



Universidad de Valladolid

CAMPUS “LA YUTERA”, PALENCIA

Alumna: Lara Fernández Franco

Tutor Académico: Roberto Santos Fernández

**GUÍA PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO PARA LA
ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN
INFANTIL. UN ESTUDIO DE CASO EN EL “C.E.O. BOECILLO”**

MARCO TEÓRICO

1.1. HISTORIA Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

1.2. LA EVALUACION EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

1.2.1. MARCO LEGISLATIVO EDUCATIVO.

1.2.2. HISTORIA Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

1.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

BOECILLO → C.E.O. BOECILLO → EDUC. INFANTIL → 2º CICLO → NIVEL 3º

OBJETIVOS

**Elaborar unas pautas de evaluación de la
Adquisición de la lectura**

Conocer la Evolución histórica de la Evaluación del alumnado.

Estudiar la práctica docente.

Elaborar un proyecto de evaluación para la lectoescritura.

Establecer unas pautas de aprendizaje en el aula.

Demostrar la importancia de la evaluación para el aprendizaje de los alumnos.

CONTRIBUCIONES

**SISTEMAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA MI CENTRO
DE INVESTIGACIÓN.**

(Creación de un recurso de evaluación global del alumnado, estudio de caso.)

METODOLOGÍA

ESTUDIO DE CASO

**INVESTIGACION
INSTRUMENTAL**

TÉCNICAS

- Cuestionarios**
- Entrevistas.**
- Observación directa**

**CATEGORÍAS DE ANÁLISIS O
DECLARACIONES TEMÁTICAS**

- 1. Ritmos de Aprendizaje**
- 2. Abstracción**
- 3. Comprensión y expresión**
- 4. Globalización**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quería agradecer a mi tutor, Roberto Santos Fernández, todo lo que he podido aprender con y de él. Ha sido mi iniciador en trabajos de investigación cualitativa y en el estudio de casos, sin tu ayuda y apoyo no podría haber llevado a cabo este trabajo, ya que en todo momento has guiado mi práctica.

Por otro lado tengo que dar las gracias a la dirección del “C.E.O Boecillo” por permitirme acudir al centro y poder observar de manera directa el proceso de enseñanza aprendizaje en la etapa de Educación Infantil

De igual manera, me gustaría agradecer la inestimable colaboración y tiempo dedicados por M^a Belén Hernández Fernández, por todo lo que me has enseñado, por el esfuerzo y confianza en mí. Gracias también por tú gran e intenso trabajo como tutora de prácticas en años anteriores y por haberme vuelto a abrir las puertas de tu clase para poder llevar a cabo la parte práctica de mi TFG. Tu ejemplo profesional y personal han forjado los cimientos de mi personalidad como maestra, gracias.

Este trabajo no hubiese sido posible sin las ganas que un grupo de profesores/as tiene de mejorar su docencia. Por abrirme las puertas de su experiencia y permitirme hacer este trabajo, gracias a todo el profesorado del curso de adaptación a grado en Educación Infantil, por haberme aportado un punto de vista diferente y optimista de la educación.

También quiero agradecer a mis compañeros/as de clase porque sus puntos de vista y opiniones han enriquecido este trabajo y me han hecho el camino más fácil.

Quiero hacer un agradecimiento muy especial a mi familia, a mis padres (Montaña y Domingo) y a mi hermano (Omar). Vuestro apoyo y cariño ha sido el motor de todo lo que he conseguido. Gracias por haber confiado en mí y haberme apoyado durante todo este tiempo, por ser como sois y por haberme transmitido que el esfuerzo al final tiene su recompensa. Esos momentos también han contribuido a hacer más fácil este trabajo.

Por último, quiero acordarme de todas aquellas personas que de alguna manera habéis contribuido a mi formación y me habéis ayudado a ser como soy: profesores/as compañeros/as... Y a aquellos que, aunque su nombre no está aquí, me han ayudado a ser como soy y a llevar mis propósitos adelante, gracias.

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO DE CASO EN EL “C.E.O. BOECILLO”

Alumna: Lara Fernández Franco

Tutor Académico: Roberto Santos Fernández

Resumen:

La Evaluación educativa del alumnado es una parte de la programación de las asignaturas, consistente en comprobar la adquisición de las competencias por parte del alumnado, mediante la realización de un feed-back del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo pretende argumentar la importancia de la evaluación educativa del alumnado a través de una investigación cualitativa, realizando un estudio de caso sobre la adquisición de la lectura.

Palabras clave: *Evaluación Educativa, Estudio de Caso, Educación Infantil, Adquisición de la Lectura, Ritmo de aprendizaje e individualización.*

Abstract:

Assessment is a part of the didactic planning of curricula that involves checking the acquisition of educational competences from students in order to provide them feedback of the teaching-learning process. This paper aims to argue the importance of student's educational assessment through a qualitative research, a Case Study about reading acquisition.

Keywords: *Assessment, Case Study, Pre-primary Education, Reading Acquisition, Learning pace, Individualization.*

ÍNDICE

<i>MOTIVACIONES Y ORÍGENES DE MI TFG</i>	6
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	8
1.1. <i>HISTORIA Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA</i>	8
1.2- <i>LA EVALUACION EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL</i>	11
1.2.1. <i>Marco Legislativo Educativo</i>	11
1.2.2. <i>La Evaluación Educativa en nuestros días</i>	14
CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO	18
2.1. <i>INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y ESTUDIO DE CASOS</i>	18
2.2. <i>EL PROCESO DE EVALUACIÓN</i>	24
CAPÍTULO 3: INFORME DEL ESTUDIO DE CASO	25
3.1. <i>SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DEL CASO</i>	25
3.2. <i>CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO</i>	26
3.2.1. <i>Universidad</i>	26
3.2.2. <i>C.E.O</i>	26
3.3. <i>CARACTERÍSTICAS</i>	27
3.3.1. <i>Cronograma de mi observación</i>	27
3.3.2. <i>Metodología del trabajo en el aula</i>	28
3.3. <i>Planteamiento del proyecto de investigación</i>	32
3.4. <i>ELABORACIÓN DE UNA LISTA DE CUESTIONES DE MI ESTUDIO DE CASO (ISSUES)</i>	34
3.5. <i>LOCALIZACIÓN DE LAS FUENTES DE DATOS</i>	34
3.5.1 <i>Cuestionarios</i>	35
3.5.2. <i>Observación Directa</i>	36
3.6. <i>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</i>	36
3.7. <i>ELABORACIÓN DEL INFORME</i>	37
CAPÍTULO 4: CONCLUSIÓN Y TRABAJO FUTURO	41
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</i>	43

MOTIVACIONES Y ORÍGENES DE MI TFG

La educación está condicionada por el esfuerzo, la dedicación, la investigación, los resultados y el proceso de retroalimentación o feed-back del educador; dentro de una programación educativa los objetivos, contenidos, metodología, temporalización y criterios de evaluación irán encaminados a conseguir las competencias educativas y constituyen el nexo de vertebración de la labor docente.

Muñoz (2008) señala que *la educación debe partir de la comprobación empírica de los resultados y de la introducción de las variables educacionales adaptadas a cada contexto educativo y a las situaciones individualizadas de aprendizaje.*

Este TFG nace motivado por la importancia de la evaluación en la educación, no sólo se trata de comprobar, cómo señaló Piaget (1973), los resultados académicos, sino de sacar conclusiones sobre la metodología evaluativa y cómo influye en la adquisición de los futuros aprendizajes.

En mi experiencia en educación infantil, he comprobado la importancia de planificar, secuenciar y evaluar los aprendizajes. Me preguntaba cómo podía modificar estos aspectos para su mejora, siendo la evaluación la manera de obtener unos resultados que nos dieran un punto de partida para modificar aquellos aspectos docentes y de enseñanza que pudieran mejorar la educación del alumnado.

He de agradecer a mi tutora de práctica del año pasado, nuevamente, su visión innovadora cambiante y adaptativa de la evaluación. En su clase cada unidad didáctica era sometida a diversos criterios no sólo conceptuales, sino procedimentales y aptitudinales que le daban una información insaustiva del grado de adquisición de los objetivos programados por cada alumno. Aquí parte la importancia de evaluar para programar la adquisición de nuevos objetivos (competencias).

Todo lo aprendido durante estos años me guió y dio ganas de intentar abordar la investigación cualitativa como un paradigma, es decir, como un conjunto de supuestos sobre la realidad, sobre cómo se conocen los modos concretos, métodos o sistemas de comprender dicha realidad. La investigación cualitativa no estudia la realidad en sí, sino en cómo se construye para poder comprenderla.

Guiada por las motivaciones anteriores a lo largo de mi TFG voy hablar del origen del concepto de evaluación a lo largo de los años. Su evolución está marcada por la

importancia pedagógica de saber qué aprendizajes ha adquirido el alumnado, revisar el proceso de enseñanza y elaborar un feed-back del proceso de aprendizaje.

Como señala Paniagua y Palacios (2005) se diseñan unas pautas de actuación para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante técnicas como la observación, el análisis de las tareas (tanto impresas, gráficas u orales) y la realización de pruebas periódicas que reflejen los contenidos trabajados.

