinoamericano de lecto-escritura.
- The Learning Bar Inc. (2019). Evaluación Infantil Temprana. *Early Years Evaluation*. <https://www.earlyyearesevaluation.com/index.php/es/>
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2015). *World Education Forum 2015 FINAL REPORT*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>
- Vaca, J. (1996). *Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos*. Universidad Veracruzana.
- Vernon, S. A., y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para apoyar la práctica educativa*. INEE. ISBN: 978-607-7675-56-3
- Vogt, D. S., King, D. W., & King, L. A. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing content validity by consulting members of the target population. *Psychological Assessment*, 16, 231-243.
- Vygotsky, L. S. (1934/1984). *Thought and language*. MIT Press. (Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje. Paidós, 1995).
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality*. The M.I.T. Press.
- Wiggins, G. (1998). Rúbricas para la evaluación. En G. Wiggins, *Educative assessment. designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- William, D. (2009). An Integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. En H. Andrade y G. J. CIZEK (eds.), *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. En H. L. Andrade y G. J. Cizek, *Handbook of formative assessment*, (pp. 18-40). Routledge.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Wortham, S. C., y Hardin, B. J. (2016). *Assessment in early childhood education (8^a ed.)*. Pearson.

Anexos

Anexo A. Cronograma de Actividades

| Fase | Etapa | Actividad | 3er cuatrimestre | | | | 4to cuatrimestre | | | | 5to cuatrimestre | | | | 6to cuatrimestre | | |
|------|-----------------------|---|------------------|-------|-------|--------|------------------|------|------|------|------------------|------|-------|-------|------------------|-------|-------|
| | | | Mayo | Junio | Julio | Agosto | Sep. | Oct. | Nov. | Dic. | Enero | Feb. | Marzo | Abril | Mayo | Junio | Julio |
| I. | Diseño de instrumento | Explicitación de las características del instrumento | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Operacionalización de los contenidos (variables, definición, dimensiones, indicadores, técnica, ítem) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Análisis y selección de los contenidos (apoyo de expertos) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Construcción de retícula | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Elaboración de especificaciones de los ítems | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | Desarrollo de rúbricas (ítem que así lo requiera) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Construcción de los ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Desarrollo de instrumento | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Jueceo del instrumento | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Rúbrica piloto | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Ajustes | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| II. | Aplicación del instrumento y procesamiento de los datos | Desarrollo de logística de aplicación | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Conseguir plantel o voluntarios | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Conseguir los permisos necesarios | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Aplicación del instrumento | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Desarrollo de las bases de datos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Análisis de los datos | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|-------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| III. | 3ra etapa de producción | Desarrollo del apartado de resultados y apartado de conclusiones | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Entrega de Capítulo de Resultados a la Coordinación | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IV. | Asuntos administrativos | Tercera reunión CT | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Inscripción ST | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Inscripción al Seminario de Investigación. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Integración de la tesis | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Cuarta reunión CT | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo B. Listado de los Instrumentos de Evaluación Criteriales de Lenguaje para Niños de

Tres a Seis Años (Vigentes)

| Nombre | Desarrollador | Lugar y año | Referida a | Alineadas a | Fines | | Idioma | Rango de edad | Aplicador | Tiempo de aplicación | Dominios evaluados | | | | | | |
|---|-----------------------|--|------------|-------------|-----------|-----------|-----------------|------------------|---|----------------------|--------------------|----------------|-----------|-------------|------------|------------|-------------------|
| | | | | | Formativo | Sumativos | | | | | Lenguaje | Alfabetización | Cognición | Matemáticas | Motricidad | Adaptación | Desarrollo socio- |
| Ages & Stages Questionnaires®, 3a edición (ASQ-3) | Brookes Publishing | 1989 2009 | C | Desarrollo | X | | Inglés | 1 mes – 5.5 años | Padres o cuidador. Los resultados los evalúa un profesional | 10-15 min. | X | | | | X | | X |
| Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS) for Three to Six Years, 2nd Ed. | Brookes Publishing | EUA, 2002 | C | | X | | Inglés | 3-6 años | Profesionales | 30-120 minutos | X | | X | | X | X | X |
| Bracken Basic Concept Scale - Revised (BBCS-R) | Pearson Education Inc | EUA, 1998 (revisada) | C/N | | X | X | Inglés, español | 2.6-8 años | Profesor | 30 minutos | X | | X | X | | | |
| Brigance K & 1 Screen – II | Curriculum Associates | Creado desde 1983 y re-estandarizado en 2005 | C | | | X | Inglés | 4.9 – 6.6 años | Profesor | 10-20 minutos | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|-----------|-----|------------|---|---|-----------------|------------------------|---|---------------|---|---|---|--|---|--|---|
| Child/Home Early Language and Literacy Observation (CHELLO) | Brookes Publishing | EUA | C | Desarrollo | X | | Inglés | 0 – 5 años | Cuidador de la primera infancia y director de programas, instructor y entrenador o investigador | 90-120 min. | | X | | | | | |
| Creative Curriculum Developmental Continuum for Ages 3 – 5 | Teaching Strategies Inc. | EUA, 2000 | C | | X | | Inglés, español | 3-5 años | profesor | Varía | X | X | | | X | | X |
| Developmental Observation Checklist System (DOCS) Pro | Hresko W. Miguel S. Sherbenou R. Burton S. | 1994 | C | Desarrollo | | X | Inglés | 0 – 6 años | Puede ser completada por los padres y cuidadores | 30 min. | X | | X | | X | | |
| Developmental Reading Assessment 2nd Ed. (DRA 2) | Pearson Learning Group | EUA, 2006 | C | | X | | Inglés, español | Preescolar a 3er grado | Profesor | 10-20 minutos | | X | | | | | |
| Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, 6th Ed. (DIBELS-6) | Institute for the Development of Educational Achievement | EUA, 2002 | C/N | | X | | Inglés, español | Preescolar a 6to grado | Personal educativo | 10 minutos | | X | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---------------------------|---|-----------------------|---|---|--------------------|-----------------------------------|---|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Early Childhood Observation System (ECHOSTM) | Harcourt Assessment | 2006 | C | Estándares Nacionales | X | | Inglés | K – sólo normas de grado 2 | Profesor | | X | X | | X | | | X |
| Literacy and Numeracy Assessment (LaNA) | International Association for the Evaluation of Educational Achievement | 2007 | C | | | X | Inglés | Preescolar | Aplicador externo | | X | | | | | | |
| Early Development Instrument (EDI) | Early Development Instrument | 1998 Canadá | C | Desarrollo | X | | Inglés | 3.5-6.5 años | Educador | Instrumento corto 103 reactivos | X | | X | | | | X |
| Evaluación Infantil Temprana (EIT) | The Learning Bar Inc. | 1998 Canadá Vigente | C | Desarrollo | X | | Inglés | Niños en edad preescolar (5 años) | Educador | Instrumento corto | X | | X | | | | X |
| EXCALE-00 | INEE | México 2005 | C | Currículo | | X | Español | Niños en edad preescolar | Educador - evaluadora | 45 min. | X | | | X | | | |
| Get It, Got It, Go | Center for Early Education and Development (CEED) | EUA, 2000 | C | | | X | Inglés, español | 3-5 años | Psicólogo, profesor, técnico, voluntario y otros | 10 minutos | X | | X | | | | |
| Hawaii Early Learning Profile for Preschoolers | VORT | EUA | C | Currículo | X | | Inglés, español | 3-6 años | Cuidador | | X | | X | X | X | X | X |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------|---------------------------------------|-----|-----------------------|---|---|-------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| HELP: 3-6 years (2nd Ed.) Extends HELP 0-3 | VORT | EUA, 1995 Re-estandarizada en 2004 | C | Currículo | X | X | Inglés Español | 3 – 6 años | Educador o Evaluador | La observación continua resumida periódicamente | X | | X | | X | | X |
| High/Scope Child Observation Record (COR2) | HighScope | (COR1 1992) 2010 | C | Currículo | X | | Inglés | 2.5 – 6 años | Evaluación continua | Observación continua | X | X | | X | | | X |
| High/Scope Preschool Child Observation Record (COR) | High/Scope Press | EUA, 1999 | C | Currículo | X | | Inglés, español | 2.6-6 años | Profesor o cuidador | A lo largo de dos días | X | X | X | X | X | | X |
| International Early Learning and Child Well-Being Study (IELS) (Baby PISA) | OCDE | 2012 Aplicada en 2017 | C | Estándares Nacionales | | X | Inglés | 5 años | Evaluador externo | 15 minutos por dominio | | X | | X | | | |
| Inventario del desarrollo Battelle – Segunda edición (BDI-2) | TEA ediciones | EUA, 2004 | C | Desarrollo | | X | Inglés | 0 – 8 años | Se recomiendan 3 evaluadores | 30 -120 min. | X | | | | X | X | X |
| Learning Accomplishment Profile Diagnostic (LAP-D) | Kaplan Early Learning Company | 1992 2005 | C/N | Currículo | | X | Inglés Español | 3 – 6 años | Cualquier profesional del área capacitado | 60-90 min. | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|-------------------|-----|------------|---|--|---------|------------------------|--|---------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Phonological Awareness and Literacy Screenings - Kindergarten (PALS-K) | PALS – University of Virginia | EUA, 2004 | C | | X | | Inglés | 5 años | Profesor | 20-25 minutos | | X | | | | | |
| Phonological Awareness and Literacy Screenings - PreKindergarten (PALS - PreK) | PALS – University of Virginia | EUA, 2004 | C | | X | | Inglés | 4 años | Profesor | 20-25 minutos | | X | | | | | |
| Qualls Early Learning Inventory (QELI) | Riverside Publishing Company | EUA, 2002 | C/N | | X | | Inglés | Preescolar a 1er grado | Profesor | 5-10 minutos | X | X | X | X | X | X | |
| Test de Aprendizaje y desarrollo infantil (TADI) | CEDEP CIAE | Chile 2009 - 2012 | C | Desarrollo | X | | Español | 3 meses – 6 años | Psicólogo, enfermero, profesor, pediatra, kinesiólogo capacitado | 20-30 min | X | | X | | X | | X |
| Transdisciplinary PlayBased Assessment (TPBA2) y Transdisciplinary Play Based Intervention (TPBI2)– Revised | Toni W. Linder Ed.D. | 1993 Vigente | C | Desarrollo | X | | Inglés | 0 – 6 años | Profesor y educador especial, interventor temprano y terapeuta | 60-90 min. | X | | X | | X | | X |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|------------------------|-----------|---|--|---|--|--------|--------------------|----------|------------|---|---|---|---|---|--|---|
| Work Sampling System (WSS) | Pearson Learning Group | EUA, 1998 | C | | X | | Inglés | 3 años a 6to grado | Profesor | 15 minutos | X | X | X | X | X | | X |
|----------------------------|------------------------|-----------|---|--|---|--|--------|--------------------|----------|------------|---|---|---|---|---|--|---|

Nota. Elaboración propia con base en información obtenida de la búsqueda sistematizada en Google Scholar y de los catálogos de pruebas publicados por Fernald *et al.* (2017); OSPI (2008); y Strickland *et al.* (2010). Para este condensado de instrumentos para preescolar de evaluación de lenguaje y comunicación (o que incluyeran una sección de lenguaje y comunicación) se descartaron los instrumentos normativos o exclusivos para evaluar alumnos con Necesidades educativas especiales (NEE), discapacidad, vocabulario, articulación o sonidos vocálicos y consonánticos que forman una lengua.

Código para la interpretación de la tabla: C=Criterio, N=Norma, X=Presenta

Anexo C. Tabla de Operacionalización de Variables



| Ubicación | Contenidos | Indicadores teóricos | Indicadores desde la práctica | Match agrupado | Nivel | Definición de indicadores agrupados acorde al nivel | Síntesis de los indicadores | Puntualizaciones |
|--|---|---|---|---|----------|---|---|---|
| Producción oral. Conversación. <u>Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, en formato de conversación.</u> | <p>O2 Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. (revisar duplicado) (tiene dos intenciones)</p> <p>PS3 Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios.</p> <p>E2 Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.</p> <p>E5 Comenta e identifica algunas características de textos informativos. (duplicado) (revisar duplicado)</p> <p>L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. (duplicado)</p> <p>L4 Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. (duplicado).</p> | Gramática Semántica Organización de información Congruencia Aportación de información Concretar <small>(Vernon y Alvarado, 2014, p. 45)</small> | Responde en función a lo que se esté preguntando. Atiende en interacción con el par. Que no divague, concreción. Que dé continuidad a la plática. Que tanto emplean el lenguaje oral a partir del texto escrito | Concretar Congruencia | 2 | Divaga en los comentarios que realiza. Se limita a afirmar, negar o ceder a lo que dijeron otros. | Logra comunicar lo que quiere de forma parcial. | Forma parcial: afirmar, negar, redundar, divagar. Congruente: no mezcla temas que no están relacionados. |
| | | | | Gramática Semántica Organización de información | | La estructura (gramática) es incorrecta. Se le dificulta aclarar u organizar ideas o información de forma congruente, aunque se le apoye. | Organización del discurso y uso del lenguaje convencional. | |
| | | | | Aportación de información | | Le cuesta aportar información nueva o prefiere hablar de un mismo tema. | Generalmente no es información nueva. | |
| | | | | Concretar Congruencia | 4 | Los comentarios que realiza son congruentes, pero se le dificulta concretar sus aportaciones. | Logra comunicar lo que quiere de forma congruente, pero le cuesta concretar sus aportaciones. | |
| | | | | Gramática Semántica Organización de información | | Ha mejorado la estructura de los comentarios que realiza. Organiza ideas o información, pero de forma limitada o con errores. | Manifiesta errores en la organización del discurso y/o en el uso del lenguaje convencional. | |
| | | | | Aportación de información | | Conversa de experiencias similares a las que acaban de manifestar sus compañeros. Aporta comentarios redundantes. | Aporta tanto información nueva como redundante. | |
| | | | | Concretar Congruencia | 6 | Ajusta el lenguaje al público. Las respuestas o comentarios que realiza son congruentes (por tipo de respuesta y tema), concretos y realiza precisiones de los mismos (como pedir que se le aclare una pregunta, reformular una pregunta) con a las preguntas. | Logra comunicar lo que quiere. | |

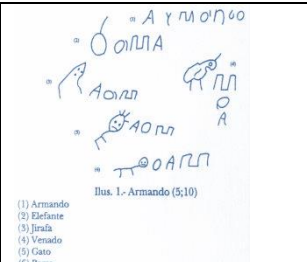
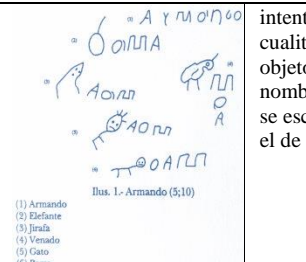
| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----------|---|--|--|
| | | | | Gramática Semántica Organización de información | | Es capaz de organizar ideas o información que se le presenta, en su mayoría sin errores. La estructura sintáctica y gramatical de sus aportaciones es correcta (tiempoS verbales, conectores, orden, otros). | Utiliza discurso organizado y lenguaje convencional. | |
| | | | | Aportación de información | | Inicia conversaciones de diferentes experiencias, sucesos o temas. En la resolución de problemas toma en cuenta los comentarios de sus compañeros para proponer soluciones que se ajusten al problema. Aporta nueva información o diferentes puntos de vista del mismo tema. | Aporta información acorde a los fines comunicativos. | |
| Producción oral. Narración. <u>Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en formato de narración.</u> | O3 Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender. L1 Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. L4 Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. L11 Dice relatos de la tradición oral que le son familiares. | Narra Sigue secuencias Ordena ideas Volumen Entonación Sintetiza Selecciona información relevante Coherencia Congruencia Invención Detalla información Une información Orden temporal Describe lenguaje Estilo del habla Recursos literarios (suspenso) <small>(Vernon y Alvarado, 2014, p. 45)</small> | Establece una secuencia en todos los hechos o ideas. Logra realizar una síntesis con base en hechos relevantes de la historia. Inventa historias. Narra historias de la tradición oral. | Sigue secuencias Ordena ideas Sintetiza Une información Orden temporal Narra Detalla información Selecciona información Coherencia Congruencia Invención Describe Volumen Entonación Adecua el lenguaje Estilo del habla Recursos literarios (suspenso) | 2 | Se le dificulta establecer un orden lógico en los sucesos que narra. Al realzar síntesis, selecciona hechos que no son los importantes, por lo que la síntesis pierde coherencia. Se le dificulta inventar historias o narrar historias de la tradición oral. Ausencia o uso inadecuado de entonación. Ausencia o uso inadecuado de volumen. Ausencia o uso inadecuado del estilo del habla. Ausencia o uso inadecuado del lenguaje acorde al público y tipo de texto. | Al narrar, selecciona hechos irrelevantes, sigue una lógica indefinida. Se extiende en la narración. Las habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y público aun están ausentes. | Selección de hechos irrelevantes: elige hechos o elementos de la historia que no son la principales o importantes. Lógica indefinida: no se aprecia un orden de hechos congruente con la historia. Dificultad: presenta problemas para llevar a cabo una consigna. Habilidades narrativas del habla: volumen, entonación, lenguaje, estilo del habla y recursos literarios. Incongruencia: que no es acorde. |
| | | | | Sigue secuencias Ordena ideas Sintetiza Une información Orden temporal | 4 | Establece un orden lógico en los sucesos que narra. Al realzar síntesis, selecciona hechos que relevantes, pero establece un orden confuso o atemporal al expresarlos. | Ordena, establece o sigue secuencias, selecciona y sintetiza información que puede ser relevante o no. | |

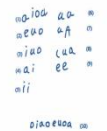
| | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|----------|---|---|--|
| | | | | Narra Detalla información Selecciona información Coherencia Congruencia Invención Describe | | Inventa historias o narra historias de la tradición oral. | Narra con errores. | |
| | | | | Volumen Entonación Adecua el lenguaje Estilo del habla Recursos literarios (suspenso) | | La entonación puede variar o no ser acorde. El volumen puede variar o no ser acorde. Adecua el lenguaje al público. Adecua el estilo del habla al tipo de texto. | Domina parcialmente las habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y público. | |
| | | | | Sigue secuencias Ordena ideas Sintetiza Une información Orden temporal | 6 | Sigue la secuencia al expresarse Sigue el orden de las ideas Sintetiza una historia Organiza información | Ordena, establece o sigue secuencias, selecciona y sintetiza información relevante. | |
| | | | | Narra Detalla información Selecciona información Coherencia Congruencia Invención Describe | | Narra historias de la tradición oral y cuentos propios. Cosmovisión | Narra | |
| | | | | Volumen Entonación Adecua el lenguaje Estilo del habla Recursos literarios (suspenso) | | Entonación adecuada. Volumen adecuado. Estilo del habla adecuado. Adecua el lenguaje al público. Adecua el lenguaje al tipo de texto. | Utiliza habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y público. | |
| Producción oral. Descripción. <u>Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral en específico.</u> | O4 Menciona características de objetos y personas que conoce y observa. L3 Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, | Enlista características Congruencia Discrimina Detalla <small>(Vemon y Alvarado, 2014, p. 45)</small> | Identifica características acordes a lo descrito/observado Describe características acordes a lo | Enlista características Congruencia Detalla Discrimina | 2 | Mezcla características con otros elementos. Enlista características que no corresponden a lo descrito. | Enlista características que no corresponden a lo descrito y/o mezcla características con otros elementos. | |
| | | | | Enlista características Congruencia | 4 | Identificar características que se le presentan. | Puede identificar características que se le presentan, pero le cuesta | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|-----------------|---|--|---|
| <p>en formato de descripción.</p> | <p>fábulas, leyendas y otros relatos literarios.</p> | | <p>descrito/observado (nivel de detalle) Describe (a partir de la escucha)</p> | <p>Detalla Discrimina</p> | | <p>Le cuesta describir por sí mismo características de un objeto (o viceversa).</p> | <p>describir por sí mismo características de un objeto (o viceversa).</p> | |
| <p>Producción oral. Explicación.</p> <p><u>Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral en específico, en formato de explicación.</u></p> | <p>O5 Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan. O6 Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta. O8 Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos. O7 Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas. (duplicado) (revisar duplicado) E1 Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos. E3 Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.</p> | <p>Comprende lo que se le solicita Expresa Argumenta Organiza hechos Organiza ideas Responde Verbaliza procedimientos Uso de material de apoyo Determina su postura Anticipa Reconstruye secuencias Planear orden o pasos Vocabulario específico Responder preguntas Usar lenguaje especializado <small>(Vernon y Alvarado, 2014, p. 48)</small></p> | <p>Explica información de forma organizada (los eventos, pasos, otros se encuentran en orden lógico), da ejemplos o aclara lo que no se comprendió. Puede reformular su explicación si se le solicita. Aña causas que corresponden a un efecto. Justifica sus respuestas partiendo del criterio propio, explica sus razones. Expone ante sus compañeros la información completa o que puede considerarse como la mínima necesaria. Selecciona y utiliza diferentes acervos relacionados con el tema que va a explicar. Responde a las preguntas de forma elaborada. Identifica semejanzas y diferencias entre las opiniones de sus compañeros y la propia. Explica cómo llevar a cabo un procedimiento (por ejemplo, como se siembra un frijol). Además, es capaz de volver en los pasos para repasar o aclarar dudas. Logra realizar precisiones en caso de que no se le comprenda bien un paso. No descalifica la postura de otros. Reconoce intenciones de este tipo de comunicación.</p> | <p>Comprende lo que se le solicita Expresa Argumenta Verbaliza procedimientos Responde Determina su postura Anticipa Responde preguntas</p> | <p>6</p> | <p>Identifica y/o describe características con un nivel de detalle avanzado. Diferencia características que se pueden utilizar para describir diferentes objetos.</p> | <p>Identifica que clase de información se utiliza para describir e identifica y enumera características de un lugar, cosa o persona.</p> | <p>Con dificultad: presenta problemas para llevar a cabo una consigna.</p> <p>Comentarios o procedimientos sencillos: elabora explicaciones cortas que apenas cumplen con lo solicitado o los procedimientos que describe pueden ser generales al punto de omitir pasos.</p> <p>Comentarios desorganizados: revuelve pasos o redundante en las explicaciones que elabora.</p> |
| | | | | <p>Comprende lo que se le solicita Expresa Argumenta Verbaliza procedimientos Responde Determina su postura Anticipa Responde preguntas</p> | <p>2</p> | <p>Comprende con dificultad lo que se le solicita. Elabora explicaciones sencillas. La argumentación se encuentra en desarrollo. Verbaliza procedimientos sencillos. Anticipa con dificultad lo que otro expresa o pregunta. Responde de forma sencilla de acuerdo a como comprende las preguntas que se le realizan.</p> | <p>Con dificultad comprende y/o anticipa lo que otros le expresan o preguntan, elabora comentarios o procedimientos sencillos sin llegar a la argumentación.</p> | |
| | | | | <p>Organiza hechos Organiza ideas Reconstruye secuencias Planear orden o pasos</p> | <p>4</p> | <p>Se le dificulta organizar hechos. Se le dificulta organizar ideas. Se le dificulta organizar pasos de un procedimiento.</p> | <p>La organización de hechos, ideas, pasos que establece presentan dificultades de lógica.</p> | |
| | | | | <p>Uso de material de apoyo Vocabulario específico Usar lenguaje especializado</p> | | <p>Evita utilizar lenguaje especializado. Evita utilizar apoyos gráficos.</p> | <p>Se le dificulta elegir materiales de apoyo y lenguaje especializado o específico.</p> | |

