



## BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Desarrollo del lenguaje oral por medio de actividades didácticas en niños  
preescolares

---

AUTOR: Angela Paola Vázquez Fuentes

---

FECHA: 07/15/2025

---

PALABRAS CLAVE: Desarrollo del lenguaje, Lenguaje oral, Didáctica, Niños,  
Aprendizaje colaborativo

---

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

**GENERACIÓN**

**2021**



**2025**

**“DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL POR MEDIO DE ACTIVIDADES  
DIDÁCTICAS EN NIÑOS PREESCOLARES”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN  
PREESCOLAR**

**PRESENTA:**

ANGELA PAOLA VÁZQUEZ FUENTES

**ASESORA:**

MTRA. IRMA INÉS NEIRA NEAVES

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

**JULIO 2025**



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

---

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO  
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA  
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

---

**A quien corresponda.  
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Angela Paola Vázquez Fuentes  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

**"DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL POR MEDIO DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN NIÑOS  
PREESCOLARES"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el  
Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el  
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines  
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras  
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en  
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE  
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se  
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los  
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos  
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en  
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 11 días del mes de julio de 2025.

ATENTAMENTE.

  
Angela Paola Vázquez Fuentes

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P.; a 08 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

## DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. VAZQUEZ FUENTES ANGELA PAOLA  
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:

?DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL POR MEDIO DE ACTIVIDADES DIDACTICAS EN NIÑOS PREESCOLARES?

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PREESCOLAR

### ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES  
MEDINA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTR. GERARDO JAVIER GUEL GABRERA

MTRA. IRMA INÉS NEIRA NEAVES



## AGRADECIMIENTOS

*Este documento recepcional representa no solo el cierre de una etapa académica, sino también el resultado del apoyo, la motivación y las enseñanzas que he recibido a lo largo de este camino. Por ello, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que, de una u otra forma, fueron parte de este proceso.*

*En primer lugar, agradezco con todo mi corazón a mis padres, Fátima Fuentes y Humberto Vázquez, quienes han sido, no solo durante mi carrera, sino a lo largo de toda mi vida, mi mayor apoyo, mi motor, mis guías y mi todo. Ellos han estado presentes en cada paso de mi formación, acompañándome con amor y enseñándome a creer en mí misma, demostrándome siempre que tengo las capacidades para ser una buena maestra.*

*Agradezco también a mis hermanas, Fátima Vázquez y Valentina Vázquez, mis compañeras de vida, quienes durante todo este proceso supieron sacarme sonrisas, apoyarme en los momentos más complicados y brindarme su compañía incondicional. Ellas han sido el refugio al que siempre pude acudir cuando las cosas no salían como esperaba, y sé que siempre estarán ahí para mí.*

*A mis abuelos, Elena Molina, Antonia Tovar y Humberto Vázquez, les agradezco por sus sabias enseñanzas, por su ejemplo de vida y por acompañarme con sus palabras llenas de experiencia y cariño. Ellos me han guiado con su amor, dándome consejos que guardaré para siempre y que han sido un faro durante todo este camino.*

*A mi fiel compañero y mejor amigo, mi perro Locky, quien ha sido mucho más que una mascota: ha sido mi consuelo en los momentos más frustrantes, mi alegría más pura y el recordatorio constante de lo que significa el amor incondicional. Aunque a veces ha cargado con mis emociones, él siempre ha logrado devolverme la calma y la sonrisas que creía haber perdido.*

*Agradezco profundamente a mis mejores amigas, esas personas que estuvieron a mi lado a lo largo de la carrera y en quienes siempre he encontrado apoyo: Paola Rodríguez, Stephanie Carbajal, Valeria Mendoza y Rebeca Fernández. Juntas vivimos incontables momentos, creando recuerdos que jamás olvidaré. Mi grupo "Crayolitas II" fue mi refugio y mi alegría en esta etapa tan importante.*

*Quisiera, además, agradecer de manera muy especial a Paola Rodríguez, quien se convirtió en mucho más que una amiga: fue mi hermana, mi compañera incondicional y mi mejor complemento en todo este trayecto. Su calidez, su apoyo y la generosidad de su familia, que me recibió como parte de ellos, fueron para mí un segundo hogar y una fuente constante de motivación. Su amistad es un regalo que valoro profundamente, y siempre la llevaré en mi corazón.*