Las técnicas utilizadas serán adaptadas a la realidad de un aula de Educación Infantil, contando en todo momento con la generosidad y la colaboración de los miembros del centro.

Para comprobar los objetivos a evaluar responderemos a una serie de interrogantes:

- ¿Se han llevado a cabo actividades para determinar los conocimientos y experiencias previas?
- ¿Se han utilizado incentivos variados y motivadores?
- ¿Se han trabajado todos los objetivos de lectura propuestos?
- ¿La evaluación modifica el diseño de la programación original?
- ¿Tenemos en cuenta la diversidad de interés, capacidades y motivaciones de los alumnos?

La motivación principal que he encontrado en el estudio de caso parte de la necesidad de respetar el ritmo madurativo y social de los individuos de una clase. Surge este trabajo, intentando responder a los interrogantes planteados en la adquisición de la lectura en el alumnado de 5 años, de un centro público situado cerca de una capital de provincia de Castilla y León.

Mi intervención partió de la observación de la tutora y el apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje. En un momento posterior elaboré un cuestionario individual para cada alumno que me permitió establecer una evaluación inicial sobre los problemas de lectura. Se estableció un programa de seguimiento de los progresos de cada niño, aplicando estrategias sencillas y motivadoras. Para finalizar elaboraremos un informe con las conclusiones y modificaciones extraídas del estudio de caso.

CAPÍTULO 1: MARCO

1.1. HISTORIA Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

La evaluación supone una forma de conocer y relacionarse con la realidad educativa, para tratar de favorecer cambios de mejora en ella. Su desarrollo resulta fundamental para la optimización e innovación de sistemas, programas, servicios, profesores, alumnos, etc.

Mateo (1998, p.21)

Evaluar implica la creación de una cultura evaluativa donde ubicar adecuadamente esta forma de conocimiento. La complejidad del proceso evaluativo supone diferentes concepciones que giran alrededor de dos propuestas: la primera que está centrada en los objetivos de aprendizaje; la segunda propuesta habla de una evaluación orientada al estudio del proceso que busca una percepción global de la información, favoreciendo sus conclusiones mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas.

La complejidad conceptual de la evaluación educativa y su diversidad metodológica han supuesto importantes cambios en las concepciones evaluativas. En primer momento la evaluación era entendida como una medición y era trabajada en el campo de las ciencias humanas, segunda mitad del siglo XIX. Empezaron a utilizarse test mentales que evaluaban, comparaban y clasificaban a los alumnos por su inteligencia.

A principio del siglo XX se presentó la necesidad de traspasar esta necesidad a los centros educativos ya que lo investigado hasta entonces era insuficiente. Para ello sería necesaria la creación de test escolares y escalas de comprobación de conocimientos.

A partir de 1910 aparecieron las escalas de redacción, de ortografía y de cálculo aritmético bajo la línea iniciada por Rice en el campo de la educación. Más tarde surgen las baterías de rendimiento, con gran aceptación en los Estados Unidos.

Las dos guerras mundiales frenaron el auge de estos test y surgieron movimientos que se mostraban críticos con estas prácticas.

Guba y Lincoln (1989) se refirieron a esta etapa de la evaluación como **la primera generación**, y la denominaron la “generación de la medida”. En ella la evaluación y la medición eran conceptos intercambiables, siendo menos frecuente el concepto de evaluación. Ambos estaban vinculados al campo científico, tenían poca relación con los

programas escolares y con el desarrollo del curriculum. Estaban pensados y creados para trabajar en otros campos y no cubría las necesidades necesarias adaptadas a la evaluación y mejora del curriculum.

En 1932 empiezan a surgir una perspectiva dinámica de la evaluación donde se defendía la idea que el curriculum debía organizarse en torno a unos objetivos. Se paso a una evaluación más dinámica donde ya no se media los juicios individuales o de grupo se paso a un enfoque más dinámico para intentar mejorar el curriculum y la práctica educativa. Aquí nace la llamada “**segunda generación**”.

Durante la década de 1960 esta nueva concepción evaluativa se vio incrementada por la situación de Estados Unidos en la que se cuestionaba su sistema educativo. Esto desembocó en grandes planes de estudios, para mejorar la calidad de los programas escolares. Se empezó a reflexionar sobre la calidad de la educación lo que enriqueció el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación.

De estos años destacan dos ensayos de Cronbach (1963) y Scriven (1967) que tuvieron una influencia decisiva. En el artículo de Cronbach se destaca la importancia de la evaluación como un instrumento útil para los programadores, su tarea deberá focalizarse en la toma de decisiones derivadas de la evaluación. Se centrará en el estudio de las estructuras y las mejoras del propio sistema.

Asimismo, Scriven destaca la idea de que la evaluación tiene dos funciones: formativa y sumativa. La primera está relacionada con la mejora del programa en desarrollo y la sumativa es la que se orienta a evaluar la eficacia del programa una vez acabado.

Por otro lado desde una perspectiva más técnica y dentro de la evaluación orientada a los objetivos, destacan las aportaciones de Glaser (1963). Estableció la diferencia entre la medición y la norma, centrándose en la posición de un estudiante respecto a lo que es normativo en su grupo

Los trabajos de Cronbach (1980) y Scriven (1973) sentaron las bases de la evaluación en su modernidad y el inicio de la “**tercera generación**”. Este periodo se caracteriza por la proliferación de modelos sistemáticos de la acción evaluadora, dándole un valor orientativo.

A mediados de 1970, la crisis se extendió a estos planteamientos educativos. Aparecieron las llamadas alternativas cualitativas, que concentraron el esfuerzo de la

evaluación en los procesos educativos y como son percibidos por la audiencia. Estos modelos pueden dividirse en dos grupos: El modelo cultural-interpretativo y los sociocríticos.

En 1972, Parlett y Hamilton propugnaron un modelo llamado “evaluación iluminativa” que consistía en el análisis de los procesos de negociación en el aula, por ello tiene que tener un diseño progresivo. Según su estructura conceptual en el proceso iluminativo son: comprender el contexto y sus interacciones, analizar las implicaciones y ver las perspectivas subjetivas.

En 1973 Scriven reaccionó a la evaluación predeterminada por objetivos y destacó la importancia de incluir como objeto de interés la evaluación los resultados no previstos en la planificación original. Planteó el modelo “orientador al consumidor”. El evaluador es un experto en educación que interpreta aquello que observa en un medio cultural lleno de significados.

Más tarde surgió el llamado “modelo de evaluación respondente” elaborado en 1975 por Stake. Se le da este nombre porque responde a las cuestiones y problemas que afectan al alumnado y al profesorado cuando desarrollan un determinado programa educativo. Es un modelo centrado en el sujeto basado en la recogida de información sobre este, lo que permitirá obtener descripciones y juicios que facilitarán la evaluación.

La etapa de proliferación se extendió de 1970 hasta 1980. Aparecieron infinidad de modelos lo cual consolidó la evaluación como un ámbito específico de investigación: la investigación evaluativa. Se caracterizó por ser una eclosión de los modelos, la evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando hacia la orientada a la toma de decisiones.

A partir de 1990 se produjo un gran desarrollo evaluativo en el cual el proceso evolutivo es un proceso generador de cultura evaluativa. Esta etapa dará nombre a la “**cuarta generación**” evaluativa. La evaluación consistirá en un proceso generador de cultura evaluativa. La evaluación se define como un proceso de construcción de valores asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución.

Desde el punto de vista de la perspectiva funcional de la evaluación, la evaluación educativa es un proceso de reflexión sistemática, orientado a la mejora de la calidad de los sujetos, de los profesionales, de la institución y de las realidades ligadas a la

actividad educativa. Se presenta como un mecanismo que regula una realidad educativa específica.

Una vez configurada la evaluación en términos operativos convendrá establecer una serie de fases características, las actividades y sus referentes. Estas fases serán cuatro: planificación, desarrollo, contrastación y metaevaluación.

Los ámbitos básicos de la evaluación educativa serán la evaluación de los alumnos, de la acción docente del profesor, la evaluación de programas, de centros, de la enseñanza superior y la evaluación de los sistemas educativos. Todos estos componentes se interrelacionarán entre sí de manera continua para evaluar su sistema educativo y así garantizar la calidad de la enseñanza, y por tanto, un desarrollo beneficiario para los alumnos.

Yo voy a centrar mi trabajo en la evaluación educativa del alumnado, haciendo gran hincapié los diferentes ritmos de aprendizajes que conviven dentro de un aula y la necesidad de una evaluación individualizada.

1.2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

1.2-1. Marco Legislativo Educativo

La Unión Europea ve la necesidad de legislar en materia educativa para conseguir que tras el Consejo Europeo de Lisboa (Marzo 2000) la armonización de los criterios evaluativos en aras de conseguir aprendizajes significativos de los alumnos.

El informe Pisa (2009) sobre resultados evaluativos de los alumnos muestra la necesidad de arbitrar políticas educativas centradas en el aprendizaje individualizado y el respeto al ritmo madurativo del alumno en las primeras etapas de escolarización.