| | | | | | | | | |
|---|---|--|----------------------|---|----------|---|--|--|
| | | | | Organiza hechos Organiza ideas Reconstruye secuencias Planear orden o pasos | | Organiza o reconstruye hechos, ideas y procedimientos. | Ordena lo que quiere informar. | |
| | | | | Uso de material de apoyo Vocabulario específico Usar lenguaje especializado | | Utiliza materiales gráficos de apoyo. Evita utilizar lenguaje especializado. | Utiliza materiales gráficos como apoyo. | |
| | | | | Comprende lo que se le solicita Expresa Argumenta Verbaliza procedimientos Responde Determina su postura Anticipa Responde preguntas | 6 | Comprende lo que se le solicita. Produce explicaciones elaboradas. Argumenta su opinión. Verbaliza procedimientos elaborados. Anticipa lo que otro expresa o pregunta. Responde de acuerdo a lo solicitado. | Comprende y/o anticipa lo que se le expresa o pregunta, determina su postura, verbaliza su opinión, da ejemplos y argumenta en caso de ser necesario. | |
| | | | | Organiza hechos Organiza ideas Reconstruye secuencias Planear orden o pasos | | Organizar hechos. Organizar ideas. Organizar pasos de un procedimiento. | Organiza hechos, ideas y secuencias y planea el orden de pasos. | |
| | | | | Uso de material de apoyo Vocabulario específico Usar lenguaje especializado | | Utiliza lenguaje especializado. Utiliza apoyos gráficos. | Se apoya de material y del lenguaje especializado al explicar. | |
| Producción lengua escrita. <u>Habilidades relacionadas con la producción (directa o indirecta) de la lengua escrita.</u> | L5 Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora. (revisar duplicado) L6 Expresa gráficamente narraciones con recursos personales. | Patrones evolutivos de la escritura (Ferreiro, 1979, p. 239) Convenciones de lengua escrita Conoce las letras (Vernon y Alvarado, 2014, p. 48) | Niveles de escritura | Patrones evolutivos de la escritura Convenciones de lengua escrita Escritura silábica. Variedad intra-figural: cantidad | 2 | La grafía (<i>de imprenta o cursiva</i>) que reproduce tiene una mayor definición. Reconoce que la escritura no es un dibujo. Nombra como “letras” o como “números” a las letras sin distinción. En esta etapa puede aparecer la escritura correcta del nombre propio. | Sabe que la escritura no es un dibujo, pero puede nombrar las letras como “letras” o como “números”; escribe de forma lineal y similar a la letra de imprenta o cursiva, puede utilizar las letras de su nombre como alfabeto, cambia las letras que conoce de | |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|-----------------|--|--|--|
| | <p>E4 Expresa ideas para construir textos informativos. PS1 Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros. PS5 Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. (revisar duplicado) PS6 Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.</p> | <p>Hipótesis silábica. Escritura alfabética. Variedad intra-figural: cantidad mínima y no repetir letras Uso de grafemas no icónicos (verdaderas letras, pseudoletas, cuasiletas o números) Uso de estrategias para resolver los problemas de la comprensión del sistema alfabético: relación entre la totalidad y las partes, coordinación de las semejanzas y diferencias, construcción de un orden serial, construcción de invariantes y correspondencia término a término. Ferreiro (2006)</p> | | <p>mínima y no repetir letras Uso de grafemas no icónicos (verdaderas letras, pseudoletas, cuasiletas o números) Uso de estrategias para resolver los problemas de la comprensión del sistema alfabético: (1) relación entre la totalidad y las partes, (2) coordinación de las semejanzas y diferencias, (3) construcción de un orden serial, (4) correspondencia término a término, y (5) construcción de invariantes.</p> | | <p>Escribe de forma lineal, cambia las letras que conoce de lugar para intentar formar otras palabras. Ejemplo:</p>  | <p>lugar para intentar formar otras palabras. Ejemplo:</p>  | |
| | | | | <p>Patrones evolutivos de la escritura Convenciones de lengua escrita Escritura silábica Variedad intra-figural: cantidad mínima y no repetir letras Uso de grafemas no icónicos (verdaderas letras, pseudoletas,</p> | <p>4</p> | <p>La hipótesis silábica solo sirve para justificar lo escrito, pero no guía la escritura. Considera que las palabras se deben de formar por entre tres y siete letras, de preferencia no se deben repetir (ej. aie). Puede apoyarse de dibujos al escribir.</p> | <p>Usa las sílabas, pero no guía su escritura con estas. Cree que las palabras deben escribirse por un mínimo de tres letras y un máximo de siete, intenta que las letras no se repitan o estén juntas, por lo que, si conoce pocas letras, utiliza estrategias como: cambiar de forma, posición o dirección de las letras y reflejar las cualidades del objeto (ej. Objetos grandes se escriben con más letras que los objetos pequeños).</p> | <p>Puede acompañar la escritura con dibujos para recordar que escribió, pero reconoce que estos no son letras. Usa de estrategias para resolver los problemas de la comprensión del sistema alfabético: (1) Una vez atribuye un significado, este permanece ($\text{María} = \frac{\text{Ma}}{\text{María}} \frac{\text{ria}}{\text{María}} = \frac{\text{M}}{\text{María}}$), (2) se apoya de semejanzas y diferencias para producir texto ($\frac{\text{GALLO}}{\text{GALLO}} / \frac{\text{GALL}}{\text{GALLINA}} / \frac{\text{GAL}}{\text{POLLITO}}$), (3) utiliza las letras que conoce en distinto orden lineal para crear diferentes palabras, (4) a cada objeto le corresponde una grafía $\frac{\text{oie}}{\text{conejo}} / \frac{\text{oieoie}}{\text{Conejos}}$ y (5)</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|---|
| | | | | <p>cuasiletas o números)</p> <p>Uso de estrategias para resolver los problemas de la comprensión del sistema alfabético: (1) relación entre la totalidad y las partes, (2) coordinación de las semejanzas y diferencias, (3) construcción de un orden serial, (4) correspondencia término a término, y (5) construcción de invariantes.</p> |  <p>Ilus. 1.-Armando (5;10)</p> <p>(1) Armando (2) Elefante (3) Jirafa (4) Venado (5) Gato (6) Perro</p> |  <p>Ilus. 1.-Armando (5;10)</p> <p>(1) Armando (2) Elefante (3) Jirafa (4) Venado (5) Gato (6) Perro</p> | <p>intenta empatar propiedades cualitativas y cuantitativas del objeto en la escritura (ej. El nombre de un objeto pequeño se escribe con menos letras que el de objetos grandes).</p> |
| | | | <p>Patrones evolutivos de la escritura</p> <p>Convenciones de lengua escrita</p> <p>Escritura silábica y alfabética</p> <p>Variedad intra-figural: cantidad mínima y no repetir letras</p> <p>Uso de grafías</p> <p>Uso de estrategias para resolver los problemas de la</p> | <p>6</p> | <p>Se cuestiona la hipótesis silábica, comienza a comprender la totalidad y las partes de la palabra, anticipa las grafías que requiere para escribir una palabra determinada, se cuestiona si le faltan o sobran letras al escribir (puede borrar, agregar o ignorar letras en sus producciones).</p> <p>Se desplaza entre la escritura silábica y alfabética, pues comprende que cada letra tiene un componente sonoro más pequeño que la sílaba, pero no logra que cuadre en todas sus hipótesis.</p> | <p>Varía entre el uso de la hipótesis silábica y alfabética, pues descubre el componente sonoro de cada grafía y se discute sus propias hipótesis. Puede observarse un uso correcto de vocales e incluso de consonantes, lo que trae consigo nuevos conflictos, como la escritura de otras palabras con el mismo orden y número de vocales o con la misma vocal consecutiva.</p> | <p>Nota: en esta etapa no se espera la correcta escritura ortográfica o el uso correcto de otros aspectos del lenguaje escrito como código.</p> <p>La fase consecuente corresponde a la comprensión del sistema alfabético, mas no el uso como correcto como tal.</p> |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|-----------------|---|--|--|
| | | | | <p>comprensión del sistema alfabético: (1) relación entre la totalidad y las partes, (2) coordinación de las semejanzas y diferencias, (3) construcción de un orden serial, (4) correspondencia término a término, y (5) construcción de invariantes.</p> | | <p>Comprende que el análisis sonoro de la palabra le permite saber cómo escribirla. Se puede presentar el uso correcto de las vocales. Se cuestiona la cantidad mínima de letras para escribir palabras, pero se mantiene en el rango de 3 a 7. Se le dificulta aún escribir monosílabos y bisílabos, puede utilizar estrategias como: dividir $\frac{a}{ma} \frac{o}{ar}$ y agregar una tercera letra para cumplir el mínimo de letras o escribir en diminutivo. Puede presentarse la escritura correcta de vocales $\frac{a}{ca} \frac{i}{mi} \frac{a}{sa}$ o, con menos frecuencia, la de consonantes; lo que le dificulta la escritura de otras palabras con el mismo orden y número de vocales o con la misma vocal consecutiva (ej. $\frac{a}{pa} \frac{a}{pa}$ y $\frac{a}{pa} \frac{a}{pa} \frac{a}{ya}$), por lo que puede utilizar la misma letra en mayúscula u otra estrategia de diferenciación. Las letras toman un valor dependiendo la posición donde se encuentren en la palabra, pero cambia de valor si cambia de lugar.</p> |  <p>Ilus. 9.- Martín (6 años)</p> <p>(1) Mari-posa (6) Pa-paya (2) Pega-mento (7) Pa-pa (3) Piza-rrón (8) Ca-la-baza (4) Lá-piz (9) Pez (5) Gi (10) Los niños están co-miendo una</p> | |
| <p>Interpretación. Oralidad.</p> <p><u>Procesos y habilidades relacionados con la comprensión de la oralidad.</u></p> | <p>O1 Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. O9 Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su</p> | <p>Semántica Pronunciación Sintaxis y gramática Desarrollo de la competencia comunicativa o pragmática</p> | <p>Atención Escucha Seguir instrucciones Reconoce palabras</p> | <p>Competencia comunicativa o pragmática</p> | <p>2</p> | <p>No espera su turno No pone atención o la pierde con facilidad No hay evidencia de que escuche preste importancia a lo que otros expresan (no hay evidencia de un problema auditivo)</p> | <p>La competencia comunicativa se encuentra apenas desarrollada (respetar turnos, pedir la palabra, poner atención, adecuar su lenguaje al receptor o situación comunicativa),</p> | <p>Tareas para desarrollo fonológico: comparar rimas y sonidos diversos, entender la lógica de los trabalenguas y las adivinanzas, etcétera)</p> |

| | | | | | | | |
|---|---------------------------------|---|---|----------|---|--|---|
| <p>medio familiar y localidad, y reconoce su significado. O7 Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas. (duplicado) O10 Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente. L7 Aprende poemas y los dice frente a otras personas. L8 Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. (duplicado)</p> | <p>Vernon y Alvarado (2013)</p> | <p>Identifica palabras que no conoce Relacionar información</p> | <p>Semántica Pronunciación Sintaxis y gramática</p> | <p>4</p> | <p>Las preguntas que realiza generalmente no están relacionadas con el tema tratado No sigue instrucciones o no del todo No propone acuerdo o estos no son los adecuados para resolver los conflictos planteados No responde o utiliza correctamente los formalismos de cortesía No sigue las conversaciones No adecua su lenguaje a la persona o situación comunicativa</p> | <p>seguir instrucciones o conversaciones o proponer soluciones a conflictos.</p> | <p>Con dificultad: presenta problemas para llevar a cabo una consigna. Competencia comunicativa: Esperar su turno Atención Escucha Pregunta respecto a lo que escucha Sigue instrucciones Muestra acuerdos y desacuerdos Usa formalismos de cortesía o responde congruentemente a estos Continúa conversaciones Resuelve conflictos Reconoce cuándo algo es un tema del que no se habla con algunas personas Sabe cómo dirigirse a diferentes tipos de personas, cuándo deben hablar y cuándo no</p> |
| | | | <p>Competencia comunicativa o pragmática</p> | | <p>Se le dificulta reconocer palabras. Se le dificulta relacionar palabras. Se le dificulta inferir significados en lo que escucha. Su pronunciación se encuentra apenas en desarrollo. Su sintaxis se encuentra apenas en desarrollo. Su gramática se encuentra apenas en desarrollo.</p> | <p>Reconoce y selecciona información conocida (sonidos, palabras, expresiones) a partir de lo que otros comunican verbalmente, sin llegar a la interpretación; su pronunciación, sintaxis y gramática se encuentran apenas en desarrollo.</p> | |
| | | | <p>Semántica Pronunciación Sintaxis y gramática</p> | | <p>Espera su turno Atención Escucha Pregunta respecto a lo que escucha Sigue instrucciones No muestra acuerdos y desacuerdos Usa formalismos de cortesía o responde congruentemente a estos Continúa conversaciones No resuelve conflictos Reconoce cuándo algo es un tema del que no se habla con algunas personas Sabe cómo dirigirse a diferentes tipos de personas, cuándo deben hablar y cuándo no</p> | <p>Su competencia comunicativa le permite interactuar respetuosamente y adaptarse a las situaciones comunicativas; además continúa conversaciones, pero se le dificulta proponer soluciones o expresar su acuerdo a desacuerdo con base en lo que otros manifiestan.</p> | |
| | | | <p>Semántica Pronunciación Sintaxis y gramática</p> | | <p>Reconoce palabras Relaciona palabras Infiere significados de palabras</p> | <p>Reconoce y selecciona información conocida (sonidos, palabras, expresiones) a partir de</p> | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----------|--|--|---|
| | | | | | | <p>Su pronunciación denota mejoría, al autocorregirse o corregir sus errores con facilidad.</p> <p>Su sintaxis denota mejoría, al autocorregirse o corregir sus errores con facilidad.</p> <p>Su gramática denota mejoría, al autocorregirse o corregir sus errores con facilidad.</p> | <p>lo que otros comunican verbalmente, sin llegar a la interpretación; su pronunciación, sintaxis y gramática muestran avance al percatarse de sus propios errores y autocorregirse o corregir cuando se le modela la forma correcta.</p> | |
| | | | | Competencia comunicativa o pragmática | 6 | <p>Esperar su turno</p> <p>Atención</p> <p>Escucha</p> <p>Pregunta respecto a lo que escucha</p> <p>Sigue instrucciones</p> <p>Muestra acuerdos y desacuerdos</p> <p>Usa formalismos de cortesía o responde congruentemente a estos</p> <p>Continúa conversaciones</p> <p>Resuelve conflictos</p> <p>Reconoce cuándo algo es un tema del que no se habla con algunas personas</p> <p>Sabe cómo dirigirse a diferentes tipos de personas, cuándo deben hablar y cuándo no</p> | <p>Su competencia comunicativa le permite interactuar respetuosamente, adaptarse a las situaciones comunicativas, continuar conversaciones, proponer soluciones y expresar su acuerdo a desacuerdo con base en lo que otros manifiestan.</p> | |
| | | | | Semántica Pronunciación Sintaxis y gramática | | <p>Reconoce palabras</p> <p>Relaciona palabras</p> <p>Infiere significados en lo que escucha</p> <p>Pronuncia correctamente</p> <p>Manifiesta pocos errores en su sintaxis</p> <p>Manifiesta pocos errores en su sintaxis gramática</p> | <p>Reconoce, selecciona e interpreta información que otros comunican verbalmente y manifiesta pocos errores en la pronunciación, sintaxis o gramática.</p> | |
| Interpretación. Lengua escrita. (4 niveles) <u>Habilidades relacionadas con la comprensión de la lengua escrita.</u> | L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. PS4 Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. (revisar duplicado) | Procesamiento de texto como lenguaje Construcción de significado <small>(Goodman, K., como se citó en Ferreiro y Gómez, 1982, p. 13)</small> Decodificar fonema-grafía Proximidad Contexto interno | Niveles de reflexión respecto a la lengua oral Niveles de reflexión respecto a la lengua escrita Solicita un acervo Solicita que se le explique para que funcione un tipo de texto | Procesamiento de texto como lenguaje Decodificar fonema-grafía | 2 | Discrimina las letras (por lo menos algunas) o símbolos que le son familiares (señales de alto, otros). | Discrimina algunas letras o símbolos. | Discriminar: reconoce o percibir dos cosas como diferentes. |
| | | | | Procesamiento de texto como lenguaje Decodificar fonema-grafía | 4 | <p>Reconoce letras.</p> <p>Reconoce los fonemas que corresponden a algunas letras.</p> <p>Reconoce su nombre.</p> | <p>Reconoce letras, fonemas que corresponden a algunas letras y su nombre.</p> | |

| | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|--|--|
| | PS2 Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos. E5 Comenta e identifica algunas características de textos informativos. (duplicado) | Contexto externo Modular <small>(Ferreiro, 1997, p. 84)</small> | Solicita que se le lea algo Opina respecto a un tipo de texto | Construcción de significado Proximidad Contexto interno Contexto externo Modular Cantidad mínima | 6 | Proximidad: desaparece el fenómeno, una palabra recién atribuida a un objeto próximo ya no cambia, aunque se le ubique cerca de otro objeto. El niño considera que si se le atribuye un cartel de un plátano a un señor, entonces este debe llamarse plátano, no ser un plátano. Contexto externo: si hay muchos objetos en una imagen y muchas palabras, el alumno intenta hacer corresponder las palabras con el número de objetos. Cantidad mínima: Considera que una palabra de menos de tres letras aislada de otras no puede ser leída. | Aunque no pueda leer (convencionalmente), exige que las palabras a leer tengan al menos tres letras para poder ser leídas, se basa en los apoyos gráficos para interpretar y mantiene la interpretación, aunque se le quite la imagen (al menos por un lapso de tiempo). Intenta empatar el número de palabras y objetos en los apoyos gráficos. |
| | | | | Procesamiento de texto como lenguaje Decodificar fonema-grafía | | Reconoce letras Reconoce palabras Identifica los fonemas de algunas grafías Reconoce su nombre escrito y el de algunos compañeros. | Conoce las letras, algunas palabras y los fonemas de algunas grafías. |
| | | | | Construcción de significado Proximidad Contexto interno Contexto externo Modular | | Impone restricciones a su interpretación. Toma en cuenta las propiedades cuantitativas del texto para hacer sus hipótesis. Ejemplo: si la frase tiene pocas palabras, hipotetizar a textos cortos. Ejemplo 2: en una imagen con muchos objetos y pocas palabras, emplean la silabización para tratar de igualar el texto hipotetizado a la imagen. Puede interpretar adecuadamente su propia escritura, pero se le dificulta hacerlo con las escrituras de su medio. | Utiliza estrategias de interpretación más eficientes (considerar la cantidad de palabras que tiene un texto para saber si es un texto corto o largo, comparar la cantidad de dibujos con la cantidad de palabras) y en general se le facilita interpretar sus propias producciones, pero no las ajenas. |

Anexo D. Especificaciones de los Aspectos de la Rúbrica

RÚBRICA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DE LENGUAJE CON ALINEACIÓN CURRICULAR PARA PREESCOLAR

REFLAC-PRE

Especificación del Aspecto 1.1

| | |
|---|--|
| Redactores de la especificación: Seiri Adilene Garcia Aldaco | |
| Fecha: 02 de febrero de 2020 | Identificador único de la especificación: 1.1 |

1. IDENTIFICACIÓN DEL ASPECTO DE LA RÚBRICA A EVALUAR

| a. Dimensión: Oralidad | | |
|--|-----------|----------|
| b. Ámbito: Producción | | |
| c. Sub-ámbito: Conversación | | |
| d. Aprendizajes esperados que abarca: O2 Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. E2 Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona. E5 Comenta e identifica algunas características de textos informativos. L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. L4 Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. PS3 Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios. | | |
| e. Ubicación de los contenidos a evaluar: | | |
| Código del aprendizaje esperado | Ubicación | Posición |
| O2 | Oralidad | #2 |
| E2 | Estudio | #2 |

| | | |
|--|----------------------|----|
| E5 | Estudio | #5 |
| L2 | Literatura | #2 |
| L4 | Literatura | #4 |
| PS3 | Participación Social | #3 |
| <p>f. Referencia: Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). <i>Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.</i> (p. 198) https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf</p> | | |

2. UBICACIÓN DEL ASPECTO 1.1 DENTRO DE LA ESTRUCTURA DE LA RÚBRICA

Con base en lo estipulado en la página 180 del libro *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar* (SEP, 2017), que establece que la producción, la interpretación y la reflexión son rutas de aprendizaje complementarias que confluyen en la práctica social del lenguaje, mismo que funge como núcleo articulador de los contenidos.

Sin embargo, dado que Ferreiro (2006) manifiesta que los problemas que los alumnos de preescolar se plantean durante la producción e interpretación de textos “contribuyen a la construcción de nociones centrales en la reflexión sobre la lengua” (p. 45), se determinó utilizar las dimensiones de producción e interpretación, dado que presentan de forma implícita la dimensión de reflexión.

A su vez, las dimensiones de producción e interpretación se subdividieron en oralidad y lengua escrita de acuerdo con la esencia de los aprendizajes esperados. Ahora bien, los objetivos de aprendizaje a abarcarse son los aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación para preescolar, sin embargo, describir 32 contenidos en extenso y nivelarlos de acuerdo con su desempeño resultaría en un instrumento repetitivo y poco práctico de aplicar. La estrategia para resolver esta problemática fue analizar, con apoyo de expertos, las habilidades subyacentes a cada contenido y agruparlos de acuerdo con las dimensiones, ámbitos y sub-ámbitos previstos (véase figura 1).

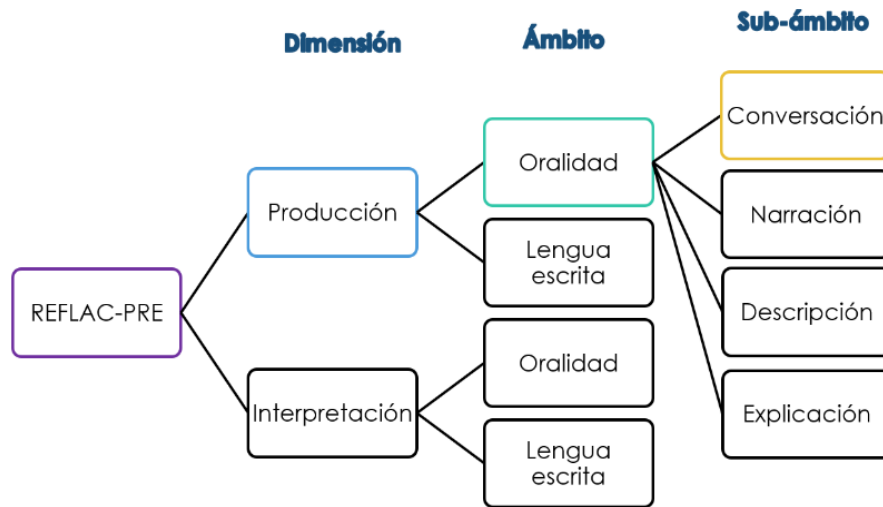


Figura 1. Ubicación del Aspecto 1.1 en la estructura de REFLAC-PRE

En especial, la oralidad juega un papel determinante en preescolar (SEP, 2017), por lo que la especificidad de las subdivisiones de la rúbrica de Oralidad/Producción en conversación, narración, descripción y explicación, reflejan la importancia que la oralidad representa en preescolar dentro del instrumento. El resultado final es un paquete compuesto en cuatro aspectos, uno de ellos, subdividido en cuatro aspectos específicos.

Para efectos de claridad, la rúbrica aparece descrita a continuación bajo la siguiente estructura:

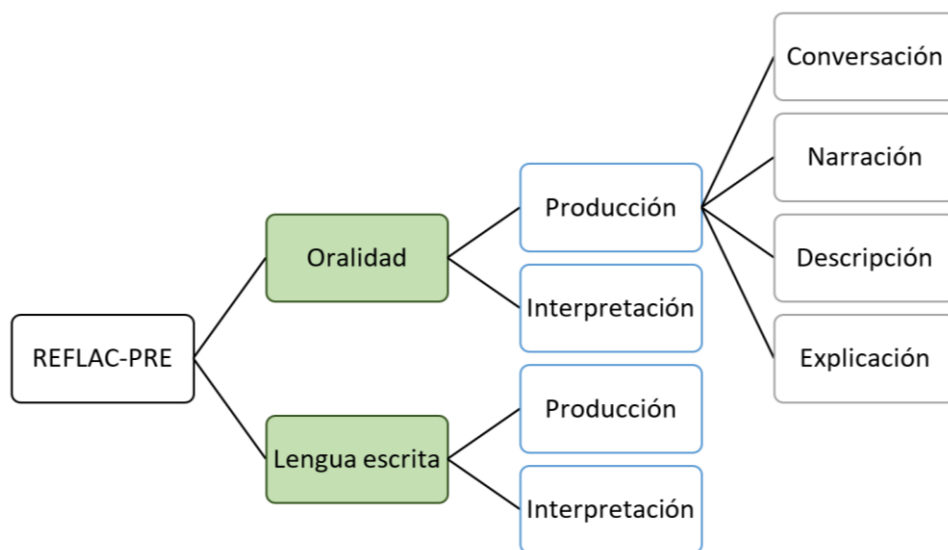


Figura 2. Forma en que se estructura la descripción de los aspectos a evaluar

3. DESCRIPCIÓN DEL ASPECTO DE LA RÚBRICA A EVALUAR

a. Interpretación del sentido de los aspectos que se deberá evaluar:

Oralidad

En el documento Aprendizajes clave (SEP, 2017), la oralidad es entendida como el lenguaje oral o hablado, mismo que se utiliza en diferentes contextos y con propósitos definidos. En preescolar, con la enseñanza de la oralidad, se busca que los alumnos desarrollen habilidades de la lengua oral que les permitan expresar sus percepciones, sentimientos y opiniones de forma cada vez más completa con enunciados mejor articulados, que comprendan y reflexionen sobre los fines comunicativos (que se dice, a quien, como y para que). Asimismo, el desarrollo del lenguaje está relacionado con aspectos cognitivos y emocionales que le permiten al alumno tener mayor seguridad y confianza en sí mismo, integrarse y relacionarse socialmente, así como construir conocimientos y significados.