*De igual forma, agradezco con mucho cariño a mi grupo de amigas "Caldo de Pollo", porque aunque no compartimos cada momento de la carrera, sé que siempre estuvieron conmigo en los momentos más necesarios. Ellas me regalaron los mejores recuerdos de esta etapa, y estoy segura de que nuestra amistad continuará, porque el destino nos unió por una razón.*

*También quiero reconocer y agradecer profundamente a todos los maestros que han sido parte de mi formación docente, en especial a Aznar Martínez, Irma Neira, Zaida Rosales y a todos los demás docentes que me acompañaron en este trayecto. Sus enseñanzas, paciencia, apoyo y dedicación fueron clave para llegar hasta aquí. Cada lección, consejo y acompañamiento quedará para siempre en mi corazón, pues gracias a ellos pude construir los cimientos de la maestra que hoy estoy a punto de ser.*

*No puedo dejar de agradecer a mis alumnos, esos pequeños seres que me enseñaron lo hermoso de esta profesión. Gracias a ellos aprendí a valorar la alegría del aprendizaje, el gozo de enseñar y la magia de ver crecer a otros. Sus sonrisas, sus avances, sus logros y sus historias son el mayor regalo que me llevo de esta experiencia.*

*Finalmente, dedico este documento a todas esas personas que, aunque no se mencionen aquí, han sido importantes en mi vida y en este proceso. A cada una de ellas, gracias por acompañarme, por impulsarme y por dejar huella en mi corazón. Este logro también es para ustedes, por ayudarme a llegar hasta donde hoy estoy. Gracias por inspirarme a ser la maestra que sueño y estoy a punto de convertirme.*

*Hoy cierro este capítulo con la convicción de que la enseñanza es un camino que transforma vidas. El futuro está en nuestras manos, y solo nosotros podemos decidir cómo escribirlo.*

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>PLAN DE ACCIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....</b>	<b>46</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>83</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente documento es un informe de prácticas profesionales que tiene la finalidad de demostrar los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de mi formación como futura Licenciada en Educación Preescolar, con énfasis en el desarrollo del lenguaje oral mediante la participación y convivencia en niños de preescolar. A través de este trabajo, se refleja la aplicación práctica de las competencias desarrolladas durante el séptimo y octavo semestre de la licenciatura, destacando la capacidad de planificación, intervención educativa y reflexión crítica sobre la práctica docente.

La intervención se llevó a cabo en el jardín de niños "Luis G. Medellín", ubicado en la colonia Satélite, calle República de Uruguay 205, código postal 78380, en San Luis Potosí, S.L.P. Este centro educativo, que opera bajo la clave 24DJN0062C, pertenece a la zona escolar 118 y al sector escolar 24 del sistema SEGE, con un horario matutino de 8:30 a 12:30 horas. El grupo de intervención fue el 3°D, conformado por 27 alumnos de 5 a 6 años, de los cuales 10 son niños y 17 son niñas. Tres de los alumnos eran de nuevo ingreso y no habían sido escolarizados previamente.

El tema del desarrollo del lenguaje oral fue seleccionado debido a la necesidad de fortalecer las competencias lingüísticas de los niños en edad preescolar, considerando el lenguaje como un medio esencial para el aprendizaje, la comunicación y la interacción social. Asimismo, responde a mi interés personal por comprender cómo los niños desarrollan sus habilidades comunicativas, ayudándolos a expresar sus ideas, emociones y pensamientos de manera efectiva, respetando su nivel de desarrollo y necesidades individuales. Además, asumo la responsabilidad como futura educadora de crear ambientes ricos en estímulos lingüísticos, que fomenten el intercambio verbal y la convivencia significativa entre los alumnos.

En este contexto, se plantea como objetivo principal del presente documento: desarrollar mis competencias profesionales a través del análisis reflexivo de mi intervención docente, permitiendo en el proceso de planificación, aplicación y evaluación de estrategias didácticas orientadas a desarrollar el lenguaje oral.

Durante la práctica profesional se fortaleció la competencia para diseñar planeaciones que integran conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos, con el propósito de crear espacios de aprendizaje incluyentes y significativos. Esta labor permitió responder de manera pertinente a las características, intereses y necesidades de todos los alumnos, en concordancia con el plan y los programas de estudio vigentes. La elaboración de dichas planeaciones contribuyó a una intervención docente más consciente, intencionada y completa a la diversidad presente en el aula.