En España la Constitución en art.27 dice:

1- Todos tienen derecho a la educación.

2-La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales

En nuestra Comunidad Autónoma se desarrolla con: Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero, ESTATUTO DE AUTONOMÍA DE CASTILLA Y LEÓN que en su art.73 asume las *Competencias sobre educación y se compromete a evaluar y garantizar la calidad del sistema educativo dentro de su región.*

En este contexto serán las sucesivas leyes orgánicas de educación las que irán desarrollando este articulado en aras de cumplir y desarrollar. En este sentido, destacamos:

- 1) **Ley General de Educación** 1970. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
- 2) **LODE** Ley Orgánica 8/1985 del 3 de julio Del derecho a la educación
- 3) **LOGSE**, Ley de ordenación general del sistema educativo, Ley 1/1990 del 3 de octubre, que articula el sistema educativo.
 - a. Infantil, con dos ciclos de 0 -6 años, (de carácter no obligatorio).
- 4) **LOPEG**, Ley Orgánica 9/1995 del 21 de noviembre, sobre participación, evaluación y el gobierno de los centros educativos.
- 5) **LOE**, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo.

No podemos olvidar la finalidad que la **LOE** (2006) marca en su **art.2**:

El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

Se va a primar la evaluación en la comprobación de los aprendizajes adquiridos y como un instrumento esencial de la programación, para modificar y ajustar en todo momento la acción educativa.

Esta ley en su art.20 dice: *que la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.*

El REAL DECRETO 1630/ 2006 del 29 de diciembre que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil habla de que *la observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación;* y en su art: 7 establece la importancia que tiene en la educación infantil:

1. *En el segundo ciclo de la Educación infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.*
2. *La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de*

cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

- 3. Los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.*

Se va a desarrollar con estos decretos autonómicos:

-Decreto 122/2007 del 27 de diciembre, que establece el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la comunidad de Castilla y León. Establece las características que debe tener este proceso:

Artículo 6. – Evaluación.

1. En el segundo ciclo de la Educación Infantil la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

2. La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

3. Los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.

4. Los maestros ejercerán la acción tutorial e informarán periódicamente a las familias sobre la evolución educativa del alumnado.

-Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil en Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que imparten dicho ciclo

Respecto a la **Autonomía Evaluativa de los centros**, respetando la legislación vigente, se adaptará a las peculiaridades del entorno de los alumnos y a las decisiones metodológicas de los profesores. Cada tutor se debe de adaptar al **grupo/clase**.

En este estudio de casos he incorporado la evaluación como parte esencial, ya no sólo como manera de comprobar los aprendizajes del alumnado, sino también como eje para programar, rectificar y mejorar la programación didáctica.

1.2.2. La Evaluación Educativa en nuestros días

La gestión de la mejora de la calidad ha pasado a ser un tema prioritario en la mayoría de políticas educativas. Sin embargo aún estamos lejos de que la evaluación de sistemas educativos constituya una coordinación entre países que promoviera una verdadera cultura de evaluación.

Como he mencionado anteriormente en los últimos diez años se han producido un conjunto de cambios en la evaluación de los aprendizajes que han supuesto posiblemente la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre aprendizaje, escuela y enseñanza.

La evaluación no ha de ser un medio para conseguir que los sujetos se adapten a los medios instructivos, sino un sistema para adaptar las condiciones de instrucción a los individuos con la finalidad de maximizar su potencial de éxito

(Dochy y McDovell, 1997)

Según dice J. Mateo (1998) uno de los cambios fundamentales es el acontecido en el enfoque clásico respecto de la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje. La tendencia actual se centra en orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en relación de los medios, en términos de recursos para la enseñanza, que se han invertido para conseguirlos.

Los factores que han contribuido a esto según Mehaffy (2000) ha sido la cultura del consumo, las medidas de responsabilidad impuestas por las instituciones y la demanda.

Todo ello ha originado cambios en los contenidos sujetos a evaluación:

A los contenidos académicos clásicos se añaden los contenidos procedimentales y actitudinales complementados con un conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que también deberían ser objeto de evaluación.

Es en este contexto la evaluación de los aprendizajes cobra una especial dimensión y focaliza su atención en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes para conseguir la mejora de la institución en su conjunto, especialmente en lo que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El *Consejo Europeo para la Educación Waldorf-Steiner (ECSWE) prevee intercambiar* información y experiencias

con el fin de desarrollar prácticas educativas; crear y coordinar una política común a nivel europeo.

El contenido de los aprendizajes se entienden desde un sentido mucho más amplio que como se hacía desde la perspectiva tradicional, los métodos para su evaluación van a precisar de la misma transformación. Hay que ampliar la tipología de los procedimientos empleados y extender su uso a todos los ámbitos. También son necesarias nuevas formas organizativas de la institución en general y del profesorado en particular

El colectivo más afectado por los cambios en la evaluación del aprendizaje, es el del profesorado. Las nuevas técnicas exigen que los profesores usen sus juicios respecto de los conocimientos de sus alumnos de forma eficiente, entiendan que deben incluirlos en la retroalimentación de su actividad docente y en atender las variables necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

El enfoque tradicional basado casi en exclusiva en la recogida de información evaluativa mediante test contruidos por el propio profesor o estandarizados ha sido y continúa siendo el modelo preponderante. Esta perspectiva nos proporciona un tipo de información cuantificada que es útil para comparar las realizaciones de grupos de estudiantes y no

Facilita otros tipos de información también relevante que nos permitan una gestión más eficaz de los juicios extraídos sobre el conocimiento de nuestros alumnos.

Mediante la aplicación de las estrategias y de los instrumentos del enfoque tradicional, no sabemos a ciencia cierta cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y cómo les afecta la aplicación del curriculum y las capacidades que desarrollan a veces no están ligadas a la realidad.

Por todo ello surgen movimientos que enfatizan el uso de métodos que faciliten la observación directa del trabajo de los alumnos y de sus habilidades. Este nuevo enfoque es conocido como “evaluación alternativa”.

A pesar de los distintos enfoques y líneas generales, el proceso evaluativo de los aprendizajes de los alumnos, atendiendo a la mayoría de los manuales al uso, se lleva a cabo en las siguientes fases: establecimiento de los objetivos de la evaluación

asignación de las tareas a realizar por el alumnado, fijación de los criterios de realización de las mismas, explicitación de los estándares o niveles de logro, tomar las muestras de las ejecuciones de cada alumno o alumna, valoración de dichas ejecuciones, proveer el adecuado “feedback” al alumnado y tomar la decisión.

Es difícil establecer el límite entre los procedimientos tradicionales y los alternativos. En ocasiones su ubicación no depende tanto de su formato como del uso estratégico que se haga en el contexto concreto de evaluación. El método tradicional tiene como herramienta de evaluación pruebas escritas las cuales constan de una serie de ejercicios de diferente tipología y una puntuación de corrección fijada anteriormente. Este método tiene sus ventajas e inconvenientes ya que facilita el aprendizaje de objetivos concretos y tiene una fácil corrección. Por otro lado es una manera de centrar la evaluación en un campo muy pequeño ya que consiste en un aprendizaje memorístico.

A causa de esto surgieron procedimientos evaluativos que se ajustan más a la evaluación divergente en la que el instrumento utilizado o la estrategia aplicada, facilita que la evaluación se centre fundamentalmente en lo que aprende el alumno y en cómo lo hace y donde los alumnos deben aceptar parte de la responsabilidad de su propio proceso evaluador. Alguna de estas estrategias es el portafolio y la ejecución de tareas reales donde forma parte la creatividad de la maestra en su elaboración y el papel activo del alumno.

Para finalizar exponer que en las sociedades postindustriales se exige cada vez más que la inserción del individuo se produzca a la vez con una educación de calidad. Educación en la que el conocimiento no es el único activo importante, sino también la formación en otras capacidades, actitudes y valores (saber conocer, hacer, convivir y ser).

Ante estos nuevos retos no puede permanecer anclada en estrategias o enfoques insuficientes o desfasados. Es necesario ampliar el dominio o los contenidos objeto de evaluación; a los aprendizajes académicos hay que incluir en la evaluación aquellas habilidades, competencias y actitudes de reconocido valor, especialmente las relacionadas con las denominadas capacidades transversales de los sujetos.

La evaluación moderna en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha desplazado desde la enseñanza hacia los aprendizajes

Lo que interesa primordialmente no es lo mucho que el profesor enseña sino lo que el alumno realmente aprende.

Hay que incorporar a otros agentes, como a los alumnos, en las responsabilidades evaluativas. Sólo desde procesos de autoevaluación es posible desarrollar una verdadera autonomía en los aprendizajes. Corresponsabilizar en alguna medida a los alumnos en los procesos evaluativos constituirá un importante reto en el futuro.

Según Mateo (1998), la lógica de la evaluación no garantiza la asunción de calidad, es preciso establecer el nexo racional entre tres grandes procesos:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El proceso evaluativo.
- El proceso de toma de decisiones.

Sólo cuando el proceso evaluativo alimenta y se alimenta del de enseñanza-aprendizaje y de la toma de decisiones de una institución, se garantiza la conducción correcta de los procesos de calidad y de una educación de calidad.