Sin embargo, entre los alumnos de preescolar puede observarse una diferencia del dominio del lenguaje oral que se atribuye a distintos factores personales (evolutivos y genéticos) y contextuales (estímulos a los que están expuestos) (SEP, 2017; Vernon y Alvarado, 2014). La calidad del lenguaje y de cómo se interactúa con otros (padres, maestros, pares) es un elemento que durante los primeros seis años de vida marca un efecto diferenciador en el desarrollo y en el éxito académico (Vernon y Alvarado, 2014).

Por su parte, Vernon y Alvarado (2014) refieren la importancia de desarrollar en preescolar las capacidades de hablar fluidamente tomando en cuenta la situación social y comunicativa y escuchar con atención, ya que una estimulación lingüística pobre puede provocar problemas de sociales y de comunicación. Por el contrario, existen estudios que demuestran que los alumnos que aprenden su lengua materna en los primeros grados escolares presentan mejoras significativas en la lengua escrita y mejores resultados educativos de forma general (SEP, 2017).

Dado lo anterior, la escuela es un espacio ideal para facilitar experiencias de aprendizaje contextualizadas y con sentido completo que le permitan al alumno obtener significado y reflexionar sobre su lengua. En especial respecto al lenguaje oral: hablar, ampliar su capacidad de escucha, aprender el uso de expresiones y palabras, así como hacer construcciones coherentes y completas (SEP, 2017).

Ahora bien, cuando se hace referencia al lenguaje oral, se hace también referencia a dos aspectos de este: producción e interpretación. Al producir el lenguaje oral, se puede usar de formas distintas, como conversar, narrar, describir y explicar (SEP, 2017); esto les permite a los alumnos la participación social, aprender habilidades para darse a entender y comprender a otros, además de desarrollar la oralidad y aspectos cognitivos relacionados con la expresión oral (SEP, 2017; Vernon y Alvarado, 2014).

En especial, la rúbrica dedicada a la producción de la oralidad evalúa las habilidades relacionadas con la producción oral en sus diferentes usos y contextos, como lo son la organización de ideas necesarias para la expresión, las diversas formas de expresarse, la intención de la información que se expresa o expone, la congruencia de las secuencias en que se produce la lengua y las explicaciones que se formulan (SEP, 2017).

Conversación

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua (RAE, 2019), la conversación se define como la “acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras”, en los Planes y programas de estudio vigentes es reconocida como parte de la interacción social que favorece la adquisición de los diferentes usos y las formas que caracterizan una lengua (SEP, 2017).

c. Delimitación del contenido a evaluar:

El aspecto de la rúbrica que se describe en esta especificación evalúa las habilidades de los alumnos relacionadas con la “conversación”, por lo tanto, se evalúa la producción de la lengua oral durante la acción de conversar.

d. Conocimientos y habilidades previos a la conversación:

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014), los niños de 2 a 3 años...

- Se comunican de forma simple pero efectiva
- Piden objetos o ayuda

-
- Logran que alguien se comporte de cierta manera (que los carguen, que los lleven afuera, etcétera)
 - Logran llamar la atención de las personas que los rodean
 - Logran hacerse entender por gente que los conoce
 - Conocen palabras para designar algunas cosas y personas que están en su entorno cotidiano
 - No hablan como adultos ni pueden entender todo lo que otros dicen (no comprenden el habla compleja de un adulto)

e. Indicadores de logro desde la teoría

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014, p. 43), desde la literatura, los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a “conversación” son: gramática, semántica, organización de información, congruencia, aportación de información y concreción.

f. Indicadores de logro desde la práctica:

A través de la entrevista con el comité de diseño, conformado por educadoras, se establecieron desde la práctica los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a esta subdivisión de la rúbrica: responde en función a lo que se esté preguntando, atiende en interacción con el par, que no divague, concreción, que dé continuidad a la plática y que tanto emplean el lenguaje oral a partir del texto escrito.

g. Agrupación de los indicadores teóricos y prácticos

Los indicadores teóricos y prácticos se relacionaron y agruparon de la siguiente forma: 1) concreción y congruencia, 2) gramática, semántica y organización de información, y 3) aportación de información. Para efectos de la elaboración de la rúbrica, se establecieron descriptores de cada indicador de acuerdo con lo esperado en cada nivel par (niveles 2, 4 y 6), tal como lo muestra la tabla de indicadores y descriptores:

h. Descriptores por nivel de desempeño del Aspecto 1.1

Tabla de indicadores y descriptores por nivel de desempeño

| Indicadores agrupados | Descriptores de indicadores por nivel | | |
|--|--|--|--|
| | Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Concretar y congruencia | Divaga en los comentarios que realiza. Se limita a afirmar, negar o ceder a lo que dijeron otros. | Los comentarios que realiza son congruentes, pero se le dificulta concretar sus aportaciones. | Ajusta el lenguaje al público. Las respuestas o comentarios que realiza son congruentes (por tipo de respuesta y tema), concretos y realiza precisiones de estos (como pedir que se le aclare una pregunta, reformular una pregunta) con a las preguntas. |
| Gramática, semántica y organización de información | La estructura (gramática) es incorrecta. Se le dificulta aclarar u organizar ideas o información de forma congruente, aunque se le apoye. | Ha mejorado la estructura de los comentarios que realiza. Organiza ideas o información, pero de forma limitada o con errores. | Es capaz de organizar ideas o información que se le presenta, en su mayoría sin errores. La estructura sintáctica y gramatical de sus aportaciones es correcta (tiempos verbales, conectores, orden, otros). |
| Aportación de información | Le cuesta aportar información nueva o prefiere hablar de un mismo tema. | Conversa de experiencias similares a las que acaban de manifestar sus compañeros. Aporta comentarios redundantes. | Inicia conversaciones de diferentes experiencias, sucesos o temas. En la resolución de problemas toma en cuenta los comentarios de sus compañeros para proponer soluciones que se ajusten al problema. Aporta nueva información o diferentes puntos de vista del mismo tema. |

4. PLANTILLA

Estructura de las casillas

a. Columna 1, fila 1

En esta casilla se especifica el aspecto a evaluar (dimensión, ámbito y sub-ámbito)

| |
|------------------------|
| Producción oral |
| Conversación |

b. Columna 1, fila 2

En esta casilla se agrega la definición del aspecto a evaluar. Ejemplo:

| |
|------------------------|
| Producción oral |
| Conversación |

Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar.

c. Columna 2 a la 8, fila 1

En estas casillas se establece el nivel que corresponde a la casilla, ejemplo: “Nivel 1, Nivel 2, etc.”

| Producción oral Conversación | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 | Nivel 7 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar. | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

d. Columna 2 a la 8, fila 2

En estas casillas se establecen los descriptores de cada nivel de acuerdo con la siguiente lógica:

- El nivel 1 no cuenta con indicadores o descriptores de desempeño, se utiliza para ubicar el desempeño de un alumno cuando no cumple por completo con los criterios establecidos en el nivel 2. En la casilla que le corresponde se establece la leyenda “No alcanza todos los indicadores del nivel 2”.
- Los niveles pares 2, 4 y 6 contienen descriptores del nivel de desempeño nivelados de forma ascendente. Se utilizan para ubicar el desempeño del alumno solo si cumple por sí mismo y sin apoyo con todos los criterios establecidos en el nivel.
- Los niveles impares 3 y 5, sirven para ubicar el nivel de desempeño del alumno cuando ha superado los descriptores del nivel anterior, pero no cumple con los descriptores del siguiente nivel **par** por completo, o cuando los cubre por completo solo con apoyo del docente. En la casilla correspondiente al nivel 3 y 5 se establece la leyenda “Alcanza algunos indicadores del nivel 4, o todos solo con apoyo de la docente” y “Alcanza algunos indicadores del nivel 6, o todos solo con apoyo de la docente”, respectivamente.
- El nivel 7 se utiliza para ubicar el desempeño del alumno cuando se considere que el alumno excede los indicadores propuestos en el nivel anterior (6) o demuestra un plus. Un ejemplo para ubicar el desempeño de un alumno en el nivel 7 de la rúbrica de producción de la lengua escrita, es cuando el alumno ya sabe escribir por sí mismo y comienza con el uso de signos ortográficos. En la casilla correspondiente al nivel 7 se establece la leyenda “Supera los indicadores del nivel 6”.

Ejemplo:

| Producción oral Conversación | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 | Nivel 7 |
|--|---|--------------------------|--|--------------------|--|---------------------------|-------------------------------------|
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar. | No alcanza todos los indicadores del nivel 2. | Se limita a comunicar... | Alcanza algunos indicadores del nivel 4, o todos solo con apoyo de la docente. | Logra comunicar... | Alcanza algunos indicadores del nivel 6, o todos solo con apoyo de la docente. | Logra comunicar lo que... | Supera los indicadores del nivel 6. |

5. PECULIARIDADES DE LA PLANTILLA

a. Peculiaridades del vocabulario empleado:

Debe cuidarse que los términos utilizados en la rúbrica sean del conocimiento y uso de las educadoras. Se debe utilizar lenguaje pedagógico acorde a los establecido en los documentos concernientes a los Planes y programas de estudio vigentes y/o acordes al enfoque pedagógico que sustenta el currículo y la enseñanza en México.

Se debe evitar el uso de términos subjetivos, ambiguos o valorativos, de tal forma que el instrumento de evaluación sea de fácil asimilación y aplicación para las educadoras, y se eviten subjetividades que dificulten la ubicación del nivel de desempeño de los alumnos.

b. Peculiaridades de las tareas evaluativas:

No se requieren tareas evaluativas específicas, la rúbrica puede ser aplicada por las educadoras en actividades cotidianas. De tal forma que no tengan que aprender discursos o consignas elaboradas para replicar con todos sus estudiantes, llevar a cabo actividades que se encuentran por fuera de su planificación de actividades y a las que los alumnos no se encuentran habituadas o actividades que difícilmente dan cuenta de las fortalezas y debilidades de los alumnos respecto a los contenidos (aprendizajes esperados).

En consideración a lo anterior, se ofrece un listado de tareas evaluativas cotidianas en el aula que ha sido reportado por las propias educadoras con base en su propia práctica, esto quiere decir, que la educadora que utilice las rúbricas de REFLAC-PRE puede evaluar a sus alumnos a través de una tarea evaluativa que comúnmente utiliza, identificar una tarea evaluativa similar a las suyas para identificar en cuales de sus actividades puede aplicar la rúbrica o proponer otras tareas evaluativas donde se puede aplicar la rúbrica para mejorar el manual.

6. EJEMPLO DE TAREAS EVALUATIVAS

- Preguntar que hicieron ayer.
- Observar a los alumnos mientras hablan entre ellos en actividades cotidianas (receso, después de terminar actividades, mientras juegan).
- Cuando por iniciativa se acercan a platicar con la docente.

7. EJEMPLO DEL ASPECTO 1.1 DE LA RÚBRICA

| | | | | | | | |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Producción oral Conversación | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 | Nivel 7 |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|

| | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|-------------------------------------|
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar. | No alcanza todos los indicadores del nivel 2. | Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: "sí", "no" o usa palabras sueltas como "baño", "agua". | Alcanza algunos indicadores del nivel 4, o todos solo con apoyo de la docente. | Logra comunicar lo que quiere, pero aún no domina del todo la organización de su discurso, el uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y la adaptación del mensaje a la audiencia. Puede ser redundante en sus aportaciones. Ejemplo: usa frases más elaboradas como "ir baño", "vaso con agua", "gato bonito", "amo mi mami". | Alcanza algunos indicadores del nivel 6, o todos solo con apoyo de la docente. | Logra comunicar lo que quiere organizando la información de su discurso, haciendo uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y adecuando el mensaje a la audiencia. Además, aporta información nueva relacionada o acorde al objetivo o situación comunicativa. Ejemplo: "quiero un vaso de agua", "me das permiso de ir al baño", "ayer fui al parque". | Supera los indicadores del nivel 6. |
|--|---|---|--|--|--|--|-------------------------------------|

8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Arter, J. A. (2010). Scoring rubrics. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3a ed., Vol. 5, pp.). Elsevier.
- Barón, L., y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/ Unesco. pp. 91-103.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI. ISBN: 9789682320576.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3),1-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283121724001>
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (comp.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. ISBN:9789682316005.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. ISBN: 9789682315787.
- Goodman, Y. S. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (comp.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. ISBN:9789682316005.
- Juncos, O., Pérez-Pereira, M., Castro, J., y Torres, M. C. (1999). La obra de Roger Brown. El jardín del Eden en los estudios sobre adquisición del lenguaje. In memoriam. *Infancia y aprendizaje*, 92, 7-27.
- Luria, A. (1977) *Introducción evolucionista a la psicología*. Fontanella.
- Piaget, J. (1964/1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor. ISBN: 8433535021
- Ratner, N. B. (2010). First Language Acquisition. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 5, pp. 375-381). Elsevier.

Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Teberosky, A. (1990). Reflexiones desde la psicolingüística. *Cuaderno de pedagogía*, 179, 16-19.

Teberosky, A. (2002). *Perspectiva constructivista*. Vicens Vives.

Teberosky, A., Kaufman, A. M., Tolchinsky, L., y Ferreiro, E. (1989). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. Segundo congreso Latinoamericano de lecto-escritura.

Anexo E. Formato de Evaluación del Instrumento

Formato de evaluación de la paquetería de rúbricas "Rúbricas de Evaluación Formativa de Lenguaje con Alineación Curricular para Preescolar (REFLAC-P)".

| | | | |
|---|---------------------------|-----------------------------|--|
| Nombre: (Escriba su nombre completo) | | Institución de adscripción: | |
| Profesión: | Grado máximo de estudios: | Años laborando: | |
| ¿Cuál considera que es su nivel de conocimiento del tema de lenguaje en preescolar desde la práctica? | | | |
| ¿Cuál considera que es su nivel de conocimiento del tema de lenguaje en preescolar desde la teoría? | | | |

Instrucciones:

Paso 1. Analice y califique del 1 al 10 (donde 1 es la calificación más baja y 10 la más alta) la congruencia, relevancia y suficiencia del total de la paquetería de rúbricas que se le presenta; en caso de considerarlo pertinente, puede agregar cualquier comentario en la casilla correspondiente.

Paso 2. Analice y califique la claridad de cada uno de los niveles que conforman todas las rúbricas; nuevamente, en caso de considerarlo pertinente, puede agregar cualquier comentario en la casilla correspondiente.

Paso 3. Enviar este formato de evaluación previamente llenado vía electrónico a seiri.garcia@uabc.edu.mx.

Definición de los criterios de evaluación que se le solicita evaluar:

- **Congruencia:** la rúbrica tiene relación lógica con lo que esta evaluando.
- **Relevancia:** la rúbrica es importante para ser incluida.
- **Suficiencia:** inclusión de los estándares e indicadores necesarios para evaluar cada dimensión (rúbrica).
- **Claridad:** el contenido es unívoco.

Para evaluar la paquetería de rúbricas ponemos a su disposición el siguiente formato:

- Cada tabla está encabezada por el nombre de la rúbrica a evaluar.
- En la fila siguiente se ubica la definición somera de la dimensión que evalúa la rúbrica.
- En las filas posteriores se incluye cada rúbrica completa y los espacios correspondientes a la calificación y comentarios.



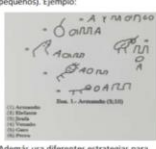
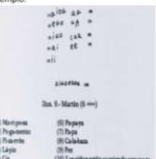
¡GRACIAS POR SU VALIOSA PARTICIPACIÓN!

| Producción, Oralidad. | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|--|--|---------------|--|---|---------------|-------------|---|-------------|---------------|
| Específica para: conversación. | | | | | | | | | | | |
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, aquellas necesarias para conversar. | | | | | | | | | | | |
| Nivel 2 | | | Nivel 3 | | | Nivel 4 | | | Nivel 5 | | |
| Se comunica de forma parcial (afirmar, negar, redundar, dialogar) sin aportar información nueva y manifiesta errores en la organización del discurso y/o en el uso del lenguaje convencional. | | | Solo con apoyo (explicación del tema, ejemplos, otros) del docente se comunica sin hacer aclaraciones, precisiones o reformulaciones y es redundante; manifiesta errores en la organización del discurso y/o en el uso del lenguaje convencional y aporta tanto información nueva como redundante. | | | Logra comunicar lo que quiere pero manifiesta errores en la organización del discurso y/o en el uso del lenguaje convencional y aporta tanto información nueva como redundante. | | | Logra comunicar lo que quiere con un discurso organizado y lenguaje convencional y aporta información acorde a los fines comunicativos. | | |
| Claridad | | | | | | Relevancia | | Congruencia | | Suficiencia | |
| Calif. | Observaciones | | Calif. | Observaciones | | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones |
| | | | | | | | | | | | |

| Específica para: narración. | | | | | | | | | | | |
|--|---------------|--|--|---------------|--|---|---------------|-------------|---|-------------|---------------|
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, aquellas necesarias para narrar. | | | | | | | | | | | |
| Nivel 2 | | | Nivel 3 | | | Nivel 4 | | | Nivel 5 | | |
| Al narrar, selecciona hechos irrelevantes, sigue una lógica indefinida y se extiende la narración; las habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y público aun están ausentes. | | | Solo con apoyo del docente: al narrar, selecciona hechos relevantes e irrelevantes, establece secuencias lógicas pero puede sobre-sintetizar la narración; apenas comienza en el uso de habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y público. | | | Al narrar, selecciona hechos relevantes e irrelevantes, establece secuencias lógicas pero puede sobre-sintetizar la narración; domina parcialmente las habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y público. | | | Al narrar, selecciona y sintetiza información relevante, ordena, establece o sigue secuencias; y utiliza habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y público. | | |
| Claridad | | | | | | Relevancia | | Congruencia | | Suficiencia | |
| Calif. | Observaciones | | Calif. | Observaciones | | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones |
| | | | | | | | | | | | |

| Específica para: descripción. | | | | | | | | | | | |
|--|---------------|--|--|---------------|--|---|---------------|-------------|--|-------------|---------------|
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, aquellas necesarias para describir. | | | | | | | | | | | |
| Nivel 2 | | | Nivel 3 | | | Nivel 4 | | | Nivel 5 | | |
| Enlista características que no corresponden a lo descrito y/o mezcla características con otros elementos. | | | Con apoyo del docente: puede identificar características que se le presentan pero le cuesta describir por sí mismo características de un objeto ausente (o viceversa). | | | Puede identificar características que se le presentan pero le cuesta describir por sí mismo características de un objeto ausente (o viceversa). | | | Identifica que clase de información se utiliza para describir e identifica y enlista características de un lugar, cosa o persona presente o ausente. | | |
| Claridad | | | | | | Relevancia | | Congruencia | | Suficiencia | |
| Calif. | Observaciones | | Calif. | Observaciones | | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones |
| | | | | | | | | | | | |

| Específica para: explicación. | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|--------|--|--------|---------------|---|---------------|-------------|--|-------------|---------------|
| Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, aquellas necesarias para explicar. | | | | | | | | | | | |
| Nivel 2 | | | Nivel 3 | | | Nivel 4 | | | Nivel 5 | | |
| Con dificultad comprende y/o anticipa lo que otros le expresan, elabora comentarios o procedimientos sencillos y/o desorganizados sin llegar a la argumentación; además, evita utilizar lenguaje especializado o apoyos gráficos. | | | Con apoyo del docente: comprende y/o anticipa lo que se le expresa o pregunta, determina su postura, verbaliza su opinión de forma organizada sin dar ejemplos y utiliza argumentos sencillos; ordena lo que quiere informar y utiliza materiales gráficos como apoyo. | | | Comprende y/o anticipa lo que se le expresa o pregunta, determina su postura, verbaliza su opinión de forma organizada sin dar ejemplos y utiliza argumentos sencillos; ordena lo que quiere informar y utiliza materiales gráficos como apoyo. | | | Comprende y anticipa información, fija y argumenta su postura, logra comunicar lo que quiere de forma organizada con o sin el apoyo de materiales gráficos y lenguaje especializado; además, puede dar ejemplos o reformular lo expresado. | | |
| Claridad | | | | | | Relevancia | | Congruencia | | Suficiencia | |
| Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones |
| | | | | | | | | | | | |

| Producción. Lengua escrita. | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|--------|--|--------|---------------|---|---------------|-------------|---|-------------|---------------|
| Habilidades relacionadas con la producción (directa o indirecta) de la lengua escrita, entendida como una representación de la lengua (no como código). | | | | | | | | | | | |
| Nivel 2 | | | Nivel 3 | | | Nivel 4 | | | Nivel 5 | | |
| Cuando escribe o dicta, se le dificulta establecer que, para que, el orden y que apoyos gráficos utilizará; además, escribe con trazo ondulado o similar a la letra de imprenta o cursiva, puede utilizar las letras de su nombre como alfabeto, cambia las letras que conoce de lugar para intentar formar otras palabras. Ejemplo:  | | | Diferencia entre la escritura y los dibujos, pero puede nombrar las letras como "letras" o como "número"; escribe de forma lineal y similar a la letra de imprenta o cursiva, puede utilizar las letras de su nombre como alfabeto, cambia las letras que conoce de lugar para intentar formar otras palabras. Ejemplo:  | | | Usa las sílabas, pero no guía su escritura con estas. Cree que las palabras deben escribirse por un mínimo de tres letras y un máximo de siete, intenta que las letras no se repitan o estén juntas, por lo que, si conoce pocas letras, utiliza estrategias como: cambiar de forma, posición o dirección de las letras y reflejar las cualidades del objeto (ej. Objetos grandes se escriben con más letras que los objetos pequeños). Ejemplo:  | | | Varía entre el uso de la hipótesis silábica y alfabética, pues descubre el componente sonoro de cada grafía y se discute sus propias hipótesis. Puede observarse un uso correcto de vocales e incluso de consonantes, lo que trae consigo nuevos conflictos, como la escritura de otras palabras con el mismo orden y número de vocales o con la misma vocal consecutiva. Ejemplo:  | | |
| Claridad | | | | | | Relevancia | | Congruencia | | Suficiencia | |
| Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones |
| | | | | | | | | | | | |

| Interpretación. Oralidad. | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|--------|--|--------|---------------|--|---------------|-------------|---|-------------|---------------|
| Habilidades relacionadas con la comprensión de la oralidad. | | | | | | | | | | | |
| Nivel 2 | | | Nivel 3 | | | Nivel 4 | | | Nivel 5 | | |
| La competencia comunicativa se encuentra apenas desarrollada (ej. respetar turnos, poner atención, seguir conversaciones o instrucciones), pero puede reconocer y seleccionar información conocida a partir de lo que otros comunican verbalmente, sin llegar a la interpretación; su pronunciación, sintaxis y gramática se encuentran apenas en desarrollo. | | | Solo con apoyo del docente: su competencia comunicativa le permite interactuar respetuosamente, adaptarse a las situaciones comunicativas y continuar conversaciones, pero se le dificulta proponer soluciones o expresar su acuerdo o desacuerdo con base en lo que otros manifiestan. Además, reconoce y selecciona información conocida a partir de lo que otros comunican verbalmente, sin llegar a la interpretación; su pronunciación, sintaxis y gramática muestran avance (se da cuenta de sus propios errores solo o cuando se le modela la forma correcta y se autocorregir). Ejemplo: | | | Su competencia comunicativa le permite interactuar respetuosamente, adaptarse a las situaciones comunicativas y continúa conversaciones, pero se le dificulta proponer soluciones o expresar su acuerdo o desacuerdo con base en lo que otros manifiestan. Además, reconoce y selecciona información conocida a partir de lo que otros comunican verbalmente, sin llegar a la interpretación; su pronunciación, sintaxis y gramática muestran avance (se da cuenta de sus propios errores solo o cuando se le modela la forma correcta y se autocorregir). | | | Su competencia comunicativa le permite interactuar respetuosamente, adaptarse a las situaciones comunicativas, continuar conversaciones, proponer soluciones y expresar su acuerdo o desacuerdo con base en lo que otros manifiestan; asimismo, reconoce, selecciona e interpreta información que otros comunican verbalmente y manifiesta pocos errores en la pronunciación, sintaxis o gramática al expresar. | | |
| Claridad | | | | | | Relevancia | | Congruencia | | Suficiencia | |
| Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones |
| | | | | | | | | | | | |

| Interpretación. Lengua escrita. | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|--------|--|--------|---------------|---|---------------|-------------|---|-------------|---------------|
| Habilidades relacionadas con la comprensión de la lengua escrita. | | | | | | | | | | | |
| Nivel 2 | | | Nivel 3 | | | Nivel 4 | | | Nivel 5 | | |
| Discrimina letras e símbolos, pero en su mayoría depende del contexto y las imágenes más cercanas al texto para interpretar (no necesariamente bien). | | | Solo con apoyo del docente: Aunque no pueda leer (convencionalmente), exige que las palabras tengan al menos tres letras para poder ser leídas, se basa en los apoyos gráficos para interpretar y mantiene la interpretación aunque se le quite la imagen (al menos por un lapso de tiempo). Intenta empatar el número de palabras y objetos en los apoyos gráficos. | | | Aunque no pueda leer (convencionalmente), exige que las palabras a leer tengan al menos tres letras para poder ser leídas, se basa en los apoyos gráficos para interpretar y mantiene la interpretación aunque se le quite la imagen (al menos por un lapso de tiempo). Intenta empatar el número de palabras y objetos en los apoyos gráficos. | | | Conoce las letras, algunas palabras y los fonemas de algunas grafías; además utiliza estrategias de interpretación más eficientes (pone atención en la cantidad y características del objeto más cercano a la escritura para interpretar, otros) y en general se le facilita interpretar sus propias producciones pero no las ajenas. | | |
| Claridad | | | | | | Relevancia | | Congruencia | | Suficiencia | |
| Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones | Calif. | Observaciones |
| | | | | | | | | | | | |

Anexo F. Planeación de la Aplicación del Instrumento de Evaluación

| Metas | Acciones | Implicados | Tiempo | Insumos | Producto | Fechas tentativas |
|---|---|------------------------------------|---------|---|--|-------------------------------|
| 1. Gestionar acceso a las escuelas y maestras | 1.1 Realizar contacto con quienes darán acceso a escuelas para agendar cita (directa o reunión vía Skype, otra) Solicitar cita con supervisora | Horacio, Rosalía y/o Amelia | 30 min. | Celular, correo electrónico u otros | Acordar reunión y forma de esta reunión. | 4 de febrero |
| | 1.2 Gestionar acceso a CTE para capacitación y maestras para aplicación | Horacio, Seiri, Rosalía y/o Amelia | 1 horas | Estrategia de aplicación impresa | Selección de logística de aplicación, acuerdo verbal o escrito de seguimiento del proceso para acceso a CTE y maestras. Acuerdo de fecha de respuesta a la gestión. | 4 al 10 de febrero |
| | 1.3 Rediseñar estrategia de aplicación en caso de ser necesario | Horacio, Seiri, Rosalía y Amelia | 30 min. | Estrategia de aplicación impresa, laptop | Estrategia rediseñada | 4 al 10 de febrero |
| | 1.4 Recibir por correo confirmación de las maestras seleccionadas, día de capacitación y fecha en que comienza la aplicación | Rosalía y Amelia | - | Correo electrónico | Respuesta verbal y de ser posible escrita de la gestión afirmativa del acceso a CTE y maestras. | 21 de febrero a más tardar |
| 2. Echar a andar la aplicación | 2.1 Sistematizar las aportaciones de los jueces del instrumento | Seiri | 5 horas | Jueceos Formato para sistematización de los datos del jueceo | Promedio de calificaciones Análisis de contenido de los comentarios y frecuencia de los mismo | 3 de febrero |
| | 2.2 Toma de decisiones respecto a las aportaciones de los jueces del instrumento | Seiri, Horacio | 1 hora | Laptop Rúbricas Sistematización de los jueceos | Acuerdo de los cambios que se realizarán con base en las calificaciones y comentarios de los jueces | 5 de febrero tentativo (5:00) |
| | 2.3 Afinar el instrumento | Seiri, Glenda, Horacio | 2 horas | Laptop Rúbricas | Rúbricas afinadas con base en las decisiones de la acción anterior | 5 al 10 de febrero |

| | | | | | | |
|--------------|---|------------------------|---------|--|---|---------------------|
| | | | | Sistematización de los jueces | | |
| | 2.4 Realizar el diseño instruccional para el instrumento (Ventana de tiempo, actividades que puede utilizar, que se enfoque en un niño, poner atención) | Seiri, Horacio | 1 día | Laptop Bibliografía | Diseño instruccional para el instrumento en línea | 10 de febrero |
| | 2.5 Pilotear el diseño instruccional | Seiri | 2 horas | Laptop | Las instrucciones adecuadas | 11 de febrero |
| | 2.6 Cargar las rúbricas en la aplicación | Seiri | 1 día | Diseño instruccional y rúbricas | Instrumento en aplicación en línea | 15 de febrero |
| | 2.7 Capacitación para Seiri y Horacio del uso de la aplicación | Erika, Seiri y Horacio | 1 hora | Aplicación | Capacitación | 16 de febrero |
| | 2.8 Probar la aplicación | Seiri, Horacio, Erika | 1 hora | Aplicación | Aceptación o toma de decisiones respecto a modificaciones pertinentes Decidir cómo se gestionará el acceso a la aplicación para capacitación y posterior aplicación a alumnos | 16 de febrero |
| 3. Capacitar | 3.1 Preparar insumos para capacitación | Seiri | 1 día | Laptop | Protocolo de capacitación Constancias de participación Power point con presentación, demostración del funcionamiento de la aplicación, formato de las rúbricas, ejercicio de reforzamiento Consentimiento informado Minimanual Ejercicio de reforzamiento Listas de asistencia Descargar video | 17 al 27 de febrero |
| | 3.2 Confirmar reunión para capacitación y solicitar que las maestras lleven dispositivo móvil (de preferencia) | Horacio | - | Celular o laptop (en correo electrónico) | Confirmación de reunión y de aviso a maestras vía correo | 27 de febrero |

| | | | | | | |
|--|--|----------------|---------|--|---|---------------|
| | 3.3 Ubicar lugar de reunión e infraestructura | Seiri, Horacio | 15 min. | Google maps | Toma de decisiones de transporte y de aplicación de la capacitación | 28 de febrero |
| | 3.4 Juntar los insumos para capacitación Generar constancia para las maestras y a las personas que ayudaron a juecear | Seiri | 1 hora | Instrumento cargado en aplicación Rúbricas Laptop | Power point con presentación, demostración del funcionamiento de la aplicación, formato de las rúbricas, ejercicio de reforzamiento Video descargado Lista de asistencia y formato para recabar información de contacto (otros) Consentimiento informado Logística de aplicación de instrumento impresa Ejercicio de reforzamiento impreso Impresión de un Manual de aplicación Laptop Proyector Bocinas | 28 de febrero |
| | 3.5 Llegar al lugar, presentarse e instalarse | Seiri | 1 hora | Carro Materiales de capacitación preparados previamente | - | 28 de febrero |
| | 3.6 Introducir a capacitadores y participantes | Rosalía | 15 min. | - | Rapport | 28 de febrero |
| | 3.7 pasar lista de asistencia (incluye otros datos a recolectar) | Rosalía | - | Lista de asistencia | Lista de asistencia llena | 28 de febrero |
| | 3.8 Presentar el proyecto (grosso modo) (que es, para que sirve, que se espera de ellas, en cuanto tiempo) | Seiri | 10 min. | Presentación power point Laptop Proyector Logística de aplicación del instrumento impresa | Introducción al proyecto, resolver dudas Entregar logística de aplicación impresa | 28 de febrero |
| | 3.9 Presentar rúbricas | Seiri | 10 min. | Presentación power point Laptop Proyector | | 28 de febrero |

| | | | | | | |
|------------------------------|---|--------------|-------------------------|---|--|----------------------------|
| | 3.10 Presentar aplicación, características, uso y distribución de las rúbricas en la aplicación | Seiri | 10 min. | Presentación power point Laptop Proyector Minimanuales de aplicación | Introducción respecto a las características y componentes de la aplicación Entregar los manuales correspondientes | 28 de febrero |
| | 3.11 Evaluar la capacitación y recolectar evidencia de precisión del uso de las rúbricas | Seiri | 15 min. | Rúbricas sencillas impresas Video para proyectar Laptop Proyector Bocinas | Rúbricas calificadas | 28 de febrero |
| 4. Aplicación de instrumento | 4.1 Gestionar el inicio de la aplicación Como van a entrar Call center (mi teléfono) | Horacio | 1 a 4 semanas (depende) | Aplicación en línea | Base de datos | 2-9 de marzo a 20 de marzo |
| 5. Recolectar datos | 4.1 Gestionar el acceso a la base de datos | Erika | - | Correo electrónico USB (respaldo) | Base de datos | 20 de marzo |
| 6. Tratamiento de los datos | 5.1 Aplicar modelos psicométricos para evaluar las capacidades métricas del instrumento | Cesar, Seiri | 1 semana | Laptop Base de datos Programa estadístico La bibliografía necesaria | | 20 al 27 de marzo |

Meta

1. Gestionar acceso a las escuelas y maestras

Acciones

1.1 Realizar un primer contacto con Rosalía y Amelia para acordar cita, con motivo de gestionar maestras participantes para la aplicación del instrumento, capacitación en CTE y elegir el CTE. Este contacto puede realizarse de forma directa, por whatsapp, llamada telefónica, correo, otra. El producto de esta acción es la cita agendada.

1.2 Gestionar acceso a CTE para capacitación y número de maestras participantes en la aplicación. Para ello se requiere que Horacio gestione acceso para la aplicación del instrumento y presente a Rosalía y/o Amelia las diferentes versiones de logística de aplicación para que se seleccione en conjunto la más adecuada; así mismo, se requiere presentar la logística de capacitación y adecuarla lo más posible a las condiciones que provee el CTE. Los insumos requeridos para esta actividad es la logística de aplicación impresa en sus diferentes propuestas o variantes. El producto es la selección de la logística de aplicación y una respuesta afirmativa para continuar con la gestión, en cuyo caso, Rosalía y/o Amelia tendrán que gestionar la entrada a CTE y posteriormente confirmar vía correo electrónico (otros) fechas y logística seleccionadas; otro producto es la fecha en que confirmarán vía correo electrónico.

Fecha tentativa de capacitación en CTE:

28 de febrero de 2020

Fecha extemporánea a CTE que se acuerde con las maestras

Fechas tentativas de inicio de aplicación (rangos de aplicación predeterminados a partir de):

Lunes 2 de marzo de 2020

Lunes 9 de marzo de 2020

Logística de aplicación:

| Maestras | Alumnos (300 en total) | Rango de tiempo para aplicación |
|-----------------|-------------------------------|--|
| 12 | 25 | 4 semanas |
| 15 | 20 | 3 semanas |
| 20 | 15 | 2 semanas |
| 25 | 12 | 2 semanas |
| 30 | 10 | 2 semanas |
| 60 | 5 | 1 semana |
| 100 | 3 | 1 semana |

1.3 Rediseñar estrategia de aplicación en caso de ser necesario. Para ello se requiere la gestión de Horacio con Rosalía y/o Amelia. Como insumos se requiere la estrategia impresa, lápiz o laptop. El producto es el rediseño logístico de aplicación y selección de fechas.

1.4 Recibir por correo confirmación de las maestras seleccionadas, día de capacitación y fecha en que comienza la aplicación. El insumo es el correo electrónico, ya que por este medio se recibirá por escrito los acuerdos en la fecha seleccionada para conformación. El producto es la carta o correo de confirmación de entrada.

**Rúbrica de Evaluación Formativa de
Lenguaje con Alineación Curricular para
Preescolar (REFLAC-PRE)**

Manual de la aplicación

Rúbrica de Evaluación Formativa de Lenguaje con Alineación Curricular para Preescolar (REFLAC-PRE)

La Rúbrica de Evaluación Formativa de Lenguaje con Alineación Curricular para Preescolar (REFLAC-PRE) tiene como objetivo principal proveer de una herramienta de evaluación práctica para apoyar la implementación de la noción formativa en el aula y está diseñada con base en lo establecido en los Planes y programas de estudio vigentes¹. Dado lo anterior, es importante señalar que la composición de la rúbrica está diseñada para evaluar el nivel de desempeño de las habilidades relacionadas con el campo de formación de lenguaje y comunicación, bajo la premisa de que dichas habilidades son promovidas en el aula a través de una enseñanza de enfoque sociocultural de aprendizaje. Es decir, REFLAC-PRE no está diseñado para evaluar el lenguaje que se promueve en el aula desde otra metodología o prácticas de enseñanza incompatibles con el enfoque sociocultural (ej. copiado, planas del nombre propio, otras).

Esta herramienta no requiere de la aplicación de tareas evaluativas específicas o una nueva planeación de su programa de clases; es decir, a través de su práctica cotidiana podrá observar y registrar los avances de cada uno de sus alumnos con apego a lo estipulado en los Planes y programas de estudio vigentes. Además, la rúbrica no requiere ser aplicada específicamente en las actividades relacionadas con el campo de lenguaje y comunicación, ya que las habilidades implícitas en los contenidos pueden observarse en distintas actividades, como en una exposición en clase de ciencias, en una charla en educación física, etcétera. Todo lo anterior se logra gracias a la logística con que se ha desarrollado y estructurado el instrumento de evaluación.

¹ Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Sin embargo, si requiere una guía respecto a las actividades que le permitan observar los indicadores de desempeño que se le proveen en la rúbrica, se le solicita consultar el Manual de REFLAC-PRE. En la descripción pormenorizada de cada una de las dimensiones de la rúbrica podrá encontrar algunas tareas evaluativas sugeridas; si no encuentra actividades iguales a las que tiene planeadas en el aula, puede identificar cuáles de sus actividades se asemejan, adoptar algunas actividades propuestas o incluso sugerir actividades que le parezcan propicias para los mismos fines. No olvide que su propia experiencia en el aula fortalece y mejora los componentes de esta herramienta de evaluación.

Acceso al sistema en línea

El acceso a la plataforma se le proveerá a través de su correo electrónico, por lo que deberá proporcionar previamente sus datos completos al facilitador para gestionar el acceso y la asignación de su contraseña personal. Una vez que se le capacite y tenga acceso al sistema en línea, tendrá dos semanas para aplicar la rúbrica a cada uno de sus alumnos, por favor, es fundamental que considere este lapso.

Recomendaciones antes de evaluar

- Evalúe hasta que tenga conocimiento del alumno, esto no sucede en los primeros días o semanas de inicio del ciclo escolar.
- No solicite a otras educadoras que evalúe a sus alumnos, recuerde que dentro del aula nadie conoce mejor a sus alumnos que usted.
- Puede evaluar al niño en diferentes situaciones didácticas, no necesariamente en las relacionadas con lenguaje y comunicación. Por ejemplo, la dimensión de **Producción/Oralidad** (en cualquiera de sus sub-ámbitos) puede evaluarse a través de actividades de Ciencias.
- No deje pasar mucho tiempo entre la evaluación de un aspecto de la rúbrica y su escritura en el concentrado o sistema de evaluación.

-
- Si no está segura de estar evaluando correctamente, realice prácticas con otras educadoras de la siguiente forma:
 - Seleccionen a un niño de otra aula que no corresponda a ninguna de las educadoras que practicarán o seleccionen alguno de los videos de práctica recomendados en el manual de REFLAC-PRE.
 - Seleccionen una rúbrica a calificar por vez.
 - Evalúen el desempeño del alumno con la misma tarea evaluativa al mismo tiempo.
 - Es importante que en el proceso no hablen entre ustedes.
 - Una vez terminado el ejercicio de evaluación, comparen resultados y comentarios, esto les ayudará a precisar sus evaluaciones.

Recomendaciones para el uso del sistema en línea

- Antes de utilizar el sistema de evaluación en línea, verifique su conexión a internet.
- En caso de cualquier duda o comentario para mejorar el sistema de evaluación en línea y la rúbrica, comuníquese con nosotros por medio de los correos electrónicos:

seiri.garcia@uabc.edu.mx

seirigrc@gmail.com

Pasos para el uso de la rúbrica

1. Con el concentrado impreso.
 - a) Seleccione al niño que desea evaluar.
 - b) Tenga a la mano el Concentrado de calificación y el formato de REFLAC-PRE impresos.
 - c) Seleccione la dimensión de la rúbrica que desea calificar.
 - d) A continuación, verá un listado de niveles del 1 al 7.
 - Los niveles pares 2, 4 y 6 contienen descriptores del nivel de desempeño. Puede ubicar el desempeño de su alumno en estos niveles solo si cumple por sí mismo y sin apoyo con todos los criterios establecidos en el nivel.
 - El nivel 1 se asigna cuando el alumno no cumple por completo con los criterios del nivel 2.
 - Los niveles impares 3 y 5, le permiten ubicar el nivel de desempeño de su alumno cuando ha superado los descriptores del nivel anterior, pero no cumple con los descriptores del siguiente nivel **par** por completo o cuando los cubre por completo solo con apoyo del docente.
 - El nivel 7 se utiliza para ubicar el desempeño del alumno cuando usted considere que su alumno excede los indicadores propuestos en el nivel anterior (6) o demuestra un plus. Un ejemplo para ubicar el desempeño de un alumno en el nivel 7 de la rúbrica de producción de la lengua escrita, es cuando el alumno ya sabe escribir por sí mismo y comienza con el uso de signos ortográficos.
 - e) Lea las descripciones de los niveles de desempeño, en caso de dudas apóyese del Manual de REFLAC-PRE. Las primeras veces requerirá leer el manual REFLAC-PRE para determinar en qué nivel en que se ubica el desempeño de su alumno. Conforme conozca el instrumento, podrá utilizar solamente el concentrado de calificación.
 - f) Determine el nivel en que se ubica el desempeño del alumno, en caso de no estar segura si el desempeño de su alumno se ubica en determinado nivel, ubíquelo en el

nivel que considere más adecuado. Recuerde que nadie conoce mejor que usted a su alumno.

g) Escriba en el concentrado el nivel de desempeño asignado para su o sus alumnos inmediatamente después de evaluarlos.

h) Guarde la información en línea. Para subir la información al sistema en línea se le presentan dos opciones:

- Guardar en vivo en el sistema de evaluación (conforme ubique el nivel de logro de su alumno).
- Guardar en al final del día la información recabada.
- O, esperar a llenar el concentrado y vaciar toda la información en el sistema en línea en una sola ocasión.

Pasos para el uso del sistema de evaluación en línea

1. El link proporcionado la enviará a la siguiente página:



2. Inicie sesión con las credenciales personalizadas que se le enviaron a su **correo electrónico**:

Evaluaciones

Inicio de sesión

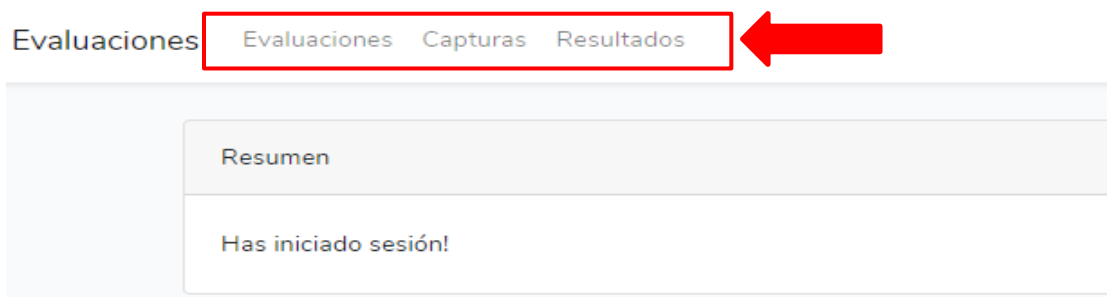
Correo electrónico

Contraseña

Recordarme

[Iniciar sesión](#) [Olvidaste tu contraseña?](#)

3. Al iniciar sesión el sistema mostrará la siguiente pantalla. El menú ppal tiene 3 opciones: **Evaluaciones, Capturas, Resultados**.

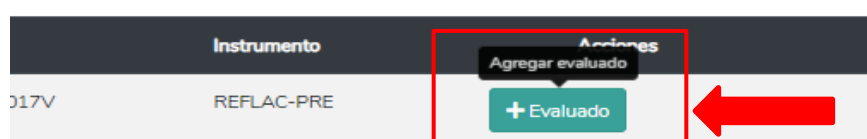


4. La primera vez que entre a la plataforma, por única ocasión, deberá dar de alta a cada uno de los alumnos que desea evaluar. Para ello, acceda a la opción **Evaluaciones**, donde aparecerá la siguiente **pantalla.**

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Eva ▾

| Clave | Asignados | CCT | Instrumento | Acciones |
|--------------|-----------|------------|-------------|----------------------------|
| 1-02DPR0017V | 3 | 02DPR0017V | REFLAC-PRE | + Evaluado |

5. A continuación, pulse la opción **Evaluado** para agregar a sus alumnos. Deberá agregarlos uno por uno.



6. Una vez que pulse la opción Evaluado, aparecerá la siguiente pantalla. Los datos del plantel y grado que cursa aparecen en automático en la parte inferior.

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Nathaly ▾

Alta de usuario

Nombre

Apellido paterno

Apellido materno

Correo electrónico

Contraseña

Confirmación de contraseña

Se agregará para la evaluación: REFLAC-PRE.
Escuela: 02DJN0348V - CUITLAHUAC.
Grado: 1

[Guardar](#)

7. Agregue los **nombres y apellidos completos** de su alumno en los espacios correspondientes, recuerde que este paso lo deberá hacer alumno por alumno.

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Nathaly ▾

Alta de usuario

Nombre

Apellido paterno

Apellido materno

Correo electrónico

Contraseña

Confirmación de contraseña

Se agregará para la evaluación: REFLAC-PRE.
Escuela: 02DJN0348V - CUITLAHUAC.
Grado: 1

Guardar

8. En el apartado que solicita el correo electrónico, escriba el **CURP** de su alumno, con la fecha de nacimiento precedida de un **arroba (@)** como en el ejemplo: GAAS871216@MBCRLR03. Este paso es importante, pues el CURP funciona como el identificador único de su alumno, puede haber dos alumnos con el mismo nombre, pero no con el mismo CURP.