(Conclusión del congreso sobre “La Enseñanza de la lectura: en Europa: Contextos, políticas y prácticas Contextos, Políticas y Prácticas”: 2011).

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y ESTUDIO DE CASOS.

La metodología que he decidido emplear para la elaboración de la parte práctica de mi TFG ha sido desarrollada bajo la tradición de la investigación cualitativa. Se trata de un método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales, que intenta situar al ser humano como objeto central del análisis.

Anguera (1998) establece una serie de características principales que describen las particularidades de este tipo de investigación:

- 1- La fuente principal y directa son las situaciones naturales, espacio-temporales del contexto.
- 2- El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.
- 3- Incorporación del conocimiento tácito.
- 4- Aplicación de técnicas de recogida de datos abiertas, detectando controles de comportamiento.
- 5- Muestreo intencional.
- 6- Análisis inductivo de los datos.
- 7- La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta.
- 8- El diseño de la investigación es emergente y encascada.
- 9- La metodología cualitativa se plantea criterios de validez garantizando la credibilidad resultante.

Partiendo de las características anteriores Lewin (1992) describe los métodos cualitativos de la siguiente manera:

Los métodos cualitativos no son concebidos únicamente como una búsqueda científica, en el sentido de acceder a las leyes generales de la sociedad, sino también como un proceso ávido de respuestas prácticas. Se pretende, a través de ellos, emprender un importante proceso de diagnóstico de situaciones específicas, y propuestas de marcos de acciones para el mejoramiento de las relaciones intergrupales que propicien el cambio social (p.5)

Teniendo en cuenta las diferentes técnicas cualitativas existentes (investigación participativa, investigación-acción, investigación etnográfica, teoría fundamentada, etc.) me he decantado por la elección de una metodología denominada “estudio de casos”. Una definición de esta metodología es la que nos ofrece Walker (1983).

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo

Walker (1983: 45)

El estudio de caso es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación médica y psicológica y que ha sido utilizado en la sociología por autores como Spencer (1891) y Merton (1974). Se sigue utilizando en áreas de ciencias sociales como método de evaluación cualitativa.

El psicólogo educativo Stake es pionero en su aplicación a la evaluación educativa. Por ello he centrado mi investigación en sus ideas y libros para tener un concepto global de este modelo evaluativo. Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas.

La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto

(Stake 1995, pág. 4).

Siguiendo la trayectoria de este autor vemos que adopta una orientación mucho más ilustrativa. Para este autor los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos (Stake 1998).

Los casos intrínsecos son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación; como cuando un docente decide estudiar los problemas de relación que uno de sus alumnos tiene con sus compañeros, o cuando un investigador ha de evaluar un programa. Aquí el interés se centra exclusivamente en el caso a la mano, en lo que podamos aprender de su análisis; sin relación con otros casos o con otros problemas generales.

Por otro lado están los casos instrumentales que se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros.

Y por último los casos colectivos, al igual que los anteriores poseen un cierto grado de instrumentalidad, con la diferencia de que en lugar de seleccionar un solo caso, estudiamos y elegimos una colectividad de entre los posibles.

Partiendo de esta clasificación situó mi investigación como un caso de estudio instrumental ya que parto de un caso concreto o particular para emprender un proceso de diagnóstico en una situación específica y llegar a un objetivo final o de mejora.

Stake (1998) señala que por sus características, el estudio de casos es difícil de estructurar con unos pasos delimitados pero la propuesta de Montero y León (2002) desarrolla este método en cinco fases:

- 1º La selección y definición del caso.
- 2º Elaboración de una lista de preguntas.
- 3º Localización de las fuentes de datos.
- 4º El análisis e interpretación.
- 5º La elaboración del informe.

Nuestro Caso de Estudio ha sido elaborado de acuerdo con la estructura conceptual que plantea Stake (2005) y que mostramos en el gráfico 1.

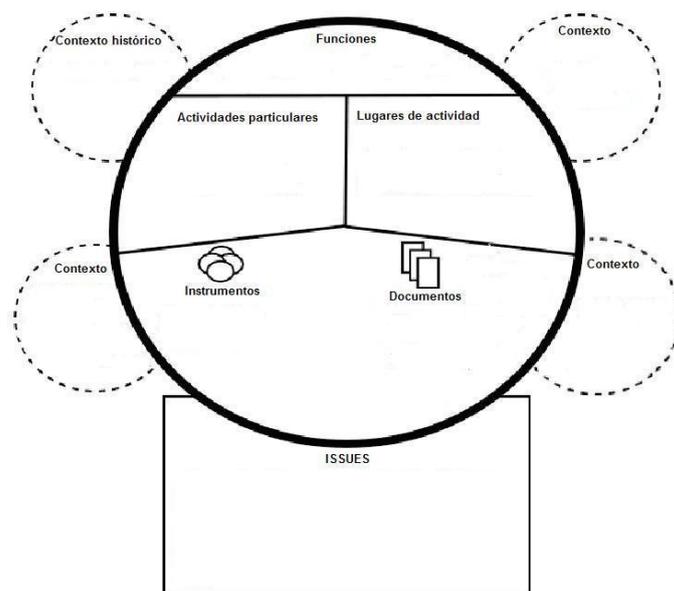


Gráfico 1: Estructura conceptual de un Estudio de Caso. Según Stake (2005)

Para comenzar nos vamos a situar en la parte central del gráfico, representada por un círculo de gran tamaño. Esta figura delimita nuestro caso ya que todo lo que está fuera de él no nos interesa para la elaboración del caso.

Como podemos ver dentro de él se sitúan las funciones del investigador, en mi caso es el análisis de las dificultades en el ritmo de adquisición de la lectura. Otro de los apartados son las actividades particulares y los lugares donde se llevan a cabo, en este caso las actividades se han basado en la observación de los diferentes ritmos de aprendizajes en lectura que presentaban los alumnos de un aula de 3º de Educación Infantil situada en la localidad de Boecillo, en el “C.E.O Boecillo”.

Por último en la parte inferior del círculo vemos un apartado denominado instrumentos y documentos. Yo dentro de este apartado he llevado a cabo las siguientes técnicas de investigación: cuestionario, entrevista a los niños y observación directa.

A ambos lados del círculo hay cuatro círculos con líneas discontinuas que hace referencia al contexto de la investigación. . Como ya he mencionado antes el contexto donde situó mi investigación es en el “C.E.O. Boecillo”, en un aula de tercero de infantil, de 5 y 6 años. Estos puntos me han ayudado a profundizar un poco más en nuestra investigación. Serán desarrollados más detalladamente en el informe.

Por último en la zona más baja del gráfico vemos un rectángulo donde se recoge la información de donde partiremos en nuestro caso de estudio. Este apartado es denominado “Issues”¹ y hace referencia a los problemas-temas de investigación. Esta parte es muy relevante en el estudio de caso ya que es necesaria para su comprensión.

El issue en mi investigación es:

- ¿Qué características debe de tener la evaluación educativa del alumnado en el CEO de Boecillo respecto a la adquisición de la lectura del alumnado de Educación Infantil de tercer ciclo

A partir de los issues se crean otras categorías denominadas declaraciones temáticas o tópicos de investigación que ayudan a desglosar éstos en partes más pequeñas, con el fin de comprender mejor el caso de estudio.

“Los tópicos propuestos se concretan todavía más en una serie de preguntas informativas que definen sutilmente la línea a seguir para poder establecer conclusiones alrededor de los issues. Las respuestas a estas preguntas guiarán el informe de investigación.”

(Jorrín 2006, p.56)

Las Preguntas Informativas de nuestro caso, generadas teniendo en cuenta nuestros Issues y Declaraciones Temáticas serán planteadas más adelante en la elaboración del informe.

Una vez planteado lo que entiendo yo por Estudio de Casos y las diferentes partes de que consta creo que una definición que aclara este concepto es la dada por Stake (1998):

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tiene una complejidad única -pero difícilmente nos preocupará lo suficiente para que los convirtamos en un objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de

¹ No existe una traducción exacta al español de lo que significa el término issue. En la traducción al español del libro “The art of Study Research” se emplea el término tema, que consideramos puede llevar a equívoco al lector.

la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

(Stake, 1998:11)

A continuación presento el gráfico concreto de mi Caso de Estudio con el que pretendo crear una estructura básica y de fácil entendimiento para el lector y que así pueda llegar a entender el caso.