Nombre

Apellido paterno

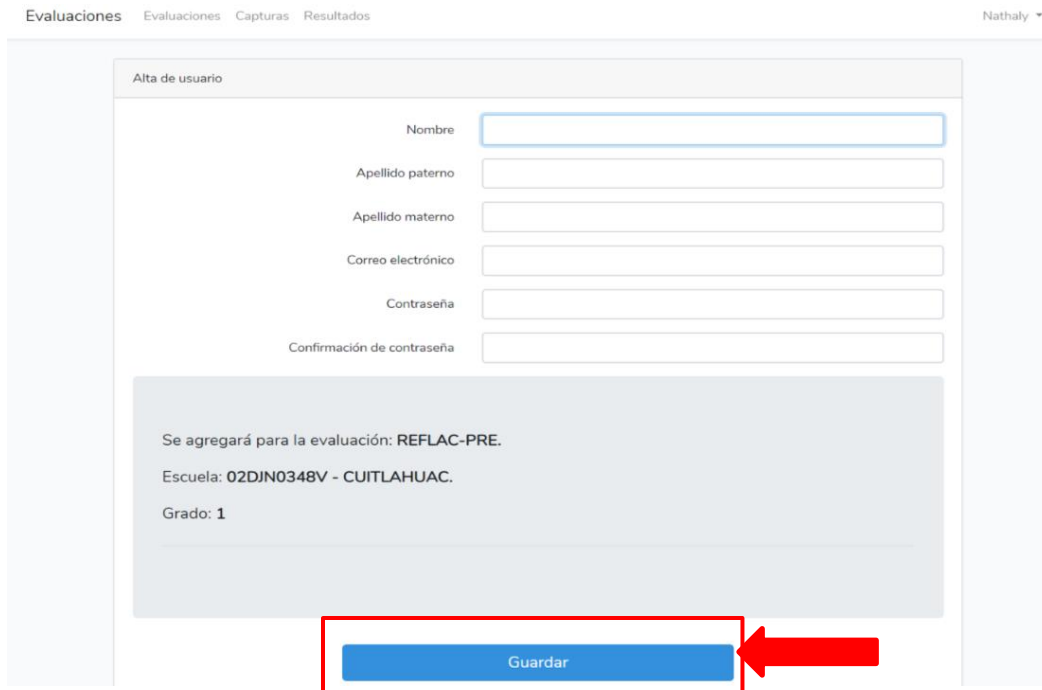
Apellido materno

Correo electrónico

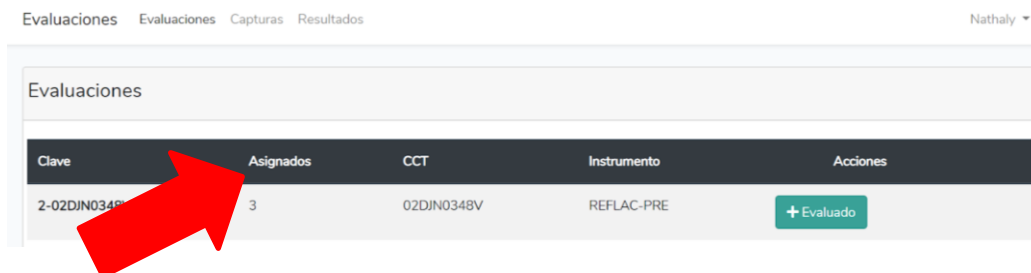
9. A continuación se le solicita agregar una **contraseña** y repetirla en la siguiente casilla para verificarla. Se le recomienda utilizar **su propia contraseña** de acceso para todos los alumnos (la que se le mandó a su correo electrónico) o cree una para cada alumno.



10. Una vez que escriba todos los datos de un alumno, pulse la opción **Guardar**.



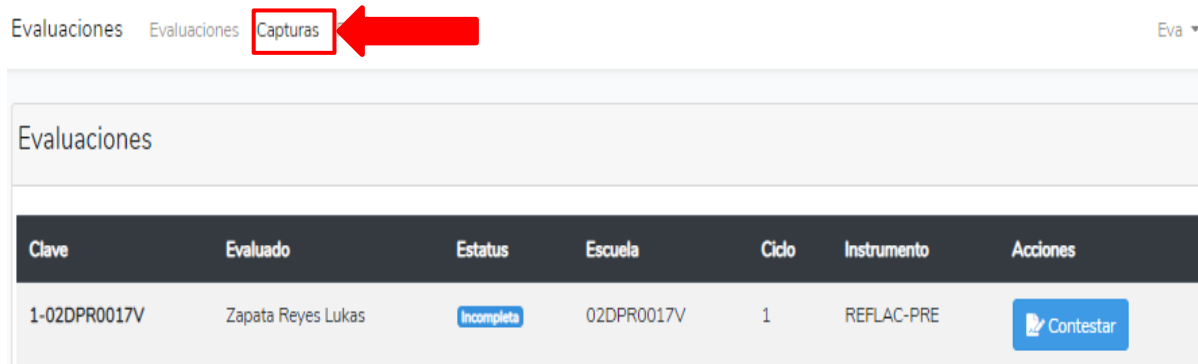
11. Una vez pulsado la opción Guardar, el sistema lo mandará en automático a la siguiente pantalla, donde podrá comenzar a **agregar** a otro evaluado o **seleccionar otra opción**.



| Clave | Asignados | CCT | Instrumento | Acciones |
|--------------|-----------|------------|-------------|----------------------------|
| 2-02DJN0348V | 3 | 02DJN0348V | REFLAC-PRE | + Evaluado |

Nota: *Asignados* le permite saber el número de alumnos que ha dado de alta en el sistema de evaluación en línea.

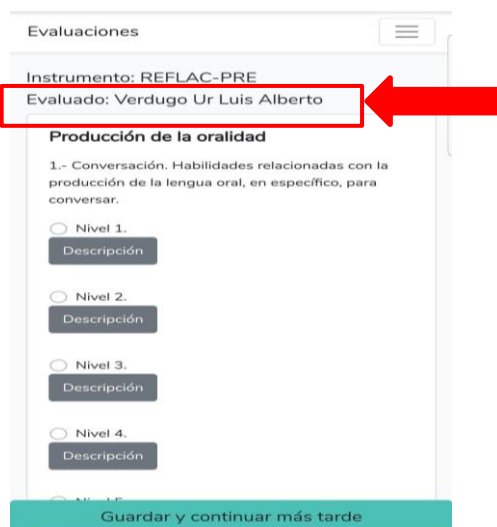
12. Una vez que termine de dar de alta todos los alumnos que desea evaluar, seleccione la opción **Capturas**, donde podrá observar el listado de alumnos a evaluar y seleccionar el alumno que desea evaluar parcial o totalmente.



13. Deberá presionar **Contestar** para realizar la evaluación del alumno.



14. El sistema mostrará la **evaluación** que corresponde al alumno, el nombre del **evaluado** aparecerá en la parte superior de la pantalla.



15. Puede **desplegar** o **contraer** la descripción de los niveles de cada aspecto a evaluar según lo requiera.

Instrumento: REFLAC-PRE
Evaluado: García Aldaco Seiri Adilene

Producción de la oralidad

1.- Conversación. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar.

Nivel 1. Descripción

Nivel 1. No alcanza todos los indicadores del nivel 2. Indicadores del nivel 2: Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: "sí", "no" o usa palabras sueltas como "baño", "agua".

Nivel 2. Descripción

Nivel 3. Descripción

Nivel 4. Descripción

Nivel 5. Descripción

Nivel 6. Descripción

Nivel 7. Descripción

Guardar y continuar más tarde

16. Incluso puede desplegar todas las descripciones al mismo tiempo. Esta opción está diseñada para que pueda **contrastar y cerciorarse** en qué nivel desea ubicar el desempeño de su alumno.

Evaluado: García Aldaco Seiri Adilene

Producción de la oralidad

1.- Conversación. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar.

Nivel 1. Descripción

Nivel 1. No alcanza todos los indicadores del nivel 2. Indicadores del nivel 2: Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: "sí", "no" o usa palabras sueltas como "baño", "agua".

Nivel 2. Descripción

Nivel 2. Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: "sí", "no" o usa palabras sueltas como "baño", "agua".

Nivel 3. Descripción

Nivel 3. Supera los indicadores del nivel 2, pero no alcanza algunos indicadores del nivel 4, o alcanza todos los indicadores del nivel 4 solo con apoyo de la docente. Indicadores del nivel 2: Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: "sí", "no" o usa palabras sueltas como "baño", "agua". Indicadores del nivel 4. Logra comunicar lo que quiere, pero aún no domina del todo la organización de la información de su discurso, el uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y la adaptación del mensaje a la audiencia. Puede ser redundante en sus aportaciones. Ejemplo: usa frases más elaboradas como "ir baño", "vaso con agua", "gato bonito", "amo mi mami".

Nivel 4. Descripción

Nivel 5. Descripción

Guardar y continuar más tarde

17. Una vez que se cerciore en qué nivel desea ubicar el desempeño de su alumno, pulse (de klik) el **nivel correspondiente** (Nivel del 1 al 7). El sistema guardará en automático su respuesta, sin

embargo, podrá cambiar la respuesta las veces que lo considere necesario. Además, podrá pulsar la opción **Guardar y continuar más tarde**, que le ofrece la tranquilidad de haber guardado sus respuestas y continuar con la evaluación en otro momento.



18. Una vez que comience a evaluar a sus alumnos, en la opción **Capturas** podrá ver el listado de los alumnos que no ha terminado de evaluar. Las evaluaciones que no haya comenzado aparecerán con el *estatus Incompleta*, las evaluaciones que ya hayan sido comenzadas aparecerán con el *estatus Activa*.

The screenshot shows the 'Capturas' section of the evaluation system. The navigation bar at the top includes 'Evaluaciones', 'Evaluaciones', 'Capturas' (highlighted with a red box), and 'Resultados'. The user's name 'Nathaly' is visible in the top right. Below the navigation bar, there is a table titled 'Evaluaciones' with the following columns: Clave, Evaluado, Estatus, Escuela, Ciclo, Instrumento, and Acciones. The table contains three rows of data. The first two rows have an 'Incompleta' status, and the third row has an 'Activa' status. A red box highlights the 'Estatus' column, and a red arrow points to it from above.

| Clave | Evaluado | Estatus | Escuela | Ciclo | Instrumento | Acciones |
|--------------|-----------------------------|------------|------------|-------|-------------|-----------|
| 2-02DJN0348V | Chinchilla Carlier Pedro | Incompleta | 02DJN0348V | 1 | REFLAC-PRE | Contestar |
| 2-02DJN0348V | Chinchilla Carlier Pedro | Incompleta | 02DJN0348V | 1 | REFLAC-PRE | Contestar |
| 2-02DJN0348V | García Aldaco Seiri Adilene | Activa | 02DJN0348V | 1 | REFLAC-PRE | Contestar |

19. Una vez que concluya la evaluación de un alumno por completo, pulse la opción **Finalizar**.

Interpretación de la lengua escrita

1.- Habilidades relacionadas con la comprensión de la lengua escrita.

- Nivel 1. Descripción
- Nivel 2. Descripción
- Nivel 3. Descripción
- Nivel 4. Descripción
- Nivel 5. Descripción
- Nivel 6. Descripción
- Nivel 7. Descripción

Finalizar

20. Una vez que pulse la opción **Finalizar**, el sistema abrirá en automático una vista previa de su evaluación (tal como se le muestra en la imagen), este paso tiene el propósito de que pueda confirmar los niveles seleccionados para su alumno.

REFLAC-PRE - Ciclo: 1 ×

Periodo: 16/03/2020 - 31/03/2020

Nombre del evaluado: Seirí Adilene García Aldaco

Nombre de la escuela: CUITLAHUAC

| Producción de la oralidad | |
|--|---------|
| 1.- Conversación. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar. | Nivel 3 |
| 2.- Narración. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para narrar. | Nivel 5 |
| 3.- Descripción. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para describir. | Nivel 7 |
| 4.- Explicación. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para explicar. | Nivel 4 |

| Producción de la lengua escrita | |
|---|---------|
| 1.- Habilidades relacionadas con la producción (directa o indirecta) de la lengua escrita, entendida como una representación de la lengua (no como código). | Nivel 4 |

| Interpretación de la oralidad | |
|--|---------|
| 1.- Habilidades relacionadas con la comprensión de la lengua oral. | Nivel 4 |

| Interpretación de la lengua escrita | |
|---|---------|
| 1.- Habilidades relacionadas con la comprensión de la lengua escrita. | Nivel 1 |

Una vez finalizado ya no podrá editar la información

21. Asegúrese de haber seleccionado los niveles correctamente, si no es así, pulse la opción **Cancelar** y corrija la evaluación, o presione **Guardar y continuar más tarde**. Una vez que se asegure que la evaluación realizada es correcta, oprima la opción **Aceptar**. **Nota:** una vez que oprima **Aceptar**, ya no podrá realizar modificaciones a la evaluación.

| | |
|---|---------|
| lengua oral, en específico, para describir. | |
| 4.- Explicación. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para explicar. | Nivel 7 |
| Producción de la lengua escrita | |
| 1.- Habilidades relacionadas con la producción (directa o indirecta) de la lengua escrita, entendida como una representación de la lengua (no como código). | Nivel 7 |
| Interpretación de la oralidad | |
| 1.- Habilidades relacionadas con la comprensión de la lengua oral. | Nivel 7 |
| Interpretación de la lengua escrita | |
| 1.- Habilidades relacionadas con la comprensión de la lengua escrita. | Nivel 7 |

Una vez finalizado ya no podrá editar la información
¿Está seguro que ha finalizado la evaluación?



22. Una vez que concluya la evaluación de un alumno, este desaparecerá del listado en **Capturas** y aparecerá en el listado de **Resultados**.

Antes

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Nathaly ▾

Evaluaciones

| Clave | Evaluated | Estatus | Escuela | Ciclo | Instrumento | Acciones |
|--------------|-----------------------------|------------|------------|-------|-------------|-----------|
| 2-02DJN0348V | Chinchilla Carlier Pedro | Incompleta | 02DJN0348V | 1 | REFLAC-PRE | Contestar |
| 2-02DJN0348V | Chinchilla Carlier Pedro | Incompleta | 02DJN0348V | 1 | REFLAC-PRE | Contestar |
| 2-02DJN0348V | Garcia Aldaco Seiri Adilene | Activa | 02DJN0348V | 1 | REFLAC-PRE | Contestar |

Después

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Nathaly ▾

Evaluaciones

| Clave | Evaluated | Estatus | Escuela | Ciclo | Instrumento | Acciones |
|--------------|--------------------------|------------|------------|-------|-------------|-----------|
| 2-02DJN0348V | Chinchilla Carlier Pedro | Incompleta | 02DJN0348V | 1 | REFLAC-PRE | Contestar |
| 2-02DJN0348V | Chinchilla Carlier Pedro | Incompleta | 02DJN0348V | 1 | REFLAC-PRE | Contestar |

23. Seleccione la opción **Resultados** para consultar las evaluaciones de los alumnos a los que terminó de evaluar por completo.

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Nathaly ▾

Resultados


| Clave | Evaluated | Escuela | Ciclo | Instrumento | grado | turno | Acciones |
|--------------|-----------------------------|------------|-------|-------------|-------|----------|----------|
| 2-02DJN0348V | Garcia Aldaco Seiri Adilene | CUITLAHUAC | 1 | REFLAC-PRE | 1 | matutino | ☰ |

24. Aparecerá el listado de los alumnos completamente evaluados, seleccione los resultados del alumno que desea revisar en *Acciones*, presione la opción **Ver resultados**.

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Nathaly ▾

Resultados

| Clave | Evaluated | Escuela | Ciclo | Instrumento | grado | turno | Acciones |
|--------------|-----------------------------|------------|-------|-------------|-------|----------|--|
| 2-02DJN0348V | Garcia Aldaco Seiri Adilene | CUITLAHUAC | 1 | REFLAC-PRE | 1 | matutino | <div style="border: 2px solid red; padding: 5px; display: inline-block;"> Ver resultados </div> |



25. Una vez que seleccione la opción **Ver resultados**, aparecerá la evaluación de su alumno, donde se señala **nombre de la rúbrica**, **ciclo**, **periodo de evaluación**, nombre del **alumno**, nombre de la **escuela**, los **aspectos de la rúbrica** evaluados, los **niveles** otorgados en cada aspecto de la rúbrica a su alumno y los **descriptores** de cada nivel.

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Nathaly ▾

[Descargar](#)

REFLAC-PRE

Ciclo: 1

Periodo: 16/03/2020 - 31/03/2020

Nombre del evaluado: Seiri Adilene Garcia Aldaco

Nombre de la escuela: CUITLAHUAC

Valoracion global

| Aspecto | Valoración | Descripción |
|---|------------|--|
| Producción de la oralidad | | |
| Conversación. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar. | Nivel 3 | Nivel 3. Supera los indicadores del nivel 2, pero no alcanza algunos indicadores del nivel 4, o alcanza todos los indicadores del nivel 4 solo con apoyo de la docente. Indicadores del nivel 2: Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: "sí", "no" o usa palabras sueltas como "baño", "agua". Indicadores del nivel 4. Logra comunicar lo que quiere, pero aún no domina del todo la organización de la información de su discurso, el uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y la adaptación del mensaje a la audiencia. Puede ser redundante en sus aportaciones. Ejemplo: usa frases más elaboradas como "ir baño", "vaso con agua", "gato bonito", "amo mi mami". |
| Narración. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en | Nivel 5: | Nivel 5. Supera los indicadores del nivel 4, pero no alcanza algunos indicadores del nivel 6, o alcanza todos los indicadores del nivel 6 solo con apoyo de la docente. Indicadores del nivel 4: Establece un orden lógico a los hechos que selecciona para la narración, pero omite hechos necesarios para la comprensión. Comienza a utilizar habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y audiencia (volumen, entonación, énfasis, otras). Indicadores del nivel 6: Selecciona información necesaria para la narración, su organización responde a la secuencia del hecho y hace uso de habilidades narrativas del habla acordes al tipo de |

26. Por último, descargue la evaluación global en cualquier momento que lo necesite en la opción **Descargar**. El formato se descarga en PDF, descargarlo le permitirá imprimir, resguardar en su dispositivo (u otro almacenaje de su preferencia) o enviar la evaluación.

Evaluaciones Evaluaciones Capturas Resultados Nathaly ▾

REFLAC-PRE

Ciclo: 1

Periodo: 16/03/2020 - 31/03/2020

Nombre del evaluado: Seiri Adilene Garcia Aldaco

Nombre de la escuela: CUITLAHUAC

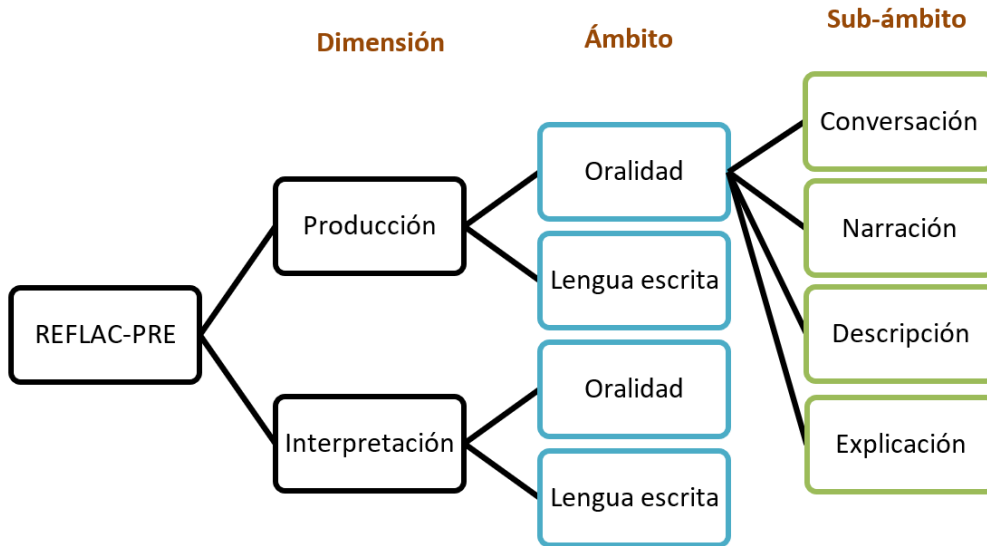
Valoracion global

| Aspecto | Valoración | Descripción |
|---|------------|--|
| Producción de la oralidad | | |
| Conversación. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, para conversar. | Nivel 3 | Nivel 3. Supera los indicadores del nivel 2, pero no alcanza algunos indicadores del nivel 4, o alcanza todos los indicadores del nivel 4 solo con apoyo de la docente. Indicadores del nivel 2: Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: "sí", "no" o usa palabras sueltas como "baño", "agua". Indicadores del nivel 4. Logra comunicar lo que quiere, pero aún no domina del todo la organización de la información de su discurso, el uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y la adaptación del mensaje a la audiencia. Puede ser redundante en sus aportaciones. Ejemplo: usa frases más elaboradas como "ir baño", "vaso con agua", "gato bonito", "amo mi mami". |
| Narración. Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en | Nivel 5: | Nivel 5. Supera los indicadores del nivel 4, pero no alcanza algunos indicadores del nivel 6, o alcanza todos los indicadores del nivel 6 solo con apoyo de la docente. Indicadores del nivel 4: Establece un orden lógico a los hechos que selecciona para la narración, pero omite hechos necesarios para la comprensión. Comienza a utilizar habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y audiencia (volumen, entonación, énfasis, otras). Indicadores del nivel 6: Selecciona información necesaria para la narración, su organización responde a la secuencia del hecho y hace uso de habilidades narrativas del habla acordes al tipo de |

Descargar

Anexos

a) Estructura de la rúbrica



b) Clasificación de los aprendizajes esperados

Ubicación

Aprendizajes esperados

| | |
|--------------------------|--|
| Producción. Oralidad. | O2 Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. |
| Conversación. | PS3 Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios. E2 Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona. E5 Comenta e identifica algunas características de textos informativos. L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. (duplicado) L4 Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. (duplicado) |
| Producción Oralidad. | O3 Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender. |
| Narración. | L1 Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. L4 Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. (duplicado) L11 Dice relatos de la tradición oral que le son familiares. |
| Producción. Oralidad. | O4 Menciona características de objetos y personas que conoce y observa. |
| Descripción. | L3 Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios. |

| | |
|--|---|
| <p>Producción Oralidad.</p> <p>Explicación.</p> | <p>O5 Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan.</p> <p>O6 Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.</p> <p>O8 Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.</p> <p>O7 Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.</p> <p>E1 Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos.</p> <p>E3 Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.</p> |
| <p>Producción Lengua escrita.</p> | <p>L5 Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora. (revisar duplicado)</p> <p>L6 Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.</p> <p>E4 Expresa ideas para construir textos informativos.</p> <p>PS5 Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.</p> <p>PS6 Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.</p> <p>PS1 Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros.</p> |
| <p>Interpretación Oralidad.</p> | <p>O1 Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.</p> <p>O9 Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado.</p> <p>O7 Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas. (duplicado)</p> <p>O10 Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente.</p> <p>L7 Aprende poemas y los dice frente a otras personas.</p> <p>L8 Identifica la rima en poemas leídos en voz alta.</p> <p>L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. (duplicado)</p> |
| <p>Interpretación Lengua escrita.</p> | <p>L2 Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.</p> <p>PS4 Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. (revisar duplicado)</p> <p>PS2 Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos.</p> <p>E5 Comenta e identifica algunas características de textos informativos. (duplicado)</p> |

**Rúbrica de Evaluación Formativa para
el Lenguaje con Alineación Curricular
para Preescolar (REFLAC-PRE)**

Manual de la Rúbrica de Evaluación Formativa DE Lenguaje con Alineación Curricular para Preescolar (REFLAC-PRE).

Autores:

Lic. Psic. Seiri Adilene Garcia-Aldaco, *Universidad Autónoma de Baja California*

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga, *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*

Agradecemos la colaboración en el estudio a:

Mtra. Ana Bertha Jiménez Almanza, *jefe del Sector 011 de Preescolar del Estado de Michoacán*

Mtra. Glenda Delgado Gastelum, *Universidad Autónoma de Baja California*

Mtra. Rosalía Moreno Ibarra, *Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna*

Mtra. Olga López Pérez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

Con la finalidad de facilitar la lectura, los presentes materiales dirigidos a los docentes de educación preescolar emplean los términos: niño(s), alumno(s), educadora(s) y docente(s) en alusión a ambos géneros. Sin embargo, el criterio de edición no demerita el reconocimiento y respeto de los diseñadores de este material hacia la equidad de género.

Primera edición, 2020.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Contenido

| | |
|--|------------|
| Introducción | 200 |
| ¿Por qué evaluar Lenguaje y comunicación? | 200 |
| Propósito de REFLAC-PRE | 201 |
| Tareas evaluativas | 202 |
| Estructura de REFLAC-PRE | 202 |
| Oralidad | 206 |
| Definición | 206 |
| Producción de la oralidad/Conversación. | 208 |
| Definición | 208 |
| Aprendizajes esperados ubicados en el sub-ámbito Conversación: | 209 |
| Indicadores teóricos y prácticos | 209 |
| Descriptorios por nivel: Conversación | 211 |
| Definición de términos utilizados en los descriptorios por nivel | 212 |
| Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos | 212 |
| Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica | 213 |
| Producción de la oralidad/Narración. | 214 |
| Definición | 214 |
| Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la subdivisión Narración: | 214 |
| Indicadores teóricos y prácticos | 214 |
| Descriptorios por nivel: Narración | 216 |
| Definición de términos utilizados en los descriptorios por nivel | 217 |
| Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos | 217 |
| Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica | 218 |
| Producción de la oralidad/Descripción. | 218 |
| Definición | 218 |
| Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la subdivisión Descripción: | 219 |
| Indicadores teóricos y prácticos | 219 |
| Descriptorios por nivel: Descripción | 220 |
| Definición de términos utilizados en los descriptorios por nivel | 221 |
| Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos | 221 |
| Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica | 222 |
| Producción de la oralidad/Explicación. | 222 |
| Definición | 222 |
| Aprendizajes esperados que se seleccionaron para el sub-ámbito Explicación: | 222 |
| Indicadores teóricos y prácticos | 223 |
| Descriptorios por nivel: Explicación | 225 |

| | |
|--|------------|
| Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel | 225 |
| Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos | 226 |
| Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica | 226 |
| Interpretación de la oralidad | 227 |
| Definición | 227 |
| Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la rúbrica Interpretación de la oralidad: | 227 |
| Indicadores teóricos y prácticos | 228 |
| Descriptores por nivel: Interpretación de la oralidad | 230 |
| Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel | 231 |
| Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos | 232 |
| Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica | 233 |
| Lengua escrita | 233 |
| Definición | 233 |
| Producción de lengua escrita | 234 |
| Descripción | 234 |
| Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la rúbrica Producción de lengua escrita: | 236 |
| Indicadores teóricos y prácticos | 237 |
| Descriptores por nivel: Producción del lenguaje escrito | 239 |
| Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel | 240 |
| Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos | 240 |
| Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica | 241 |
| Interpretación lengua escrita | 242 |
| Definición | 242 |
| Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la rúbrica Interpretación de la lengua escrita: | 243 |
| Indicadores teóricos y prácticos | 243 |
| Descriptores por nivel: Interpretación de la lengua escrita | 245 |
| Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel | 246 |
| Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos | 246 |
| Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica | 247 |
| Bibliografía | 248 |

Introducción

El presente manual corresponde a la rúbrica REFLAC-PRE (Rúbrica de Evaluación Formativa para el Lenguaje con Alineación Curricular para Preescolar) y tiene el propósito de acompañar y guiar a las educadoras en la aplicación de cada una de las dimensiones y ámbitos que componen la rúbrica de evaluación en un formato amigable y con un mismo lenguaje pedagógico.

A lo largo del documento, se tendrá acceso una descripción general del material y la estructura de REFLAC-PRE, la descripción del contenido a evaluar por sección y su importancia acorde a los planes y programas de estudio vigentes y de autores relevantes en el campo, así como la información pormenorizada que se encuentra detrás de cada dimensión y que facilitarán la comprensión y aplicación. A su vez, las descripciones de los ámbitos contienen ejemplos, propuestas de tareas evaluativas cotidianas en el aula que pueden aprovecharse para llevar a cabo la evaluación y las aclaraciones respecto a términos que pueden ser complejos, valorativos o subjetivos.

¿Por qué evaluar Lenguaje y comunicación?

De acuerdo con el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (2017), el campo de formación académica de lenguaje y comunicación que compete a la asignatura de Lengua materna. Español persigue como objetivo principal que los alumnos “desarrollen la capacidad de expresarse oralmente y se integren a la cultura escrita” (p. 117).

Asimismo, que adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas; desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven, se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (p. 157)

Propósito de REFLAC-PRE

Uno de los grandes objetivos de REFLAC-PRE es contribuir a la noción formativa de la evaluación, entendida como un proceso planificado que rinde evidencia a los profesores respecto a la situación del alumno para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso (Popham, 2013).

Dado que las rúbricas ofrecen descripciones de los niveles del desempeño de un alumno respecto a un objetivo de aprendizaje (Arter, 2010), son ideales para evaluar habilidades que resultan complejas (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015) ya que las dividen en unidades manejables (Arter, 2010) y dan consistencia en la evaluación (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015); además expertos en el tema de evaluación (como Ravela, 2017) recomiendan su utilización para cubrir dichos fines formativos.

Es importante señalar que la composición de las rúbricas está diseñada para evaluar el desempeño en habilidades relacionadas con el campo de formación de lenguaje y comunicación, bajo la premisa de que dichas habilidades son promovidas en el aula a través de una enseñanza de enfoque sociocultural de aprendizaje, tal como lo marca el plan de estudios vigente². Es decir, REFLAC-PRE no está diseñado para evaluar el lenguaje que se promueve en el aula desde otra metodología o prácticas de enseñanza incompatibles con el enfoque sociocultural (ej. copiado, planas del nombre propio, otras).

Tareas evaluativas

Una de las grandes aportaciones de REFLAC-PRE, es que puede ser aplicado por las educadoras en actividades cotidianas. De tal forma que las educadoras no tengan que aprender discursos o consignas elaboradas para replicar con todos sus estudiantes, llevar a cabo actividades que se encuentran por fuera de su planificación de actividades y a las que los alumnos no se encuentran habituados o actividades que difícilmente dan cuenta de las fortalezas y debilidades de los alumnos respecto a los contenidos (aprendizajes esperados).

² Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

En consideración a lo anterior, se ofrece un listado de tareas evaluativas cotidianas en el aula que ha sido reportado por las propias educadoras con base en su propia práctica, esto quiere decir, que la educadora que utilice las rúbricas de REFLAC-PRE puede evaluar a sus alumnos a través de una tarea evaluativa que comúnmente utiliza, identificar una tarea evaluativa similar a las suyas para identificar en cuáles de sus actividades puede aplicar la rúbrica o proponer otras tareas evaluativas donde se puede aplicar la rúbrica para mejorar el manual.

Estructura de REFLAC-PRE

Con intención de desarrollar una herramienta de evaluación formativa con el mismo lenguaje pedagógico de los docentes de preescolar y con apego a los planes y programas de estudio vigentes; primeramente, se seleccionaron las dimensiones a evaluar con base en lo estipulado en la página 180 del libro *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*, que establece que la **producción**, la **interpretación** y la **reflexión** son rutas de aprendizaje complementarias que confluyen en la práctica social del lenguaje, mismo que funge como núcleo articulador de los contenidos.

Sin embargo, dado que Ferreiro (2006) manifiesta que los problemas que los alumnos de preescolar se plantean durante la producción e interpretación de textos “contribuyen a la construcción de nociones centrales en la reflexión sobre la lengua” (p. 45), se determinó utilizar las dimensiones de producción e interpretación, dado que presentan de forma implícita la dimensión de reflexión.

A su vez, las dimensiones de producción e interpretación se subdividieron en oralidad y lengua escrita de acuerdo con la esencia de los aprendizajes esperados. Ahora bien, los objetivos de aprendizaje a abarcarse son los aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación para preescolar, sin embargo, describir 32 contenidos en extenso y nivelarlos de acuerdo con su desempeño resultaría en un instrumento repetitivo y poco práctico de aplicar. La estrategia para resolver esta problemática fue analizar, con apoyo de expertos, las habilidades subyacentes a cada contenido y agruparlos de acuerdo con las dimensiones, ámbitos y sub-ámbitos previstos (véase figura 1).

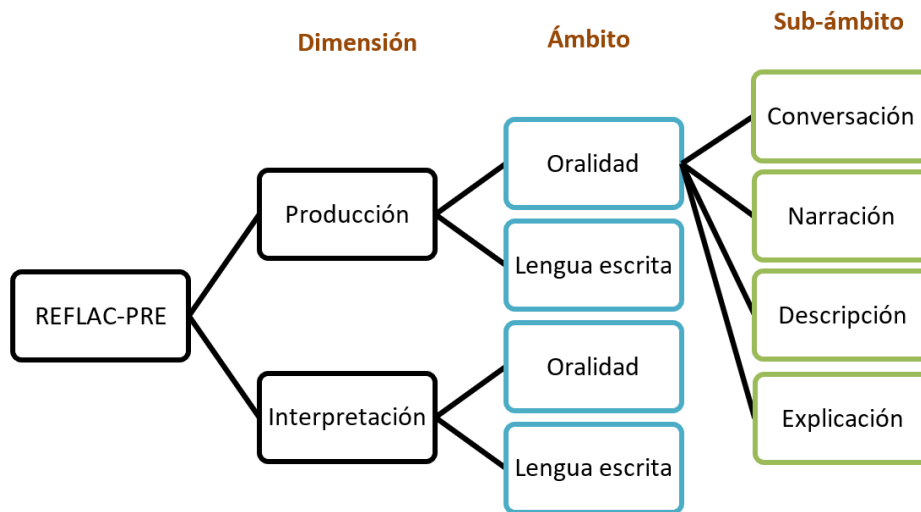
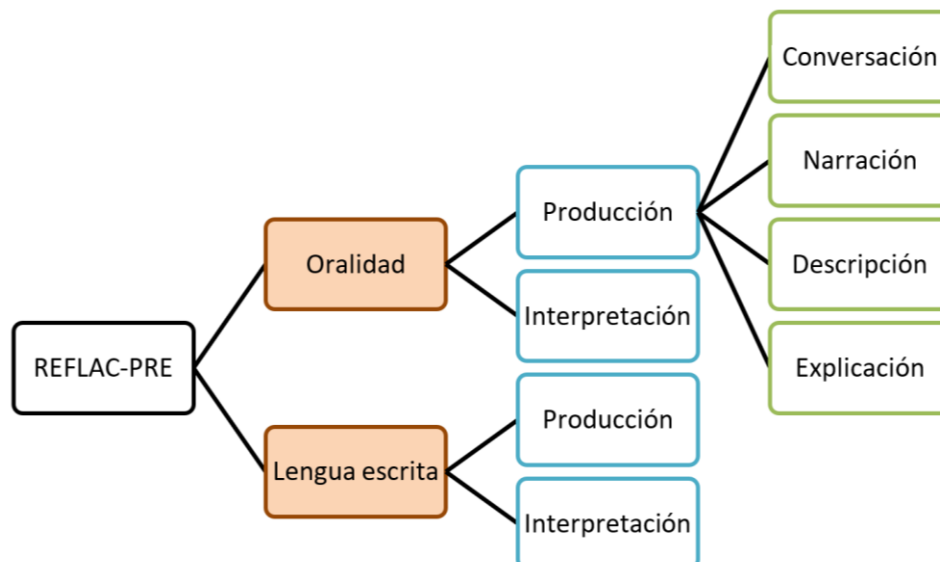


Figura 1. Agrupación de contenidos de REFLAC-PRE

En especial, la oralidad juega un papel determinante en preescolar (SEP, 2017), por lo que la especificidad de las subdivisiones de la rúbrica de *Oralidad/Producción* en conversación, narración, descripción y explicación, reflejan la importancia que la oralidad representa en preescolar dentro del instrumento. El resultado final es un paquete compuesto por cuatro rúbricas, una de ellas subdividida en cuatro rúbricas específicas.

Para efectos de claridad, la rúbrica aparece descrita a continuación bajo la siguiente estructura:



De esta forma, usted encontrará cada aspecto de la rúbrica descrita bajo la siguiente estructura:

- Descripción del ámbito
- ¿Cómo se produce?
 - Lista de contenidos que componen el ámbito y sub-ámbitos³
 - Indicadores teóricos y prácticos
 - Descriptores de los indicadores por nivel
 - Condensado de los descriptores
 - Definición de términos subjetivos o ambiguos utilizados
 - Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos
 - Ejemplos de tareas evaluativas
- ¿Cómo se interpreta?
 - Lista de contenidos que componen el ámbito
 - Indicadores teóricos y prácticos
 - Descriptores de los indicadores por nivel
 - Condensado de los descriptores
 - Definición de términos subjetivos o ambiguos utilizados
 - Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos

³ La descripción de los sub-ámbitos solo aplica para la producción oral.



- Ejemplos de tareas evaluativas

Oralidad

Definición

En el documento Aprendizajes clave (SEP, 2017), la oralidad es entendida como el lenguaje oral o hablado, mismo que se utiliza en diferentes contextos y con propósitos definidos. En preescolar, con la enseñanza de la oralidad, se busca que los alumnos desarrollen habilidades de la lengua oral que les permitan expresar sus percepciones, sentimientos y opiniones de forma cada vez más completa con enunciados mejor articulados, que comprendan y reflexionen sobre los fines comunicativos (qué se dice, a quién, cómo y para qué). Asimismo, el desarrollo del lenguaje está relacionado con aspectos cognitivos y emocionales que le permiten al alumno tener mayor seguridad y confianza en sí mismo, integrarse y relacionarse socialmente, así como construir conocimientos y significados.

Sin embargo, entre los alumnos de preescolar puede observarse una diferencia del dominio del lenguaje oral que se atribuye a distintos factores personales (evolutivos y genéticos) y contextuales (estímulos a los que están expuestos) (SEP, 2017; Vernon y Alvarado, 2014). La calidad del lenguaje y de cómo se interactúa con otros (padres, maestros, pares) es un elemento que durante los primeros seis años de vida marca un efecto diferenciador en el desarrollo y en el éxito académico (Vernon y Alvarado, 2014).

Dado lo anterior, la escuela es un espacio ideal para facilitar experiencias de aprendizaje contextualizadas y con sentido completo que le permitan al alumno obtener significado y reflexionar sobre su lengua. En especial respecto al lenguaje oral: hablar, ampliar su capacidad de escucha, aprender el uso de expresiones y palabras, así como hacer construcciones coherentes y completas (SEP, 2017).

Ahora bien, cuando se hace referencia al lenguaje oral, se hace también referencia a dos aspectos del mismo: producción e interpretación. Al producir el lenguaje oral, se puede usar de formas distintas, como conversar, narrar, describir y explicar (SEP, 2017); esto les permite a los alumnos la participación social, aprender habilidades para darse a entender y comprender a otros, además de desarrollar la oralidad y aspectos cognitivos relacionados con la expresión oral (SEP, 2017; Vernon y Alvarado, 2014).

En especial, la rúbrica dedicada a la producción de la oralidad evalúa las **habilidades** relacionadas con la producción oral en sus diferentes usos y contextos, como lo son la organización de ideas necesarias para la expresión, las diversas formas de expresarse, la intención de la información que se expresa o expone, la congruencia de las secuencias en que se produce la lengua y las explicaciones que se formulan (SEP, 2017).

Contenidos ubicados en Producción de la oralidad

En consideración a lo mencionado en el apartado anterior, respecto al tema de oralidad, se seleccionaron de forma general los siguientes contenidos para conformar la dimensión de Producción de la oralidad (adelante se abordan los contenidos específicos para cada sub-ámbito):

- Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.
- Comenta e identifica algunas características de textos informativos.
- Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios.
- Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. (duplicado)
- Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. (duplicado)
- Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.
- Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.
- Dice relatos de la tradición oral que le son familiares.
- Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.
- Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan.
- Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos.

-
- Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.
 - Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.
 - Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.
 - Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.
 - Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.
 - Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.

Aprendizaje que supone estos desempeños

Dado que los contenidos que abarcan la dimensión de producción oral ostentan habilidades que presentan alcances diversos, se ha subdividido en cuatro sub-ámbitos específicos: Conversación, Narración, Descripción y Explicación.

Producción de la oralidad/Conversación.

Definición

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua (RAE, 2020), la conversación se define como la “acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras”, en los Planes y programas de estudio vigentes es reconocida como parte de la interacción social que favorece la adquisición de los diferentes usos y las formas que caracterizan una lengua (SEP, 2017).

Aprendizajes esperados ubicados en el sub-ámbito Conversación:

- **Expresa**⁴ con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.

⁴ Este contenido se encuentra duplicado, para esta sección se toma en cuenta el aspecto “expresa”.

- **Comenta** noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios.
- **Expresa** su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.
- **Comenta**⁵ e identifica algunas características de textos informativos.
- **Comenta**, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. (duplicado)
- Cuenta historias de invención propia y **expresa** opiniones sobre las de otros compañeros. (duplicado)

Indicadores teóricos y prácticos

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014, p. 43), desde la literatura, los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a “conversación” son: gramática, semántica, organización de información, congruencia, aportación de información y concreción.

A través de la entrevista con el comité de diseño, conformado por educadoras, se establecieron desde la práctica los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a esta subdivisión de la rúbrica: responde en función a lo que se esté preguntando, atiende en interacción con el par, que no divague, concreción, que dé continuidad a la plática y que tanto emplean el lenguaje oral a partir del texto escrito.

Los indicadores teóricos y prácticos se relacionaron y agruparon de la siguiente forma: 1) concreción y congruencia, 2) gramática, semántica y organización de información, y 3) aportación de información. Para efectos de la elaboración de la rúbrica, se establecieron descriptores de cada indicador de acuerdo con lo esperado en cada nivel par (niveles 2, 4 y 6), tal como lo muestra la tabla de indicadores y descriptores:

Tabla de indicadores y descriptores por nivel de desempeño

Descriptores de indicadores por nivel

⁵ Este contenido se encuentra duplicado en otra rúbrica, para esta sección se toma en cuenta las habilidades relacionadas con conversación. En este caso “comenta”.

| Indicadores agrupados | Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
|--|---|---|---|
| Concretar y congruencia | <p>Divaga en los comentarios que realiza.</p> <p>Se limita a afirmar, negar o ceder a lo que dijeron otros.</p> | <p>Los comentarios que realiza son congruentes, pero se le dificulta concretar sus aportaciones.</p> | <p>Ajusta el lenguaje al público.</p> <p>Las respuestas o comentarios que realiza son congruentes (por tipo de respuesta y tema), concretos y realiza precisiones de estos (como pedir que se le aclare una pregunta, reformular una pregunta) con las preguntas.</p> |
| Gramática, semántica y organización de información | <p>La estructura (gramática) es incorrecta.</p> <p>Se le dificulta aclarar u organizar ideas o información de forma congruente, aunque se le apoye.</p> | <p>Ha mejorado la estructura de los comentarios que realiza.</p> <p>Organiza ideas o información, pero de forma limitada o con errores.</p> | <p>Es capaz de organizar ideas o información que se le presenta, en su mayoría sin errores.</p> <p>La estructura sintáctica y gramatical de sus aportaciones es correcta (tiempos verbales, conectores, orden, otros).</p> |
| Aportación de información | <p>Le cuesta aportar información nueva o prefiere hablar de un mismo tema.</p> | <p>Conversa de experiencias similares a las que acaban de manifestar sus compañeros.</p> <p>Aporta comentarios redundantes.</p> | <p>Inicia conversaciones de diferentes experiencias, sucesos o temas.</p> <p>En la resolución de problemas toma en cuenta los comentarios de sus compañeros para proponer soluciones que se ajusten al problema.</p> <p>Aporta nueva información o diferentes puntos de vista del mismo tema.</p> |

Descriptorios por nivel: Conversación

Posteriormente, se realizó una síntesis de los descriptorios por nivel, esta síntesis es la que puede apreciar directamente en el formato impreso de la rúbrica o a través de la aplicación en línea. La

síntesis tiene el objetivo de facilitar la evaluación al resumir toda la información teórica y práctica recolectada.

Síntesis de descriptores por nivel de desempeño

| Nivel de desempeño en Producción de la oralidad/Conversación | | |
|--|---|---|
| Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| <p>Se limita a comunicar lo que quiere o se le pregunta con afirmaciones o negaciones sin aportar información nueva. Por su forma de comunicarse, hay ausencia de la organización de la información del discurso, uso de las normas que regulan el lenguaje y adaptación a la audiencia. Ejemplo: “sí”, “no” o usa palabras sueltas como “baño”, “agua”.</p> | <p>Logra comunicar lo que quiere, pero aún no domina del todo la organización de la información de su discurso, el uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y la adaptación del mensaje a la audiencia. Puede ser redundante en sus aportaciones. Ejemplo: usa frases más elaboradas como “ir baño”, “vaso con agua”, “gato bonito”, “amo mi mami”.</p> | <p>Logra comunicar lo que quiere organizando la información de su discurso, haciendo uso de las normas convencionales que estructuran el lenguaje y adecuando el mensaje a la audiencia. Además, aporta información nueva relacionada o acorde al objetivo o situación comunicativa. Ejemplo: “quiero un vaso de agua”, “me das permiso de ir al baño”, “ayer fui al parque”.</p> |

Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel

Para efectos de sintetizar la información disponible directamente en la rúbrica, se utilizan términos que ayudan a sintetizar información, pero que podrían considerarse complejos, valorativos o subjetivos. Dado lo anterior, a continuación, se describen algunos de los términos utilizados específicamente en el sub-ámbito **Conversación**; en caso de ser necesario se agregan algunos ejemplos.

Organización de la información de su discurso: este aspecto hace referencia a que el alumno organice por jerarquía o cronológicamente (o bajo otra lógica) la información que manifiesta.

Normas convencionales que estructuran el lenguaje: hace referencia a la gramática (cómo se forman oraciones, sintaxis y morfología) y normas sociales como no gritar mientras habla, pedir por favor o dar las gracias cuando es necesario.

Situación comunicativa: hace referencia al contexto en que se está desarrollando la producción oral, y que, por tanto, influye en cómo se debe de expresar y como se debe entender lo expresado por otros.

Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos

A continuación, se le presentan algunas pautas claves que pueden facilitar la ubicación del desempeño en determinado nivel.

Nivel 2

- Alumnos que se expresan con monosílabos.
- Rehúyen conversar, aunque se les insista, porque aun no han consolidado la habilidad para conversar (darse a entender, comprender al otro).
- Se expresan mayormente con apoyo de señas.
- Señalan algunos objetos porque no sabe cómo se llaman.
- Se le dificulta pronunciar palabras.

Nivel 4

- Alumnos que ya participan por sí mismos.
- Aunque pronuncian incorrectamente las palabras, pero logran darse a entender; por ejemplo, los niños que dicen “sabo”, “quiedo”, otras.
- Alumnos que utilizan frases como “mañana miré una película”.
- Alumnos que usan lo que podría considerarse un exceso de muletillas, por ejemplo “y fuimos y le dije y corrimos y jugamos y...”.

-
- Alumnos que han aumentado su vocabulario, pero que se expresan sin una organización de las ideas.

Nivel 6

- Alumnos que se comunican con frases largas y elaboradas si es necesario, como “Ayer fuimos al cine con mis abuelos”.
- Alumnos que han incrementado su vocabulario.

Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica

- Preguntar que hicieron ayer.
- Observar a los alumnos mientras hablan entre ellos en actividades cotidianas (receso, después de terminar actividades, mientras juegan).
- Cuando por iniciativa se acercan a platicar con la docente.

Nota: se sugiere aplicarlo en cualquier actividad donde el alumno tenga oportunidad de expresarse de cualquier tema no especializado (no durante exposiciones, o preguntas de temas complejos).

Producción de la oralidad/Narración.

Definición

Este sub-ámbito abarca las habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, aquellas necesarias para narrar. En el libro Aprendizajes clave (SEP, 2017) se hace hincapié en la importancia de que los alumnos narren con secuencia lógica y coherencia en concordancia con el propósito de la comunicación y con la información que se quiere expresar. Asimismo, se menciona que las habilidades narrativas están relacionadas con tener claro lo que se quiere comunicar, realizarlo con orden e incluso de hacer uso de habilidades relacionadas con la descripción. Sin embargo, también es necesario que el alumno desarrolle habilidades para

identificar el tipo de lenguaje que debe utilizar con la audiencia e identificar cuando el otro no está comprendiendo.

Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la subdivisión Narración:

- **Narra** anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.
- **Narra** historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.
- **Cuenta historias** de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros.
- Dice **relatos** de la tradición oral que le son familiares.

Indicadores teóricos y prácticos

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014, p. 43), desde la literatura, los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a “narración” son: narra, sigue secuencias, ordena ideas, volumen, entonación, síntesis, selección de información relevante, coherencia, congruencia, invención, detallar información, unir información, orden temporal, descripción, adecuación del lenguaje, estilo del habla, recursos literarios (suspenso).

Por medio de la entrevista con el comité de diseño, conformado por educadoras, se establecieron desde la práctica los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a esta subdivisión de la rúbrica: establece una secuencia en todos los hechos o ideas, logra realizar una síntesis con base en hechos relevantes de la historia, inventa historias y narra historias de la tradición oral.