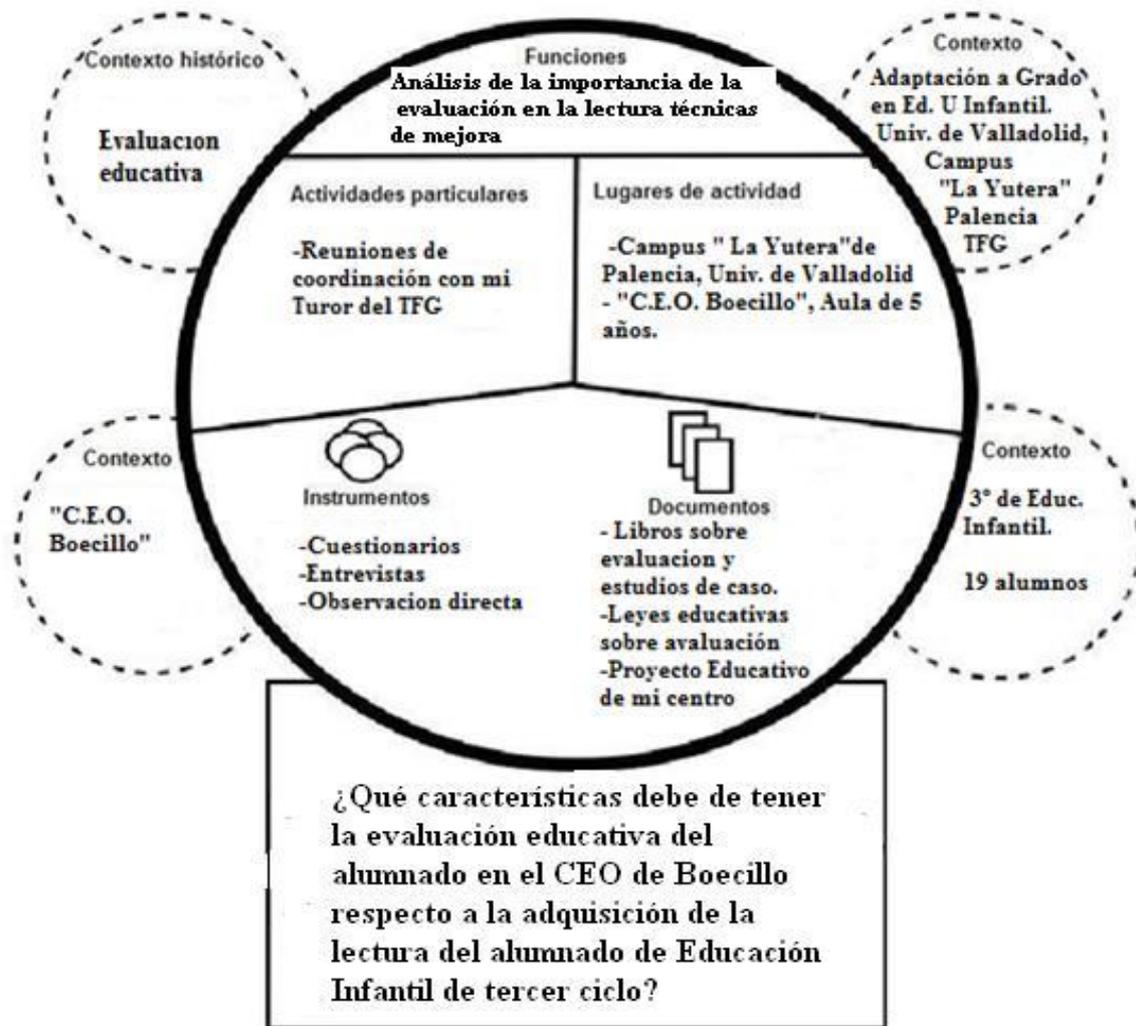


Gráfico 2: Estructura conceptual de nuestro Estudio de Caso.

2.1. EL PROCESO DE EVALUACIÓN

La evaluación objeto de este trabajo de investigación fue diseñada en el marco general de la universidad de Valladolid en el campus “La Yutera” en Palencia y en el “C.E.O Boecillo”. Estos dos contextos han guiado mi práctica y mi investigación durante estos meses.

Una vez manifestada mi intención de llevar a cabo una investigación cualitativa dentro de un aula de Educación Infantil, inicie el contacto con el centro, su profesorado, con su coordinador a la cabeza. Dicho contacto sirvió para realizar la negociación pertinente respecto a cómo, cuándo y a quién se iba a plantear cuestiones respecto a la evaluación. Por tanto, esta propuesta de evaluación donde básicamente se planteaba el uso de una serie de instrumentos (Entrevistas, Cuestionarios y Observación directa de sesiones de trabajo entre profesores/as y alumnos/as) y momentos de recogida de información (al principio del proceso, durante y al finalizar).

Ante mis propuestas iniciales en el centro, el profesorado estaba de acuerdo en que aplicase la técnica de observación directa en algunos momentos de clase, pero no en todos limitándome mi presencia a dos horas semanales los martes, jueves y viernes durante dos meses.

Respecto a las Técnicas de recogida de datos que se han utilizado, son las siguientes:

- Cuestionarios: He llevado a cabo una serie de cuestionarios que he pasado a varias maestras de infantil sobre la importancia de la evaluación y su puesta en práctica.
- Entrevista a los niños: A través de una serie de preguntas cortas a a los diferentes niños de la clase de las cuales iré recopilando información relevante para mi caso.
- Observación directa.

CAPÍTULO 3: INFORME DEL ESTUDIO DE CASO

3.1. SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DEL CASO.

En un aula de tercero de infantil con 19 alumnos (12 niños y 7 niñas), la tutora habla de la dificultad en este curso de lograr que los niños aprendan y lean con fluidez. Mi labor consistió en observar y ayudar a la tutora en la lectura individualizada que realizan todos los días.

Se observa la dificultad para unir sílabas transformándolas en palabras, la lectura para uno mismo, conseguir comprender el significado de palabras y frases e incorporar nuevas estructuras consonánticas como por ejemplo las trabadas.

Después de dos semanas interactuando con los alumnos me decido a investigar las conductas de aprendizaje con la finalidad de establecer un protocolo de actuación, para mejorar el aprendizaje y estimular la madurez lectora, con los siguientes pasos:

1. Realizar unas cuestiones e interrogantes sobre el caso de estudio
2. Observar de forma individual la capacidad lectora de cada alumno/a.
3. Elaborar una prueba objetiva a modo de cuestionario para detectar las dificultades de aprendizaje.
4. Recoger estadísticamente los datos observados.
5. Elaborar un informe que detecte dificultades para el aprendizaje significativo a la hora de evaluar en la educación infantil,
6. Búsqueda de posibles soluciones.
7. Establecimiento de nuevas dinámicas en colaboración con los agentes implicados en el aprendizaje, referidas a:
 - Organización física del aula.
 - Agrupamientos de los alumnos (gran grupo, equipo, individual...)
 - Rutinas de trabajo flexible (ciclo, nivel, talleres, rincones, por proyectos)
 - Distribución temporal de la investigación.
 - Participación de la comunidad educativa y las familias.
 - Evaluación de los resultados extraídos.
8. Conclusiones extraídas de la aplicación de las nuevas motivaciones.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

3.2.1. Universidad

Este proyecto nace en el campus de Palencia, “La Yutera” perteneciente a la universidad de Valladolid. Estoy cursando la adaptación a grado en Educación Infantil por lo que durante estos últimos meses se me ha asignado un tutor, Roberto Santos Fernández, que es el que ha guiado mi TFG.

A lo largo de este tiempo he acudido a tutorías que me han servido para plantear el tema a tratar y para resolver las dudas que me iban surgiendo. Mi tutor me ha proporcionado diversos materiales los cuales han sido utilizados como referencia y guía en el desarrollo de mi TFG.

Sin sus consejos y explicaciones no podría haber llevado a cabo este trabajo, ya que gracias a él me he iniciado en la investigación cualitativa la cual desconocía hasta ahora.

3.2.2. C.E.O.

El Centro de Educación Obligatoria (C.E.O.) objeto de mi TFG, está situado a 13 kilómetros de Valladolid, se trata de una experiencia integradora de todas las etapas de la enseñanza de los 3 a los 16 años: Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Comienza su funcionamiento durante el curso 2011/12 con Ed. Infantil, tres cursos de primaria y dos clases de la E.S.O. Los alumnos de infantil provienen de un desdoble del otro centro de la localidad.

Me situó en el **aula de 3º de Educación Infantil** en el “C.E.O.Boecillo”. Esta aula está formada por 19 alumnos, de los cuales 12 son niñas y 7 son niños, destacando por su significatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje los siguientes casos:

- 1 ACNEAE
- 1 alumno con TDAH.
- 1 alumno con retraso madurativo diagnosticado por el equipo de orientación de ocho meses.
- 1 alumna talentosa.

Los agentes educativos con intervención directa en el aula son:

- Tutora de Educación Infantil.
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (con dos sesiones fuera del aula y tres dentro para atender a los alumnos con necesidades de apoyo educativo).
- Especialista en Audición y Lenguaje (con logopedia colectiva durante dos periodos y atención específica al alumno ACNEAE por tres sesiones).
- Orientadora del C.E.O. (con supervisión de diagnósticos y elaboración de adaptaciones curriculares de los alumnos).
- Especialista en Inglés.
- Profesores de alternativa al estudio y religión.

Mi relación con este grupo, comenzó durante los dos años de prácticas en el otro centro de esta localidad; ello me permitió conocer a los alumnos y establecer vínculos fluidos con la tutora, las familias y otros miembros de la comunidad educativa.