Los indicadores teóricos y prácticos se relacionaron y agruparon de la siguiente forma: 1) Narra, detalla información, selecciona información, coherencia, congruencia, invención y descripción, y 2) volumen, entonación, adecuación del lenguaje, estilo del habla y recursos literarios (suspenso). Para efectos de la elaboración de la rúbrica, se establecieron descriptores

de cada indicador de acuerdo con lo esperado en cada nivel par (niveles 2, 4 y 6), tal como lo muestra la tabla de indicadores y descriptores:

Tabla de indicadores y descriptores por nivel de desempeño

| Indicadores agrupados | Descriptores de indicadores por nivel | | |
|------------------------|---|---|---|
| | Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Sigue secuencias | Se le dificulta establecer un orden lógico en los sucesos que narra. | Establece un orden lógico en los sucesos que narra. | Sigue la secuencia al expresarse |
| Ordena ideas | | | Sigue el orden de las ideas |
| Sintetiza | Al realizar síntesis, selecciona hechos que no son los importantes, por lo que la síntesis pierde coherencia. | Al realizar síntesis, selecciona hechos relevantes, pero establece un orden confuso o atemporal al expresarlos. | Sintetiza una historia |
| Une información | | | Organiza información |
| Orden temporal | | | |
| Narra | Se le dificulta inventar historias o narrar historias de la tradición oral. | Inventa historias o narra historias de la tradición oral. | Narra historias de la tradición oral y cuentos propios. |
| Detalla información | | | Cosmovisión |
| Selecciona información | | | |
| Coherencia | | | |
| Congruencia | | | |
| Invención | | | |
| Describe | | | |
| Volumen | Ausencia o uso inadecuado de entonación. | La entonación puede variar o no ser acorde. | Entonación adecuada. |
| Entonación | | El volumen puede variar o no ser acorde. | Volumen adecuado. |
| Adecua el lenguaje | Ausencia o uso inadecuado de volumen. | Adecua el lenguaje al público. | Estilo del habla adecuado. |
| Estilo del habla | | | Adecua el lenguaje al público. |

| | | | |
|--------------------------------|---|--|--------------------------------------|
| Recursos literarios (suspense) | Ausencia o uso inadecuado del estilo del habla. | Adecua el estilo del habla al tipo de texto. | Adecua el lenguaje al tipo de texto. |
| | Ausencia o uso inadecuado del lenguaje acorde al público y tipo de texto. | | |

Descriptor por nivel: Narración

Posteriormente, se realizó una síntesis de los descriptores por nivel, esta síntesis es la que puede apreciar directamente en el formato impreso de la rúbrica o a través de la aplicación en línea. La síntesis tiene el objetivo de facilitar la evaluación al resumir toda la información teórica y práctica recolectada.

Síntesis de descriptores por nivel de desempeño

| Nivel de desempeño en Producción de la oralidad/Narración | | |
|---|---|--|
| Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Selecciona hechos que no son necesarios para la comprensión de la narración, divaga y sigue un orden de hechos indefinido. Hay ausencia de habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y audiencia (volumen, entonación, énfasis, otras). | Establece un orden lógico a los hechos que selecciona para la narración, pero omite hechos necesarios para la comprensión. Comienza a utilizar habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y audiencia (volumen, entonación, énfasis, otras). | Selecciona información necesaria para la narración, su organización responde a la secuencia del hecho y hace uso de habilidades narrativas del habla acordes al tipo de texto y audiencia (volumen, entonación, énfasis, otras). |

Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel

Divaga: hace referencia a que el alumno mezcle temas dentro de su misma narración (ej. “La niña fue a visitar a su abuelita... yo tengo un perrito...”)

Habilidades narrativas: referente a que el alumno narre con secuencia lógica, coherencia, volumen, entonación, énfasis, otras.

Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos

A continuación, se le presentan algunas pautas claves que pueden facilitar la ubicación del desempeño en determinado nivel.

Nivel 2

- Alumnos que cuentan parte de los cuentos que no son relevantes para la narración.
- Alumnos que mezclan información que no corresponde con la historia narrada.
- Alumnos que no utilizan volumen, entonación, énfasis, otras, mientras narran. Son alumnos que se expresan de forma plana al narrar.
- Alumnos que suelen repetir hechos que ya contó.
- Alumnos que se contradicen en la historia, por ejemplo, “el lobo se comió a la abuelita, pero la abuelita huyó al bosque...”

Nivel 4

- Alumnos que mayormente eligen los hechos relevantes de una historia al narrarla.
- Alumnos que comienzan a utilizar la entonación, énfasis, volumen, otras, pero no siempre las utilizan en el momento adecuado o necesario en la historia.

Nivel 6

- Alumnos que son hábiles para utilizar volumen, entonación, énfasis, otras, al narrar historias.
- Alumnos que acompañan la narración con expresión corporal.

Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica

- Solicitar al alumno contar un cuento que le hayan contado.
- Solicitar al alumno que cuente una historia de invención propia.
- Solicitar a los alumnos que cuenten una historia en grupo, cada alumno deberá agregar una parte a la narración. Ej. María inicia la historia, Pedrito continua, etc.

Producción de la oralidad/Descripción.

Definición

Habilidades referentes a la producción de la lengua oral, en específico, aquellas necesarias para describir. Si bien el acto de describir se utiliza cuando se narra o explica un proceso, es necesario que el alumno desarrolle habilidades para describir y que pueda utilizar estas habilidades en distintos contextos y situaciones comunicativas. Las habilidades implicadas en la descripción implican que el alumno reconozca características de personas, objetos, lugares o personajes tanto presentes como ausentes, que nombre estas características o reconozca a qué o quién pertenece una lista de características. Asimismo, es necesario que diferencie entre las palabras que se utilizan cotidianamente para describir objetos y aquellas que no se utilizan para esto (ej. qué “televisor” no es una característica sino un objeto).

Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la subdivisión Descripción:

- **Menciona características** de objetos y personas que conoce y observa.
- **Describe** personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.

Indicadores teóricos y prácticos

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014, p. 43), desde la literatura, los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a “descripción” son: enlista características, congruencia, discrimina y detalla.

A través de la entrevista con el comité de diseño, conformado por educadoras, se establecieron desde la práctica los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a este sub-ámbito de la rúbrica: identifica características acordes a lo descrito/observado, describe características acordes a lo descrito/observado (nivel de detalle) y describe (a partir de la escucha).

Los indicadores teóricos y prácticos se relacionaron y agruparon en un mismo aspecto: 1) enlista características, congruencia, detalla y discrimina. Para efectos de la elaboración de la rúbrica, se establecieron descriptores de cada indicador de acuerdo con lo esperado en cada nivel par (niveles 2, 4 y 6), tal como lo muestra la tabla de indicadores y descriptores:

Tabla de indicadores y descriptores por nivel de desempeño

| Indicadores agrupados | Descriptores de indicadores por nivel | | |
|-------------------------|--|--|--|
| | Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Enlista características | Mezcla características con otros elementos. | Identificar características que se le presentan. | Identifica y/o describe características con un nivel de detalle avanzado. |
| Congruencia | Enlista características que no corresponden a lo descrito. | Le cuesta describir por sí mismo características de un objeto (o viceversa). | Diferencia características que se pueden utilizar para describir diferentes objetos. |
| Detalla | | | |
| Discrimina | | | |

Descriptores por nivel: Descripción

Posteriormente, se realizó una síntesis de los descriptores por nivel, esta síntesis es la que puede apreciar directamente en el formato impreso de la rúbrica o a través de la aplicación en línea. La síntesis tiene el objetivo de facilitar la evaluación al resumir toda la información teórica y práctica recolectada.

Síntesis de descriptores por nivel de desempeño

| Nivel de desempeño en Producción de la oralidad/Descripción | | |
|---|---------|---------|
| Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| | | |

Identifica características que no corresponden a las personas, objetos o personajes descritos y nombra cosas que no son características (sustantivos, pronombres, otros).

Identifica características generales y físicas de personas, objetos o lugares presentes o ausentes.
Ejemplo: color, tamaño o forma.

Identifica características de personas, objetos o lugares presentes o ausentes e identifica las personas, objetos o lugares presentes o ausentes cuando se le nombran las características de estos. Puede establecer diferencias y semejanzas.

Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel

Ausentes: se hace alusión a objetos, personajes o lugares que no se encuentran dentro del aula o a la vista del alumno (ej. decir las características de un conejito para que el alumno identifique qué animal es).

Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos

Nivel 2

- Alumnos que utilizan de forma general frases:

-¿Cómo es un conejito?

-Conejito.

- Alumnos a los que se les dificulta decir características de objetos que no están presentes, como cuando se le solicita que describa la playa.

Nivel 4

- Alumnos que logran identificar características de algún objeto, lugar, cosa, etc., pero menciona pocos elementos y básicos, como color y tamaño.

Nivel 6

-
- Alumnos que identifican lo que se les describe, aunque no esté presente lo que se le describe.
 - Menciona más tipos de características además de color, tamaño o forma, como textura, temperatura, otras.

Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica

- Solicitar al alumno que describa un objeto, lugar o persona que no están presentes (Ej. dime cómo es un gato).
- Mencionar al alumno características de un objeto y solicitar que adivine qué objeto es.
- Presentar un objeto, un lugar o una persona al grupo y solicitar a los alumnos que mencionen las características.
- Solicitar que describa el personaje de un cuento.

Producción de la oralidad/Explicación.

Definición

Habilidades relacionadas con la producción de la lengua oral, en específico, aquellas necesarias para explicar. En el libro Aprendizajes clave (SEP, 2017) se menciona la importancia del acto de explicar, ya que esta implica una actividad intelectual que requiere de un ordenamiento de ideas, usar un lenguaje apropiado (en algunas ocasiones especializado) y mantener la atención del interlocutor. Con esta actividad se requiere que el alumno desarrolle habilidades para responder a cómo es, ocurrió, funciona o se usa algo o alguien.

Aprendizajes esperados que se seleccionaron para el sub-ámbito Explicación:

- **Explica** cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan.
- **Responde a por qué o cómo** sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.
- **Da instrucciones** para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.
- **Argumenta** por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas. (duplicado)

-
- **Explica** las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos.
 - **Explica** al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.

Indicadores teóricos y prácticos

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014, p. 48), desde la literatura, los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a “explicación” son: comprende lo que se le solicita, expresa, argumenta, organiza hechos, organiza ideas, responde, verbaliza procedimientos, uso de material de apoyo, determina su postura, anticipa, reconstruye secuencias, planea orden o pasos, vocabulario específico, responde preguntas, uso de lenguaje especializado.

A través de la entrevista con el comité de diseño, conformado por educadoras, se establecieron desde la práctica los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a este sub ámbito de la rúbrica: explica información de forma organizada (los eventos, pasos, otros se encuentran en orden lógico), da ejemplos o aclara lo que no se comprendió, puede reformular su explicación si se le solicita, atañe causas que corresponden a un efecto, justifica sus respuestas partiendo del criterio propio, explica sus razones, expone ante sus compañeros la información completa o que puede considerarse como la mínima necesaria, selecciona y utiliza diferentes acervos relacionados con el tema que va a explicar, responde a las preguntas de forma elaborada, identifica semejanzas y diferencias entre las opiniones de sus compañeros y la propia, explica cómo llevar a cabo un procedimiento (por ejemplo, como se siembra un frijol), es capaz de volver en los pasos para repasar o aclarar dudas, logra realizar precisiones en caso de que no se le comprenda bien un paso, no descalifica la postura de otros, y reconoce intenciones de este tipo de comunicación.

Los indicadores teóricos y prácticos se relacionaron y agruparon de la siguiente forma: 1) Comprende lo que se le solicita, expresa, argumenta, verbaliza procedimientos, responde preguntas, determina su postura, anticipa, responde preguntas, 2) organiza hechos, organiza ideas, reconstruye secuencias y planea orden o pasos, y 3) uso de material de apoyo y vocabulario específico. Para efectos de la elaboración de la rúbrica, se establecieron descriptores de cada

indicador de acuerdo con lo esperado en cada nivel par (niveles 2, 4 y 6), tal como lo muestra la tabla de indicadores y descriptores:

Tabla de indicadores y descriptores por nivel de desempeño

| Indicadores agrupados | Descriptores de indicadores por nivel | | |
|---------------------------------|--|--|--|
| | Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Comprende lo que se le solicita | Comprende con dificultad lo que se le solicita. | Comprende lo que se le solicita. | Comprende lo que se le solicita. |
| Expresa | Elabora explicaciones sencillas. | Realiza explicaciones con los elementos mínimos para su comprensión. | Produce explicaciones elaboradas. |
| Argumenta | La argumentación se encuentra en desarrollo. | Utiliza argumentos que no parte de su lógica (“porque dijo mi mamá...”). | Argumenta su opinión. |
| Verbaliza procedimientos | Verbaliza procedimientos sencillos. | Verbaliza procedimientos con los elementos mínimos necesarios. | Verbaliza procedimientos elaborados. |
| Responde | Anticipa con dificultad lo que otro expresa o pregunta. | Anticipa los comentarios o respuestas de otros. | Anticipa lo que otro expresa o pregunta. |
| Determina su postura | Responde de forma sencilla de acuerdo con como comprende las preguntas que se le realizan. | Responde cuando se le pregunta. | Responde de acuerdo con lo solicitado. |
| Anticipa | Se le dificulta organizar hechos. | Organiza o reconstruye hechos, ideas y procedimientos. | Organizar hechos. |
| Responde preguntas | Se le dificulta organizar ideas. | | Organizar ideas. |
| Organiza hechos | Se le dificulta organizar pasos de un procedimiento. | | Organizar pasos de un procedimiento. |
| Organiza ideas | Evita utilizar lenguaje especializado. | Utiliza materiales gráficos de apoyo. | Utiliza lenguaje especializado. |
| Reconstruye secuencias | | | |
| Planear orden o pasos | | | |
| Uso de material de apoyo | | | |

Vocabulario específico

Evita utilizar apoyos gráficos.

Evita utilizar lenguaje especializado.

Utiliza apoyos gráficos.

Usar lenguaje especializado

Descriptorios por nivel: Explicación

Posteriormente, se realizó una síntesis de los descriptorios por nivel, esta síntesis es la que puede apreciar directamente en el formato impreso de la rúbrica o a través de la aplicación en línea. La síntesis tiene el objetivo de facilitar la evaluación al resumir toda la información teórica y práctica recolectada.

Síntesis de descriptorios por nivel de desempeño

| Nivel de desempeño en Producción de la oralidad/Explicación | | |
|--|---|--|
| Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Responde de acuerdo con cómo entiende las preguntas o consignas que se le realizan; se le dificulta organizar hechos, ideas y pasos de un procedimiento y evita utilizar lenguaje especializado. | Responde de acuerdo con las preguntas o consignas que se le realizan de forma organizada pero sencilla, determina su postura sin dar ejemplos o argumentos, comienza a utilizar lenguaje especializado si es necesario. | Responde de acuerdo con las preguntas o consignas que se le realizan de forma organizada y elaborada con lenguaje especializado si es necesario; además, determina su postura, puede dar ejemplos y argumentos acordes a lo expresado. |

Definición de términos utilizados en los descriptorios por nivel

Consignas: tarea o actividad que se le solicita a un alumno.

Lenguaje especializado: es el lenguaje que se utiliza para realizar explicaciones respecto a un tema específico como el ciclo del agua, el plato del buen comer, otros.

Responder de forma organizada pero sencilla: implica que el alumno ya puede organizar la información que utiliza al expresarse, pero prefiere hacer uso de frases cortas o poco elaboradas.

Ejemplo:

-¿Cómo es tu perrito?

-Mi perrito es bonito.

Determina su postura: se refiere a que el alumno decida qué opina respecto a un tema de la clase y lo dé a conocer.

Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos

Nivel 2

- Alumnos que contestan a las preguntas, pero la respuesta parece no estar relacionada con la pregunta.

Nivel 4

- Alumnos que solo en ocasiones utilizan lenguaje especializado, aunque es necesario que lo utilice (como en una exposición).

Nivel 6

- Alumnos que pueden argumentar sus respuestas.
- Alumnos que utilizan lenguaje especializado cuando se requiere.

Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica

- Solicitar al alumno que explique cómo funciona alguna máquina o fenómeno natural. Un ejemplo de esto es el solicitar en clase de ciencias que explique cómo es el ciclo del agua.
- Solicitar al alumno que investigue como fue su nacimiento y explique cómo sucedió.
- Solicitar al alumno que explique paso por paso como hacer una ensalada de frutas o como deben lavarse las manos.
- Solicitar al alumno que explique porque le gusta su libro favorito.
- Solicitar a los alumnos que digan cuál es su mascota ideal y por qué.

Interpretación de la oralidad

Definición

Habilidades relacionadas con la comprensión de la oralidad. En preescolar, los alumnos comienzan a desarrollar las habilidades relacionadas con la comprensión oral; esta es muy importante, ya que le permite interactuar en sociedad, mejorar su propia expresión oral a través de cómo se expresan otros y adoptar las normas sociales de comunicación dentro de su cultura (SEP, 2017).

Por su parte, Vernon y Alvarado (2014) refieren la importancia de desarrollar en preescolar las capacidades de hablar fluidamente tomando en cuenta la situación social y comunicativa y escuchar con atención, ya que una estimulación lingüística pobre puede provocar problemas de sociales y de comunicación. Por el contrario, existen estudios que demuestran que los alumnos que aprenden su lengua materna en los primeros grados escolares presentan mejoras significativas en la lengua escrita y mejores resultados educativos de forma general (SEP, 2017).

Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la rúbrica Interpretación de la oralidad:

- **Solicita** la palabra para participar y **escucha** las ideas de sus compañeros.
- **Conoce palabras y expresiones** que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado.
- Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo **con ideas y afirmaciones de otras personas**. (duplicado)
- **Identifica** algunas diferencias en las formas de hablar de la gente.
- **Aprende** poemas y los dice frente a otras personas.
- **Identifica** la rima en poemas leídos en voz alta.
- Comenta, a partir de la lectura que **escucha** de textos literarios, ideas que **relaciona** con experiencias propias o algo que no conocía. (duplicado)

Indicadores teóricos y prácticos

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014, p. 48), desde la literatura, los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a “interpretación de la oralidad” son: semántica, pronunciación, sintaxis y gramática, desarrollo de la competencia comunicativa o pragmática.

A través de la entrevista con el comité de diseño, conformado por educadoras, se establecieron desde la práctica los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a este sub-ámbito de la rúbrica: atención, escucha, seguir instrucciones, reconoce palabras, identifica palabras que no conoce y relaciona información.

Los indicadores teóricos y prácticos se relacionaron y agruparon de la siguiente forma: 1) Competencia comunicativa o pragmática, y 2) gramática semántica y pronunciación. Para efectos de la elaboración de la rúbrica, se establecieron descriptores de cada indicador de acuerdo con lo esperado en cada nivel par (niveles 2, 4 y 6), tal como lo muestra la tabla de indicadores y descriptores:

Tabla de indicadores y descriptores por nivel de desempeño

| Indicadores agrupados | Descriptores de indicadores por nivel | | |
|---------------------------------------|---|--|------------------------------------|
| | Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Competencia comunicativa o pragmática | No espera su turno | Espera su turno | Esperar su turno |
| | No pone atención o la pierde con facilidad | Atención | Atención |
| | No hay evidencia de que escuche preste importancia a lo que otros expresan (no hay evidencia de un problema auditivo) | Escucha | Escucha |
| | Las preguntas que realiza generalmente no están relacionadas con el tema tratado | Pregunta respecto a lo que escucha | Pregunta respecto a lo que escucha |
| | | Sigue instrucciones | Sigue instrucciones |
| | No muestra acuerdos y desacuerdos | Muestra acuerdos y desacuerdos | |
| | Usa formalismos de cortesía o responde congruentemente a estos | Usa formalismos de cortesía o responde congruentemente a estos | |

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| | No sigue instrucciones o no del todo | Continúa conversaciones | Continúa conversaciones |
| | No propone acuerdo o estos no son los adecuados para resolver los conflictos planteados | No resuelve conflictos | Resuelve conflictos |
| | No responde o utiliza correctamente los formalismos de cortesía | Reconoce cuándo algo es un tema del que no se habla con algunas personas | Reconoce cuándo algo es un tema del que no se habla con algunas personas |
| | No sigue las conversaciones | Sabe cómo dirigirse a diferentes tipos de personas, cuándo deben hablar y cuándo no | Sabe cómo dirigirse a diferentes tipos de personas, cuándo deben hablar y cuándo no |
| | No adecua su lenguaje a la persona o situación comunicativa | | |
| Semántica | Se le dificulta reconocer palabras | Reconoce palabras | Reconoce palabras |
| Pronunciación | | Relaciona palabras | Relaciona palabras |
| Gramática | Se le dificulta relacionar palabras | Infiere significados de palabras | Infiere significados en lo que escucha |
| | Se le dificulta inferir significados en lo que escucha | Su pronunciación denota mejoría, al autocorregirse o corregir sus errores con facilidad | Pronuncia correctamente |
| | Su pronunciación se encuentra apenas en desarrollo | | Manifiesta pocos errores en su sintaxis |
| | Su sintaxis se encuentra apenas en desarrollo | Su sintaxis denota mejoría, al autocorregirse o corregir sus errores con facilidad | Manifiesta pocos errores en su sintaxis gramática |
| | Su gramática se encuentra apenas en desarrollo | Su gramática denota mejoría, al autocorregirse o corregir sus errores con facilidad | |

Descriptores por nivel: Interpretación de la oralidad

Posteriormente, se realizó una síntesis de los descriptores por nivel, esta síntesis es la que puede apreciar directamente en el formato impreso de la rúbrica o a través de la aplicación en línea. La síntesis tiene el objetivo de facilitar la evaluación al resumir toda la información teórica y práctica recolectada.

Síntesis de descriptores por nivel de desempeño

| Nivel de desempeño en Interpretación/Oralidad | | |
|---|---|---|
| Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Se le dificulta respetar turnos, poner atención, seguir conversaciones o instrucciones, pero puede reconocer y seleccionar información conocida a partir de lo que otros comunican verbalmente, sin llegar a la interpretación. | Respeto turnos, logra mantener la atención por periodos de tiempo corto y sigue conversaciones o instrucciones de forma general sin ser preciso en los pasos; cuando otros se expresan verbalmente puede interpretar de forma sencilla, reconocer y seleccionar información conocida. En la resolución de problemas suele proponer soluciones o hacer comentarios aprendidos, pero no razonados; por ejemplo: “mi mamá dice que no es bueno”. | Respeto turnos, pone atención, sigue instrucciones o conversaciones; cuando otros se expresan verbalmente puede interpretar de forma sencilla, reconocer y seleccionar información conocida. En la resolución de problemas suele proponer soluciones o hacer comentarios adecuados a la situación. Comienza a autocorregirse con base en como otros se expresan, ejemplo: “¿se dice sé o sabo?” |

Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel

Falta de precisión al seguir pasos: esto se evidencia cuando el alumno omite parte de las instrucciones de una actividad. Por ejemplo, cuando se le solicita guardar los crayones cuando termine de dibujar, pero solo colorea sin guardar los crayones.

Interpretar de forma sencilla: hace referencia a que el alumno no ha consolidado las habilidades necesarias para interpretar lo que otros expresan, puede hacerse una idea partiendo de las palabras que si comprendió.

Seleccionar información conocida: esto se denota cuando otros se expresan y refiere temas similares. Ejemplo:

-Tengo un perrito.

-Yo también tengo un perrito.

Autocorregirse: esto puede observarse cuando los alumnos dicen una expresión o palabra de forma correcta después de haberla dicho incorrectamente, cuando preguntan cómo se dice correctamente algo y se denota una mejora en su vocabulario.

Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos

Nivel 2

- Alumnos que interrumpen la participación de otros.
- Alumnos a los que se les dificulta seguir conversaciones, pero recuperan información que escuchan y comentan. Ejemplo:

-¿Qué hicieron ayer? (pregunta al grupo)

(María levanta la mano y se le cede la palabra)

-Yo fui al cine.

(Mario interrumpe sin solicitar la palabra)

-Mi papá una vez me llevo al cine.

Nivel 4

- Alumnos que responden con frases aprendidas, pero no razonadas. Ejemplo:

-Pelearse es malo.

-¿Por qué?

-Porque dice mi mamá.

Nivel 6

- Alumnos que se autocorrigien cuando se dan cuenta que pronunciaron o dijeron algo de forma incorrecta, ejemplo “mañana miré... no mañana, ayer miré una película”.
- Alumnos que preguntan cómo se llama o pronuncia algo.
- Alumnos que razonan sus respuestas y dan argumentos. Ejemplo:
 - Pelearse es malo.
 - ¿Por qué?
 - Porque me siento triste cuando me peleo.

Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica

- Realizar preguntas al grupo respecto a un tema específico, de esta forma se puede observarse si respeta turnos, pide la palabra, si comprende la pregunta. Esta actividad puede realizarse en cualquier clase.
- Realizar lectura de cuentos en voz alta y preguntar por hechos específicos o generales del cuento. ¿Qué entendiste? ¿De qué se trató?, ¿Cómo era el personaje?

Lengua escrita

Definición

Si bien no es un objetivo en preescolar que los alumnos aprendan a escribir de forma autónoma y convencional, promover el acercamiento a los textos escritos le permite conocer los distintos tipos de textos y portadores, la direccionalidad de la escritura, la relación entre grafías y sonidos y comprender que se escribe con intenciones (SEP, 2017). Además, la escritura le permite al alumno reflexionar sobre su lengua (Ferreiro, 2006), cada alumno tiene su forma particular de comprender la escritura e interpretarla (SEP, 2017).