A la hora de elegir un aula para desarrollar mi TFG acudí a mi tutora de prácticas pues me facilitó la observación en el aula, me aconsejó en las posibles cuestiones de mi investigación, puso a mi disposición el material didáctico y curricular necesario y se involucro en la obtención de las conclusiones pedagógicas para los futuros aprendizajes de la lectura.

3.3. CARACTERÍSTICAS

3.3.1. Cronograma de mi observación

Durante el último trimestre escolar he acudido al centro en diversas ocasiones, sistematizando las visitas en dos horas diarias los martes jueves y viernes. En total he trabajado el caso dentro del centro durante sesenta horas.

A continuación represento mi observación durante los dos meses que estuve en el centro. Las consonantes trabajadas fueron: /ch/, /y/, /z/ y /k/.

La temporalización de la lectura ha sido trabajando las siguientes consonantes:

CONSONANTE TRABAJADA	TIEMPO DE OBSERVACIÓN	OBSERVACIONES	GRADO DE APRENDIZAJE		
			BAJO	MEDIO	ALTO
CH	2 Semanas (16 al 30 de abril)	-Asociación a una estructura musical en el aprendizaje.		✓	
Y (consonante)	2 semanas (Del 1 al 15 de mayo)	-Dificultad por la confusión con “y” nexos. -Problemas por similitud fonológica “ll”			✓
Z	3 semanas (Del 16 de mayo al 6 de junio)	-Asociación con “ce” y “ci”.			✓
W	1 semana (Del 7 al 15 de junio)	-Referente visual y de pronunciación original y llamativo.		✓	

3. Cronograma de mi observación.

3.3.2. Metodología del trabajo en el aula

Como queda reflejado en el cuadro anterior observamos que durante los primeros días base mi práctica en una observación directa de los alumnos/as en los temas relacionados con la lectura.

El método utilizado por la tutora consistía en una dinámica fija e independiente de la consonante trabajada, con todas las letras seguía siempre el mismo esquema de actividades lo que facilitaba el aprendizaje del alumnado. Las consonantes Y actividades trabajadas durante mi estancia en el centro fueron:

➤ 1ª Actividad: “Cuento de la letra viva”

Esta actividad se lleva a cabo en la asamblea y consiste en la narración de un cuento por parte de la maestra a través del cual los niños tienen un primer contacto con esta letra. La narración incide sobre los aspectos fonológicos y semánticos de la consonante. Siguiendo a Vigotsky (1979) planteaba consonantes con similitud para facilitar el aprendizaje.

ALUMNOS			CONSONANTES											
GRADO			CONSONANTES											
BAJO	MEDIO	ALTO	CH			Y			Z			W		
1					✓			✓			✓			✓
2					✓			✓	✓					✓
3					✓			✓			✓		✓	
4					✓			✓			✓			✓
5					✓		✓			✓			✓	
6					✓			✓			✓			✓
7(ACI)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8					✓			✓			✓			✓
9 (TDAH)			✓				✓			✓			✓	
10					✓			✓			✓			✓
11					✓			✓		✓				✓
12					✓			✓			✓			✓
13					✓			✓		✓				✓
14					✓			✓		✓	✓			✓
15 (Inmadurez)	✓					✓			✓			✓		
16					✓			✓			✓		✓	
17					✓			✓			✓			✓
18					✓			✓			✓			
19					✓			✓			✓			✓

4. Evaluación inicial de la comprensión narrativa

Los cuentos trabajados fueron:

- CH: “La oruga y el tren chu-chu”
- Y: “ Yo quiero un yoyo”
- Z: “ El zapato azul”
- W: “El kiwi mágico”

A continuación he llevado a cabo una tabla que refleja la evaluación inicial de la comprensión lectora de la historia por parte de los alumnos. Han sido sometidos a una evaluación inicial contestando a breves interrogantes sobre la historia narrada.

➤ **2ª Actividad: “Dedo Mágico”**

Una vez conocida la letra por los niños y niñas se lleva a cabo la siguiente tarea, consiste en que con el dedo índice hagan la grafía de dicha letra. Primeramente repasarán la grafía en sus sitios realizando un dibujo de esta en el aire y posteriormente irán pasando por la pizarra con la maestra para que ella supervise y corrija el trazo.

➤ **3ª Actividad: “Las amigas las vocales nos dan la mano”**

Una vez presentada la consonante y conocido su trazo la maestra les enseña a los niños el sonido de dichas consonante al unirse a cada vocal.

➤ **4ª Actividad: “El mural del aula”**

Esta tarea consiste en la elaboración de un mural de la letra trabajada llevado a cabo entre todos los miembros del aula. En ocasiones los murales se realizaban con diferentes materiales, situado en una pared de la clase sirviendo de punto de referencia para los niños y niñas. Con la colaboración de las familias traen palabras recortadas que contengan dicha letra.

➤ **5ª Actividad: “ Los pequeños escritores”**

El alumnado irá escribiendo de manera libre esta letra en diferentes soportes. Primeramente trabajaran el trazo libre en un papel y posteriormente en la pizarra.

➤ **6ª Actividad: “Lectura de palabras con esta consonante”.**

Para comenzar trabajando la lectura de esta consonante facilitaremos a los niños y niñas diferentes palabras que contengan esta letra, ellos tendrán que ir reconociendo su grafía dentro de la palabra y leer cada una de las palabras.

ALUMNOS			CONSONANTES Y PALABRAS DE LECTURA											
GRADO DE APRENDIZAJE			CH			Y			Z			W		
BAJO	MEDIO	ALTO	- Chaleco -Chupete			-Yema -Yute			-Zueco -Zarza			-Kiwi -Waterpolo		
					✓			✓			✓			✓
					✓	✓					✓			✓
					✓		✓				✓		✓	
					✓			✓			✓			✓
				✓			✓			✓				✓
					✓			✓			✓			✓
			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
					✓		✓			✓				✓
				✓				✓			✓		✓	
					✓		✓			✓		✓		
					✓			✓			✓			✓
					✓			✓			✓			✓
					✓			✓			✓			✓
			✓			✓			✓			✓		
				✓				✓			✓			✓
					✓			✓			✓			✓
					✓			✓			✓			✓
					✓			✓			✓			✓

5. Evaluación de la lectura de palabras significativas.

➤ **7ª Actividad: “La escritura de palabras o frases significativas”.**

Al situarnos tan avanzados en este curso la maestra lleva a cabo esta tarea la cual consiste en que los niños y niñas escriban frases significativas con la consonante que están trabajando. Por ejemplo el chupete está sucio.

➤ **8ª Actividad: “Las palabras desordenadas”.**

La tarea de la maestra será proporcionar al alumnado una serie de frases desordenadas que los niños tendrán que ordenar para darles su significado. Con esto se trabaja la comprensión lectora de cada alumno/a

➤ **9ª Actividad: “La pregunta del millón de Mica”.**

Para finalizar con el proceso de enseñanza de cada letra se lleva a cabo la última actividad que consiste en que los niños lean una frase y lleven a cabo la acción leída. La mascota es la encargada de decir la frase por ej. “¿A quién le gusta el kiwi?”...

3.3.3. Planteamiento del proyecto de investigación

Analizada la metodología utilizada y su puesta en práctica en el aula pude observar que cada uno de los alumnos tenía una respuesta diferenciada en tiempo y en grado de adquisición de cada una de las consonantes.

A raíz de la contemplación de las gráficas anteriores y con la colaboración de los agentes educativos me surgen las siguientes consideraciones;

1. El alumnado tiene diferente ritmo en la adquisición de la lectura.
2. Las niñas presentan una mayor comprensión de los mensajes.
3. La ordenación de las frases es mayor en aquellos alumnos con mayor madurez y desarrollo.
4. La repetición del mismo esquema de aprendizaje para las diferentes consonantes trabajadas, implica la mejor adquisición de las mismas.
5. La motivación en las actividades que rodean la presentación de un fonema determina su adquisición.
6. La asociación de la grafía a un sonido, gesto o onomatopeya facilita la identificación y el recuerdo por parte del alumnado

7. Los alumnos con dificultades de aprendizaje en el área de lenguaje: comunicación y representación tienen problemas para adquirirlas.
8. El alumnado con estimulación familiar y refuerzo positivo de las conductas lectoras presenta un mayor grado de aprendizaje.

Validando las consideraciones planteadas me surge la necesidad de elaborar un proyecto que profundice en la dificultad y la diversidad individual de la adquisición de la lectura, centrándome en el estudio de los ritmos de aprendizaje y su evaluación en el aula.

Pretendo evaluar la adquisición de las consonantes trabajadas en tiempo, comprensión, expresión, lectura, abstracción y globalización.

Destacare la evaluación individualizada de los estilos de aprendizaje de cada individuo.

Considerando que la evaluación tiene que ser inicial, formativa, sumativa y continua considero que en la Educación Infantil pasa a ser un instrumento de la práctica educativa para:

- 1- Evaluar inicialmente al alumnado.
- 2- Elemento integrante del germen de la programación (como señala A. Marchesi la evaluación detecta en las primeras fases las necesidades de programación para cada grupo-clase y para cada individuo-alumno-alumna).
- 3- Detecta con la evaluación continua las necesidades de cambio programador, necesidades de apoyo y refuerzo.
- 4- La evaluación es sumativa en cuanto tiene en consideración la globalidad de los factores y agentes que interviene en la educación y el individuo.
- 5- Tiene un elemento de retroalimentación de la enseñanza, pues permita al docente cambiar o modificar la estrategia.
- 6- Informa con la evaluación final de los resultados obtenidos. Siempre sujetos a cambios y modificaciones que hagan que el alumnado alcance los objetivos (competencias) propuestos respetando su ritmo madurativo, la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones de los mismos.
- 7- Es un elemento constante y vital de la programación.

3.4. ELABORACIÓN DE UNA LISTA DE CUESTIONES DE MI ESTUDIO DE CASO

a) Ritmos de Aprendizaje

- a.1) ¿La adquisición de la lectura es homogénea en un grupo clase?
- a.2) ¿Existe diferencias por sexos al aprender a leer?
- a.3) ¿Influye la edad cronológica?
- a.4) ¿Son superables los retrasos en los ritmos de los alumnos?
- a.5) La estrategia pedagógica ¿determina el ritmo de aprendizaje del aula?

b) Comprensión y expresión

- b.1) ¿El alumnado de cinco años es capaz de entender un texto escuchado e interpretar el sentido de la narración?
- b.2) ¿Comprenden órdenes sencillas leídas por otros?
- b.3) ¿Es capaz de pasar al silabeo a la palabra y entenderla?
- b.4) ¿Entiende el sentido de los textos sencillos que lee?
- b.5) ¿Consigue ser expresivo en su lectura?

c) Lectura

- c.1) ¿Cuántos alumnos y alumnas superan una prueba de velocidad lectora adaptada a su edad?
- c.2) ¿Leen con la entonación y expresividad adecuada?
- c.3) ¿Son capaces de traspasar las situaciones de la lectura a su vida cotidiana?
- c.4) ¿Les gusta leer?

d) Abstracción

- d.1) ¿Comprenden que las narraciones son en ocasiones fabulas?
- d.2) ¿Entienden la “trasmutación” de las historias y los personajes de los cuentos a su vida personal?
- d.3) ¿Comprenden que las narraciones pueden modificarse y crear nuevas historias?

e) Globalización

- e.1) ¿Son estimulados en su entorno a superar las dificultades de lectura?

e.2) ¿Globalizan estos aprendizajes con otros para aumentar su capacidad de comprensión y expresión?

e.3) ¿Se implican los padres en la lectura y en la globalización de las actividades del centro?

3.5. LOCALIZACIÓN DE LAS FUENTES DE DATOS

Los datos se obtienen mirando, preguntando o examinando. En este apartado voy a seleccionar las estrategias para la obtención de los datos, es decir, los sujetos a los que examinar, las preguntas que hacer y la elaboración de un diagrama de recogida de las observaciones.

3.5.1. Cuestionarios

Se realizan a los diferentes miembros de la comunidad educativa una serie de preguntas para conocer su opinión sobre la lectura en la educación infantil. Se remitieron a las familias de la clase, la tutora, y el equipo directivo.

Con respecto a las familias podemos sacar como conclusión, que valoran la educación infantil pues permiten a sus hijos adquirir la competencia lectora. Su grado de implicación en el aprendizaje viene condicionado por la existencia en el centro del taller de lectura llamado “leemos” que supone el trabajo semanal de un pequeño cuento.

Es fundamental leer para tener una mentalidad abierta y positiva, los libros hacen que puedan conocer nuestro mundo, otras realidades y dejar volar sus fantasías.

Colaboramos con el centro en un proyecto-taller llamado “leemos” que intercambia libros semanales y obliga a realizar una lectura en familia. El que dedicamos a leer en casa es de veinte minutos aproximadamente.

Extractos de Cuestionarios Familias (25 Mayo 2012)

La tutora destaca la dificultad de coordinar ritmos de aprendizaje tan diversos en un aula donde conviven alumnos y alumnas talentosos y otros ACNEAES. La colaboración de las familias facilita el progreso de los alumnos y alumnas.

Acabando el tercer trimestre, 15 alumnos leen sin dificultad, 1 presenta silabeo y confusiones; y 2 no alcanzan el nivel.

Atención individualizada, reforzando los aprendizajes adquiridos, cambiando el ritmo de aprendizaje. En ACNEAES colaboración con el especialista de PT y AL.

Extracto de Cuestionario Maestra (25 Mayo 2012)

El Equipo Directivo manifiesta la importancia que en el centro se da a la lectura con la incorporación de actividades de lectura comprensiva y eficaz, y un sistema de préstamo de libros que ha mejorado los resultados. Este curso se ha centrado en el trabajo de la biblioteca de aula con dotaciones extraordinarias.

Tenemos el Plan de Fomento de la Lectura, con media hora diaria al comenzar la jornada dedicada a esta actividad.

Tenemos dos PDI en Ed. Infantil y tres en Primaria y actividades para trabajar la lectura.

Extractos de Cuestionario Equipo Directivo (25 Mayo 2012)

Para finalizar este apartado añadir que los resultados obtenidos de los cuestionarios me han servido para darme cuenta a la importancia que se le da a la lectura en el centro por parte de los diferentes agentes educativos (centro, familia y tutor), lo que supone una mayor implicación por parte de ellos y la obtención de mejores resultados.

3.5.2. Observación directa

Durante las tres primeras semanas en el aula de cinco años hice una recogida de datos referidos a capacidad lectora, comprensión, riqueza de vocabulario en cada alumno para comprobar el nivel alcanzado.

3.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

De los 19 individuos del aula diez adquieren sin dificultad los nuevos contenidos lectores, pues como señaló Saussure (1987) *los seres humanos incorporan nuevos*

conocimientos aplicando esquemas previos ya adquiridos, aprenden incorporando a la /ch/ los esquemas con los que aprendieron /s/, de esa forma sólo con el cuento motivador y una breve explicación empiezan a leer palabras como chupete, chimenea y chabola.

Tres de los sujetos tienen un nivel superior y son capaces de leer más de 55 palabras por minuto igualando los registros del alumnado de primero de primaria.

Dos alumnos presentan un silabeo constante que les impide completar las palabras y que en ocasiones les dificulta la creación de frases, pues unen sílabas de diferentes palabras y no consiguen darle coherencia y comprender lo leído.

Una alumna tiene una gran capacidad para los aprendizajes y su nivel de lectura es muy superior al resto.

Tenemos un alumno diagnosticado con TDAH y que tiene dificultad para seguir la lectura colectiva y con respuesta positiva al trabajo individual con la tutora. Tiene problemas para dedicarle tiempo a esta actividad y en ocasiones perjudica a otros compañeros que deciden leer.

Por otro lado existe un niño con un retraso madurativo diagnosticado este año por el equipo de orientación del C.E.O. Es incapaz de seguir y aprender las consonantes de sus compañeros, conoce cinco consonantes y tiene frecuentes cambios y equivocaciones en las mismas. Su lectura sigue un ritmo lento y con pocos progresos.

Por último hay un alumno que vino diagnosticado del centro base, ha repetido el último año de Ed. Infantil, recibe sesiones de PT y AL y su ritmo lector se sitúa en las vocales y comenzando a introducir la consonante /p/; tiene dificultades severas para los nuevos aprendizajes.

3.7. ELABORACIÓN DEL INFORME

A través del estudio de la evolución de la evaluación de la capacidad lectora en un aula de 19 niños y niñas de tercero de Infantil se concluye con la necesidad de utilizar diferentes estrategias evaluativas pues todos los sujetos del informe no responden al mismo tipo de diagnóstico y evaluación.

La **evaluación inicial** en la lectura está condicionada por la persona que realiza la prueba; en las primeras sesiones solo leían si era la tutora quien la realizaba. Me permitió comprobar que cada alumno tiene un ritmo lector propio condicionado por:

- La situación y ambiente.
- La dificultad del texto.
- La existencia de apoyo visual o gráfico.
- La reiteración de palabras o estructuras léxicas ya utilizadas.
- La historia contada tiene elementos que les atraigan.

Esta evaluación no se lleva a cabo únicamente en la fase inicial sino que puede ser un instrumento de diagnóstico en momentos puntuales para evaluar el estado de los aprendizajes.

La **evaluación de los ritmos de aprendizaje o continua** resalta el principio metodológico recogido en la LOE de “diversidad *de intereses, capacidades y motivaciones*”. En mi estudio de caso cada alumno presenta su propio ritmo individual es más con algunos niños de aparente evolución similar se daban aprendizajes más lentos o más rápidos en función de variables no controladas por el educador (la adquisición de la /w/ era más fácil por el atractivo de una letra con pronunciación diferente).

En el aula de 3º de Infantil el ritmo madurativo no siempre aparece asociado a la edad cronológica, se da la circunstancia que la alumna talentosa es de noviembre ello no condiciona su ritmo madurativo. Sin embargo el alumno con retraso madurativo nació prematuro y su constitución física y su capacidad para aprender si están condicionadas.