Producción de lengua escrita

Descripción

Habilidades relacionadas con la producción (directa o indirecta) de la lengua escrita, entendida como una representación de la lengua (no como código). Cuando se menciona la producción indirecta de la lengua escrita, se hace referencia a la función mediadora del docente para escribir por y para el alumno.

En cuanto al aprendizaje del lenguaje escrito, Ferreiro y Teberosky (1979) refieren que, si bien existen debates respecto a la diferencia entre imitar la escritura y los reales comienzos de la misma, hasta que la evidencia señale lo contrario, pueden identificarse periodos en el proceso del desarrollo de la escritura en niños pequeños:

Nivel 1. El niño escribe rasgos típicos que identifica en la escritura de su cultura. En este nivel el niño realiza trazos ondulados continuos o líneas verticales o pequeños redondeles (véase figura 2), pero aún no es capaz de separar el significado del objeto, es decir, si quiere señalar una casa grande, puede escribir una "C" mayúscula para referir una casa grande. La escritura es subjetiva, pues solo el niño puede interpretar lo que se escribe; también puede presentarse la aparición de letras y números que el niño combina en la escritura de forma indistinta.

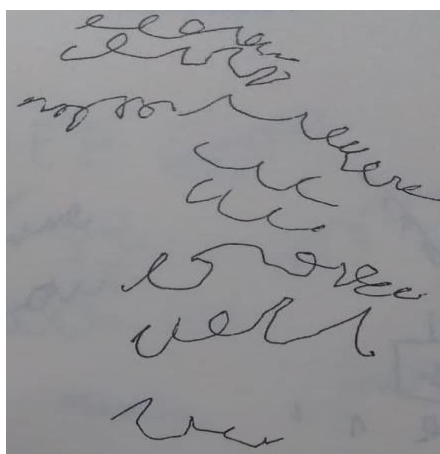


Figura 17. Escritura de nivel 1

Fuente: Ferreiro y Teberosky (1979).

Nivel 2. En este nivel los grafismos son más definidos similares a la letra de imprenta o cursiva y se acercan a su forma correcta escrita. Los niños buscan una correspondencia entre el grafismo y el objeto, por ejemplo, un objeto grande se debe escribir con más letras, además realizan su escritura en forma lineal y mantienen la noción de cambiar letras de posición para formar distintas palabras (aunque no realicen correctamente dicha tarea), por lo que el producto sigue sin ser analizable en sus partes (véase figura 3). En este nivel puede aparecer la escritura correcta del nombre propio, pero también bloqueos por la dependencia o inseguridad del niño.

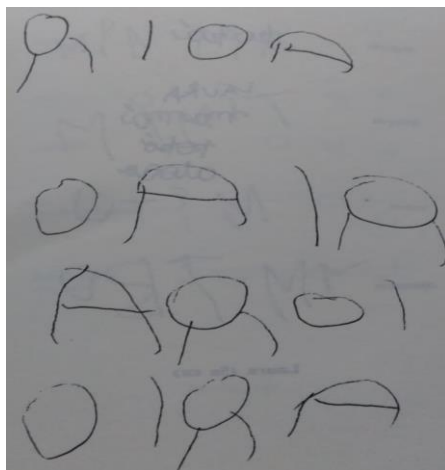


Figura 18. Escritura de nivel 2

Fuente: Ferreiro y Teberosky (1979).

Nivel 3. En este nivel el niño atraviesa un periodo del desarrollo de la escritura importante, pues mantiene la hipótesis de que a cada letra le corresponde un valor sonoro, aunque su grafía se encuentre aun poco desarrollada (véase figura 4). En esta etapa pueden desaparecer momentáneamente las exigencias mínimas de caracteres y de variedad que se presentaron en la etapa anterior.

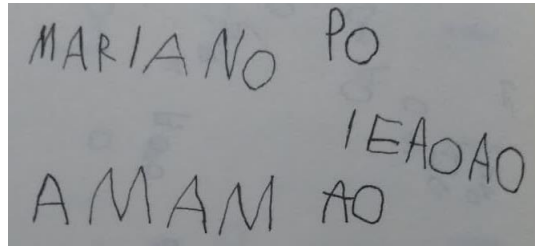


Figura 19. Escritura de nivel 3

Fuente: Ferreiro y Teberosky (1979).

Nivel 4. En este nivel aparecen fuertes conflictos entre las hipótesis desarrolladas en etapas anteriores por el niño y pasa de la hipótesis silábica a la alfabética, misma que le permite tratar de comprender como es que realmente se forman las palabras. También puede descubrir la relación entre los fonemas y grafemas.

Nivel 5. Alcanzar este nivel es el final de la cadena, pues el niño comprende que cada letra tiene un componente sonoro más pequeño que la sílaba; asimismo, se da cuenta que a través del análisis sonoro de la palabra es como se tendrá que escribir cierta palabra (véase figura 5).

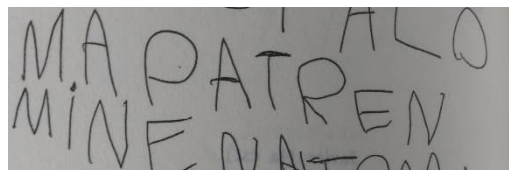


Figura 20. Escritura de nivel 5

Fuente: Ferreiro y Teberosky (1979)

Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la rúbrica Producción de lengua escrita:

- Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere **comunicar por escrito y que dicta** a la educadora. (revisar duplicado)
- **Expresa gráficamente** narraciones con recursos personales.

- Expresa ideas para construir textos informativos.
- **Escribe** instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.
- **Produce textos** para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.
- **Escribe** su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros.

Indicadores teóricos y prácticos

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014, p. 48), desde la literatura, los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a “producción de la lengua escrita” son: procesamiento de texto como lenguaje, construcción de significado, decodificar fonema-grafía, proximidad, contexto interno, contexto externo, modular y cantidad mínima.

A través de la entrevista con el comité de diseño, conformado por educadoras, se establecieron desde la práctica los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a este sub-ámbito de la rúbrica: niveles de reflexión respecto a la lengua oral, niveles de reflexión respecto a la lengua escrita, solicita un acervo, solicita que se le explique para que funciona un tipo de texto, solicita que se le lea algo y opina respecto a un tipo de texto.

Los indicadores teóricos y prácticos se relacionaron y agruparon de la siguiente forma: 1) Procesamiento de texto como lenguaje y decodificar fonema-grafía, y 2) construcción de significado, proximidad, contexto interno, contexto externo, modular y cantidad mínima. Para efectos de la elaboración de la rúbrica, se establecieron descriptores de cada indicador de acuerdo con lo esperado en cada nivel par (niveles 2, 4 y 6), tal como lo muestra la tabla de indicadores y descriptores:

Tabla de indicadores y descriptores por nivel de desempeño

| Indicadores agrupados | Descriptores de indicadores por nivel | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|--|---|
| | Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Patrones evolutivos de la escritura | La grafía (de imprenta o cursiva) que | La hipótesis silábica solo sirve para justificar lo escrito, | Se cuestiona la hipótesis silábica, comienza a comprender la totalidad y las partes de la palabra, anticipa |

Convenciones de la lengua escrita

Escritura silábica.

Variedad intra-figural: cantidad mínima y no repetir letras

Uso de grafemas no icónicos (verdaderas letras, seudoletas, cuasiletas o números)

Uso de estrategias para resolver los problemas de la comprensión del sistema alfabético: (1) relación entre la totalidad y las partes, (2) coordinación de las semejanzas y diferencias, (3) construcción de un orden serial, (4) correspondencia término a término, y (5) construcción

reproduce tiene una mayor definición. Reconoce que la escritura no es un dibujo.

Nombra como "letras" o como "números" a las letras sin distinción.

En esta etapa puede aparecer la escritura correcta del nombre propio.

Escribe de forma lineal, cambia las letras que conoce de lugar para intentar formar otras palabras.

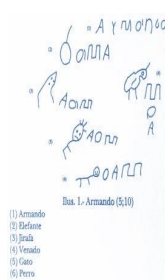
Ejemplo:



pero no guía la escritura.

Considera que las palabras se deben de formar por entre tres y siete letras, de preferencia no se deben repetir (ej. aie).

Puede apoyarse de dibujos al escribir.



Usa de estrategias para resolver los problemas de la comprensión del sistema alfabético: (1) Una vez atribuye un significado, este permanece (María= $\frac{Ma}{María} = \frac{ria}{María}$), (2) se apoya de semejanzas y diferencias para producir texto ($\frac{GALLO}{GALLO} / \frac{GALL}{GALLINA} / \frac{GAL}{POLLITO}$), (3) utiliza las letras que conoce en distinto orden lineal para crear diferentes palabras, (4) a cada objeto le corresponde una

las grafías que requiere para escribir una palabra determinada, se cuestiona si le faltan o sobran letras al escribir (puede borrar, agregar o ignorar letras en sus producciones).

Se desplaza entre la escritura silábica y alfabética, pues comprende que cada letra tiene un componente sonoro más pequeño que la sílaba, pero no logra que cuadre en todas sus hipótesis.

Comprende que el análisis sonoro de la palabra le permite saber cómo escribirla.

Se puede presentar el uso correcto de las vocales.

Se cuestiona la cantidad mínima de letras para escribir palabras, pero se mantiene en el rango de 3 a 7

Se le dificulta aún escribir monosílabos y bisílabos, puede utilizar estrategias como: dividir $\frac{a}{ma} \frac{o}{ar}$ y agregar una tercera letra para cumplir el mínimo de letras o escribir en diminutivo.

Puede presentarse la escritura correcta de vocales $\frac{a}{ca} \frac{i}{mi} \frac{a}{sa}$ o, con menos frecuencia, la de consonantes; lo que le dificulta la escritura de otras palabras con el mismo orden y número de vocales o con la misma vocal consecutiva (ej. $\frac{a}{pa} \frac{a}{pa}$ y $\frac{a}{pa} \frac{a}{pa} \frac{a}{ya}$), por lo que puede utilizar la misma letra en mayúscula u otra estrategia de diferenciación.

Las letras toman un valor dependiendo la posición donde se

de invariantes.

grafía $\frac{oi e}{Conejo} / \frac{oi e o i e}{Conejos}$
 y (5) intenta empatar propiedades cualitativas y cuantitativas del objeto en la escritura (ej. El nombre de un objeto pequeño se escribe con menos letras que el de objetos grandes).

encuentren en la palabra, pero cambia de valor si cambia de lugar.



Descriptor por nivel: Producción del lenguaje escrito

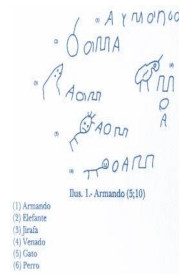
Posteriormente, se realizó una síntesis de los descriptores por nivel, esta síntesis es la que puede apreciar directamente en el formato impreso de la rúbrica o a través de la aplicación en línea. La síntesis tiene el objetivo de facilitar la evaluación al resumir toda la información teórica y práctica recolectada.

Síntesis de descriptores por nivel de desempeño

| Nivel de desempeño en Producción/Lengua escrita | | |
|---|--|--|
| Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Diferencia entre la escritura y los dibujos, pero no diferencia entre letras y números. Escribe de forma lineal y similar a la letra de imprenta o cursiva. Puede utilizar las letras de su nombre como alfabeto, pero cambia la secuencia, es decir, cada palabra tiene una secuencia diferente porque busca formar otras palabras. Ejemplo: | Comienza la hipótesis silábica. Escribe una grafía (a veces una sílaba) para cada valor sonoro. Supone que las palabras deben escribirse por un mínimo de tres letras y un máximo de siete, intenta que las letras no se repitan o estén juntas, si conoce pocas letras utilizará estrategias como: cambiar de forma, posición o dirección de las letras y reflejar las cualidades del objeto (ej. objetos grandes se escriben con más | Varía entre el uso de la hipótesis silábica y alfabética, pues descubre el componente sonoro de cada grafía y duda de sus propias hipótesis. Puede observarse un uso correcto de vocales e incluso de consonantes, lo que trae consigo nuevos conflictos, como la escritura de otras palabras con el mismo orden y número de vocales |



letras que los objetos pequeños). Ejemplo:



o con la misma vocal consecutiva. Ejemplo:



Definición de términos utilizados en los descriptores por nivel

Hipótesis silábica: El alumno da un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, al expresar verbalmente la palabra la divide en sílabas y cada letra vale por una sílaba.

Hipótesis alfabética: el alumno establece una relación entre el fonema y grafía, cada sonido se representa con una letra.

Valor sonoro: cada sonido le hacen corresponder una letra o grafía.

Componente sonoro: sonido de cada letra.

Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos

Nivel 2

Alumnos que no silabizan mientras escriben.

Alumnos que escriben hasta que se acabe el espacio en la hoja.

Alumnos que diferencian entre dibujos y grafías.

Alumnos que mezclan números y letras al escribir.

Nivel 4

- Alumnos que dibujan a un lado del texto que escriben para poder recordar que escribieron.

- Alumnos que una vez atribuye un significado, este permanece. Ejemplo

$$\text{María} = \frac{Ma}{\text{María}} = \frac{ria}{\text{María}} = \frac{M}{\text{María}}$$

- Alumnos que se apoyan de semejanzas y diferencias para producir texto. Ejemplo:

$$\left(\frac{GALLO}{GALLO} / \frac{GALL}{GALLINA} / \frac{GAL}{POLLITO} \right).$$

- Alumnos que utilizan las letras que conocen en distinto orden lineal para crear diferentes palabras.

- Alumnos que consideran que a cada objeto le corresponde una grafía. Ejemplo:

$$\frac{oie}{\text{Conejo}} / \frac{oieoie}{\text{Conejos}}$$

- Alumnos que intentan empatar propiedades cualitativas y cuantitativas del objeto en la escritura (ej. El nombre de un objeto pequeño se escribe con menos letras que el de objetos grandes).

Nivel 6

- Alumnos en los que parece haber un retroceso en la escritura, sin embargo, se trata del proceso en que están poniendo a rúbrica sus hipótesis y dudan respecto a las reglas que daban por un hecho. Como el número de grafías necesarias para que una palabra pueda leerse/escribirse.

Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica

- Solicitar al alumno escribir un recado para su mamá.
- En grupo, elaborar una lista de mandado para la semana, cada alumno pasa a escribir al pizarrón un artículo en la lista.
- Realizar exposiciones, la maestra debe apoyar al alumno a escribir las ideas que le dicte.

Interpretación lengua escrita

Definición

Habilidades relacionadas con la comprensión de la lengua escrita. En especial, la lectura (Goodman, 1982) cuenta con un único proceso que varía en eficiencia de acuerdo a la pericia del lector. Para que un individuo pueda leer, el texto debe comenzar con algún componente gráfico, después el texto debe ser procesado como lenguaje y posteriormente debe construirse un significado; no puede entenderse como lectura si no se construye un significado (Goodman, 1982).

Harste y Burke (1982) señalan que los niños comienzan el proceso de aprendizaje de la lectura gracias a la adquisición de las nociones clave del funcionamiento del lenguaje escrito a través de las experiencias que tienen en su cultura y cotidianidad. Es así que los niños utilizan una serie de transacciones semánticas, conocidas como predictibilidad, para comenzar el desarrollo de la lectura; es decir, pueden predecir lo que está escrito en un texto a través de significantes populares (como marcas de refresco, señales de tránsito, etc.).

Además, los niños pueden aprender desde pequeños que los textos escritos tienen significado, que la lectura es sistemática y organizada, que se lee de arriba a abajo y de izquierda a derecha (en el caso de México), que los textos son funcionales, entre otros (Harste y Burke, 1982). Lo anterior concuerda con el periodo de desarrollo de la lectura propuesto por Vaca (1996, 1997; como se citó en Carrasco y López–Bonilla, 2013), ya que para él, la lectura pre-alfabética se basa en el propio conocimiento lingüístico del niño y en la información contextual de los textos.

Aprendizajes esperados que se seleccionaron para la rúbrica Interpretación de la lengua escrita:

- Comenta, a partir de la **lectura** que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.
- **Interpreta** instructivos, cartas, recados y señalamientos. (duplicado)
- **Identifica** su nombre y otros datos personales en diversos **documentos**.
- Comenta e **identifica** algunas características de textos informativos. (duplicado)

Indicadores teóricos y prácticos

De acuerdo con Goodman (como se citó en Ferreiro y Gómez, 1982), desde la literatura, los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a “interpretación de la lengua escrita” son: procesamiento de texto como lenguaje y construcción de significado. Por otra parte, de acuerdo con Ferreiro (1979): decodificar fonema-grafía, proximidad, contexto interno, contexto externo, modular y cantidad mínima.

A través de la entrevista con el comité de diseño, conformado por educadoras, se establecieron desde la práctica los indicadores de desempeño relacionados con los contenidos correspondientes a este sub-ámbito de la rúbrica: niveles de reflexión respecto a la lengua oral, niveles de reflexión respecto a la lengua escrita, solicita un acervo, solicita que se le explique para que funciona un tipo de texto, solicita que se le lea algo y opina respecto a un tipo de texto.

Los indicadores teóricos y prácticos se relacionaron y agruparon de la siguiente forma: 1) Procesamiento de texto como lenguaje y decodificar fonema-grafía, y 2) construcción de significado, proximidad, contexto interno, contexto externo, modular y cantidad mínima. Para efectos de la elaboración de la rúbrica, se establecieron descriptores de cada indicador de acuerdo con lo esperado en cada nivel par (niveles 2, 4 y 6), tal como lo muestra la tabla de indicadores y descriptores:

Tabla de indicadores y descriptores por nivel de desempeño

| Indicadores agrupados | Descriptores de indicadores por nivel | | |
|-----------------------|---------------------------------------|---------|---------|
| | Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |

| | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|
| Procesamiento de texto como lenguaje | Discrimina las letras (por lo menos algunas) o símbolos que le son familiares (señales de alto, otros). | Reconoce letras. | Reconoce letras |
| Decodificar fonema-grafía | | Reconoce los fonemas que corresponden a algunas letras. | Reconoce palabras |
| | | Reconoce su nombre. | Identifica los fonemas de algunas grafías |
| | | | Reconoce su nombre escrito y el de algunos compañeros. |
| Construcción de significado | Las letras (escritas sobre el objeto propio) representan el nombre del objeto. | Proximidad: desaparece el fenómeno, una palabra recién atribuida a un objeto próximo ya no cambia, aunque se le ubique cerca de otro objeto. | Impone restricciones a su interpretación. Toma en cuenta las propiedades cuantitativas del texto para hacer sus hipótesis. Ejemplo: si la frase tiene pocas palabras, hipotetizará textos cortos. Ejemplo 2: en una imagen con muchos objetos y pocas palabras, emplean la silabización para tratar de igualar el texto hipotetizado a la imagen. |
| Proximidad | | | |
| Contexto interno | Empleo de artículo indefinido (esto es una “x”, en lugar de decir x) | | |
| Contexto externo | El texto siempre depende del contexto: | El niño considera que, si se le atribuye un cartel de un plátano a un señor, entonces este debe llamarse plátano, no ser un plátano. | Ejemplo: si la frase tiene pocas palabras, hipotetizará textos cortos. Ejemplo 2: en una imagen con muchos objetos y pocas palabras, emplean la silabización para tratar de igualar el texto hipotetizado a la imagen. |
| Cantidad mínima | Elaboración precoz entre lo que está escrito y lo que puede leerse (si hay una imagen con un pato en el agua y el texto dice “el pato nada”, tenderán a pensar “pato, agua/lago, etc.”). | Contexto externo: si hay muchos objetos en una imagen y muchas palabras, el alumno intenta hacer corresponder las palabras con el número de objetos. | |
| Modular | Se guían por ideas básicas (sociales). | Cantidad mínima: Considera que una palabra de menos de tres letras aislada de otras no puede ser leída. | Puede interpretar adecuadamente su propia escritura, pero se le dificulta hacerlo con las escrituras de su medio. |
| | Proximidad: el significado de lo escrito cambia según la cercanía a un objeto o imagen (si la palabra jirafa está escrita cerca de una imagen de una jirafa, entonces el niño interpreta la palabra “jirafa”, pero si se cambia de posición a la cercanía de la imagen de un perro, entonces la palabra | | |

es interpretada como
“perro”.

Descriptorios por nivel: Interpretación de la lengua escrita

Posteriormente, se realizó una síntesis de los descriptorios por nivel, esta síntesis es la que puede apreciar directamente en el formato impreso de la rúbrica o a través de la aplicación en línea. La síntesis tiene el objetivo de facilitar la evaluación al resumir toda la información teórica y práctica recolectada.

Síntesis de descriptorios por nivel de desempeño

| Nivel de desempeño en interpretación/Lengua escrita | | |
|---|--|---|
| Nivel 2 | Nivel 4 | Nivel 6 |
| Reconoce letras o símbolos, pero depende en su mayoría del contexto y las imágenes más cercanas al texto para realizar interpretaciones. Considera que: toda palabra escrita sobre un objeto es el nombre del objeto; el significado de una misma palabra cambia si se pone cerca de otro objeto; las letras son objetos (“esta es una x” en lugar de “x”); y las palabras en una imagen nombran a los objetos presentes en la imagen en lugar de considerar que dice un mensaje con sentido propio. | Ya no depende tanto del contexto o imágenes para interpretar, pues mantiene la interpretación, aunque se le quite la imagen (al menos por un lapso). Considera que las palabras deben tener al menos tres letras para poder ser leídas e intenta empatar la cantidad de palabras escritas a la cantidad de imágenes (si es que hay imágenes que acompañen el texto). | Conoce las letras, algunas palabras y los fonemas de algunas grafías; además utiliza estrategias de interpretación más eficientes (ej. pone atención en la cantidad y características del objeto más cercano a la escritura para interpretar) y en general se le facilita interpretar sus propias producciones, pero no las ajenas. |

Definición de términos utilizados en los descriptorios por nivel

Fonema: articulación mínima de un sonido.

Pautas clave para ubicar el desempeño de los alumnos

Nivel 2

- Alumnos que ya diferencian entre dibujo y grafía.
- Alumnos que consideran que toda palabra sobre un objeto es el nombre del objeto.

Nivel 4

- Alumnos que juntan las palabras formadas por menos de dos letras para leerlas (lectura no convencional).
- Reconoce su nombre escrito.

Nivel 6

- Alumnos que reconocen el nombre escrito de algunos compañeros además del suyo.
- Alumnos que se fijan en la cantidad de palabras que conforman un texto para hipotetizar que tan largo es el mensaje escrito.
- Alumnos que, en una imagen con muchos objetos y pocas palabras, emplean la silabización para tratar de igualar el texto hipotetizado a la imagen.
- Puede interpretar adecuadamente su propia escritura, pero se le dificulta hacerlo con las escrituras de su medio.

Ejemplo de tareas evaluativas para aplicación de la rúbrica

- Solicitar al alumno que seleccione un acervo de su gusto de la biblioteca escolar o en el aula y lo lea.
- Se le pueden mostrar objetos que tengan letras impresas y preguntarle al alumno que cree que dicen las letras.
- Repasar las señales que pueden observarse en la calle, interpretar las señales en grupo.

Bibliografía

- Arter, J. A. (2010). Scoring rubrics. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3a ed., Vol. 5, pp.). United Kingdom: Elsevier.
- Barón, L., y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/ Unesco. pp. 91-103.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (comp.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Goodman, Y. S. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (comp.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Juncos, O., Pérez-Pereira, M., Castro, J., y Torres, M. C. (1999). La obra de Roger Brown. El jardín del Eden en los estudios sobre adquisición del lenguaje. In memoriam. *Infancia y aprendizaje*, 92, 7-27.
- Luria, A. (1977) *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1964/1991). *Seis estudios de psicología*. España: Editorial Labor. ISBN: 8433535021
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. España: Narcea.
- Ratner, N. B. (2010). First Language Acquisition. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ª ed., Vol. 5, pp. 375-381). United Kingdom: Elsevier.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Sotomayor, C., Avila, N., y Jéldrez, E. (Coord.). (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>

Teberosky, A. (1990). Reflexiones desde la psicolingüística. *Cuaderno de pedagogía*, 179, 16-19.

Teberosky, A. (2002). *Perspectiva constructivista*. Barcelona: Vicens Vives.

Teberosky, A., Kaufman, A. M., Tolchinsky, L., y Ferreiro, E. (1989). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. Segundo congreso Latinoamericano de lecto-escritura.