Es un aula que en la opinión de la tutora (más de 20 años de experiencia) tiene un buen ritmo de aprendizaje y al acabar el trimestre un 90 % de los alumn@s habrán superado el nivel curricular exigido.

Podemos concluir que los ritmos de aprendizaje y los ritmos de madurez dentro de un aula son tantos como los individuos que la componen, siendo la labor de la evaluación el proporcionar un instrumento de control y un recurso de primer orden para certificar, programar y revisar la labor educativa.

La evaluación en el tema de la lectura tiene que ser continua pues dejar un aprendizaje que no obtiene una calificación positiva sin reforzar y apoyar, significa que ese alumn@ va a tener serias dificultades en los siguientes y encadenados aprendizajes.

Otra característica que he observado es la progresión en la dificultad de los aprendizajes, la lectura comenzara por las consonantes que se relacionan con los primeros momentos de la expresión oral de los niñ@s /m/ y /p/ incorporando nuevas consonantes con grado de dificultad creciente. En cualquier momento debemos evaluar de forma individual los aprendizajes para reforzar con lectura con el tutor esas consonantes.

Para completar mí caso y aconsejada por la tutora decido realizar una prueba objetiva a todos los alumn@s para **evaluar la adquisición de la lectura** como evaluación final de mi estudio de caso, utilice las consonantes trabajadas durante mi observación y otras que la tutora me proporcione.

Prueba de lectura... 5 AÑOS	0	1	2
Identifica las letras que componen el abecedario			
Identifica el número de palabras que componen la Frase			
Segmenta palabras en sílabas			
Deletrea palabras y frases.			
Asocia grafema-fonema (sílabas directas)			
Lee y comprende frases significativas.			
Lee retahílas, adivinanzas, poemas y canciones			

6. Tabla evaluativa de la Adquisición de la lectura.

En el desarrollo de esta prueba los alumnos acudían a un pequeño despacho para evitar distracciones. La duración era de unos 10 minutos y tras su realización elaboré una tabla para cada niño respondiendo a los siguientes ítems:

Los resultados obtenidos en esta aula son:

- El 60% del alumnado alcanza resultados positivos.
- El 20% del alumnado no consigue alcanzar casi ninguno de los objetivos propuestos.
- El 10% tiene dificultades en la asociación de grafema-fonema en ocasiones en algunas consonantes.
- El 10% tiene problemas ocasionales con la confusión de consonantes por ej. p y b.

Estos resultados fueron llevados por el tutor a la reunión final de ciclo de coordinación con primaria, siendo de utilidad en el centro para completar el informe que se realiza al finalizar la etapa educativa y preparar la siguiente. No quedó como un trabajo universitario sino como estudio de caso que se llevó a la práctica colaborando en el diagnóstico de las dificultades del proceso de la adquisición de la lectura.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIÓN Y TRABAJO FUTURO

En la obtención del curso de Adaptación a Grado en Educación Infantil convocado por la Universidad de Valladolid y llevado a cabo en el Campus “La Yutera” de Palencia se me propone un trabajo de investigación tutorizado por Roberto Santos Fernández y tras varias reuniones se fija como tema la evaluación en la educación infantil.

Por mis relaciones profesionales y la realización de las prácticas pude observar un aula de cinco años para decidir un aspecto en el que centrar mi trabajo. La colaboración del centro, tutora y las familias me permite una observación directa de la práctica docente.

Ante la imposibilidad de evaluar todos los aspectos del curriculum y que la observación directa se dio en un marco temporal reducido, me decido por concretar mi investigación cualitativa en los ritmos de adquisición de la lectura.

El estudio de caso me ha permitido sacar varias conclusiones significativas y pautas de evaluación de la lectura, son las siguientes:

- El nivel de la clase es alto consiguiendo los objetivos de aprendizaje lector propuestos.
- Cada alumno/alumna posee su ritmo de aprendizaje y velocidad lectora.
- Se da una enseñanza individualizada con propuestas particulares de aprendizaje.
- El alumnado con mayor dificultad recibe apoyo.
- Se emplean las Tics y la pizarra digital para estimular el aprendizaje.
- La colaboración con las familias mediante un carnet de letras, permite estar informado de los progresos adquiridos o de la necesidad de reforzar algunos conceptos. Es importante que la familia colabore.
- No conviene forzar el ritmo de aprendizaje y maduración respetándolos.
- La evaluación es importante en cada momento en infantil pues gracias al conocimiento de la situación de cada individuo puede mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir un mayor grado de consecución de los objetivos propuestos.
- El feed-back educativo es constante con la evaluación pues permite acomodar las estructuras planificadas a los aprendizajes a conseguir, cambiando en cualquier momento modificando algunos contenidos para conseguir los objetivos.

A nivel personal el reto de enfrentarme a una investigación cualitativa supuso un aliciente en la búsqueda de un tema que conectase la investigación con los resultados

aplicables a un aula. Fue difícil encontrar en infantil un estudio de caso pero observando la práctica diaria surgió la importancia que se da en la adquisición de la lectura en este curso.

Por otro lado la intervención en el aula reforzó mis planteamientos originales sobre la importancia del ritmo madurativo en la adquisición de los aprendizajes. El contacto con otros miembros de la comunidad educativa hizo que esta experiencia concreta pudiera extrapolarse a otras aulas.

El conocimiento de algunos autores me ha aportado una nueva visión sobre la importancia de la investigación para mejorar la calidad de la educación. Es posible observar, investigar, sacar conclusiones y retroalimentar el proceso de enseñanza/aprendizaje y los resultados son llevados a la aldea global del conocimiento educativo para su mejora y puesta en marcha.

Yo pienso que este trabajo puede ser útil para otros profesionales de la educación que trabajen con niños y niñas de esta edad. El tema de la evaluación ocupa un campo muy amplio y las pautas extraídas de este estudio de caso son más concretas y dan las bases claves que espero que sirvan de ayuda en la práctica docente de otros compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEÑA. J.M. (1998): *La escuela infantil de cero a seis años*. Ed. Anaya.
- ANGUERA, M.T. (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid. Síntesis Psicología.
- CRONBACH, L. J., 1963, "Course improvement through evaluation", en Teachers College Record, San Francisco. Jossey Bass.
- CRONBACH. L. J. (1980), *Toward reform of program evaluation*. San Francisco. Jossey Bass.
- DECRETO 12/2008, de 14 de febrero.
- DOCHY, F.J.R.C., & MCDOWELL, L. (1997). Assessment as a tool for learning. Studies in Educational Evaluation.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, I. S. (1989), *Fourth Generation of Evaluation*. San Francisco. Jossey Bass.
- HOUSE E. (1998): Acuerdos institucionales para la evaluación. En *perspectivas, col. XXVIII. UNESCO*
- JORRIN (2006): *Perfil Formativo generados en los entornos de CSCL.*"Un estudio de caso". España, Universidad de Valladolid.
- Ley General de Educación 1970. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
- LEWIN, K. (1992), "La investigación-acción y los problemas de las minorías", en AA.VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*, Biblioteca de Educación de Adultos, nº 6, Ed. Popular, Madrid.
- LODE Ley Orgánica 8/1985 del 3 de julio.
- LOGSE, Ley de ordenación general del sistema educativo, Ley 1/1990 del 3 de octubre
- LOPEG, Ley Orgánica 9/1995 del 21 de noviembre.

- LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- MERTON (1974): *Neoclassical Introduction*, que se tradujo como *Macroeconomía*
- MONTERO, I. y LEÓN, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. Chicago. Rand McNally
- MUÑOZ Y ZARAGOZA (2008): *Didáctica en la educación infantil*. Barcelona: Grao
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- PIAGET, J. (1973): *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona.
- PARLETT, M. Y HAMILTON, D. (1972). Evaluation and Ilumition.
- PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2005): *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid. Alianza editorial
- REAL DECRETO 1630/ 2006 del 29 de diciembre
- RICE, J. M. (1999), *The Use of short- and medium-term tests for carcinogens and data on genetic effects in carcinogenic hazard evaluation*. Lyon: IARC.
- SAUSSURE (1987): "Reading Saussure", 1987, London, Duckworth.
- SCRIVEN, M. S. (1967), The methodology of evaluation. *En perspectives of curriculum evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n°1*. Chicago. Rand McNally.
- SCRIVEN, M. S. (1973), Goal-free evaluation, En House, E. R. (ed.), *School Evaluation: thee Politics and process*. Berkeley. McCutcham public. Co.
- SPENCER,H. (1891): Intellectual, Moral and Physical
- STAKE, R. E. (1975). Evaluating the Art in Education: A Responsive Approach. Columbus, OM: Merrill.
- STAKE, R. (1995) *Investigación con estudio de casos* Madrid, Morata
- STAKE R. F. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

- STAKE, R. (2005). Qualitative Case Studies. En Denzin, N; Lincoln, y (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research, 3(rd Ed.)*. University of Illinois: Sage Publications, 443-466.
- SUÁREZ, M. (2005): *El Grupo de Discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- TEDESCO, J.C. (2000): Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de pedagogía*, 288, 83-86.
- VYGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Grijalbo
- WALKER K. (1983) *Methods Clinics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ZABALA, A. y AMAU, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.