El contenido del presente documento se estructura en los siguientes apartados: la introducción, donde se presenta el contexto general del trabajo. El apartado del plan de acción, que contiene una descripción detallada del jardín de niños en el que se llevó a cabo la práctica docente, la propuesta pedagógica diseñada y una revisión teórica que respalda y fundamenta dicha propuesta. Posteriormente, en el apartado de desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, se realiza un análisis reflexivo sobre la implementación del plan de acción, destacando los resultados obtenidos, las experiencias vividas, así como los aspectos observados que permitieron valorar su impacto en el grupo. En las conclusiones y recomendaciones se presenta una reflexión general sobre los aprendizajes alcanzados, así como sugerencias para futuras intervenciones educativas en contextos similares. Además, se incluye el apartado de referencias bibliográficas, donde se enlistan las fuentes teóricas que sustentan el contenido del documento, y un apartado de **anexos**, en el que se presentan evidencias de la aplicación de las actividades implementadas, con un enfoque en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los niños de tercer año de preescolar.

## PLAN DE ACCIÓN

### Diagnóstico

El diagnóstico pedagógico es una herramienta fundamental en el ámbito educativo, ya que permite identificar las necesidades y características específicas de los estudiantes. Su importancia radica en que facilita la toma de decisiones informadas para diseñar e implementar estrategias pedagógicas adecuadas que respondan a dichas necesidades. Al realizar un diagnóstico preciso, los docentes pueden adaptar sus métodos de enseñanza para optimizar el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

Según López (2008), "el diagnóstico pedagógico es esencial para comprender las fortalezas y debilidades de los estudiantes, permitiendo así la elaboración de planes de intervención que potencien su desarrollo integral" (p. 45). De esta manera, el diagnóstico no solo ayuda a detectar posibles dificultades de aprendizaje, sino que también identifica las áreas en las que los estudiantes destacan, permitiendo un enfoque educativo más personalizado y efectivo.

El diagnóstico en el contexto educativo se entiende como un proceso integral que abarca diferentes dimensiones del aprendizaje y del desarrollo del estudiante. Según Ferreiro (1999), comprender el proceso de adquisición del lenguaje y la escritura implica reconocer que los estudiantes atraviesan diversas etapas cognitivas y simbólicas que deben ser identificadas para adecuar las estrategias educativas. En primer lugar, permite una comprensión profunda del estado inicial de los estudiantes, abarcando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos. Esta evaluación integral es crucial para diseñar experiencias de aprendizaje que sean relevantes y significativas para los estudiantes. Además, el diagnóstico facilita la identificación de barreras y obstáculos que puedan interferir con el aprendizaje, permitiendo la implementación de estrategias específicas para superarlos.

Es importante señalar que el diagnóstico no es solo una fase inicial en el proceso educativo, sino una herramienta dinámica que debe usarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al realizar un diagnóstico continuo, los docentes pueden hacer ajustes y mejoras constantes, optimizando las estrategias pedagógicas en función de los avances y las necesidades cambiantes de los estudiantes. Esta práctica contribuye a una mayor equidad educativa, ya que permite identificar las distintas necesidades de los estudiantes, brindando respuestas personalizadas que favorecen un desarrollo integral de todos los niños.

Analizar el lugar donde se llevará a cabo nuestra investigación, es decir, realizar un diagnóstico o contexto, es crucial para adaptar las estrategias pedagógicas de manera efectiva. Según Coll (2004), "la evaluación contextual es esencial para comprender las condiciones y factores externos que influyen en el proceso educativo. Esta evaluación permite adaptar las intervenciones pedagógicas a las necesidades específicas de la comunidad educativa, promoviendo un entorno de aprendizaje más relevante y significativo" (p. 67).

Conocer el entorno en el que se desarrolla la práctica educativa, incluyendo las condiciones socioeconómicas, las instalaciones, el personal y las características de los alumnos, es clave para planear actividades que realmente se ajusten a sus necesidades. Esto permite que las estrategias pedagógicas tengan un impacto más significativo y respondan mejor a la realidad del grupo y de la comunidad.

El Jardín de Niños "Luis G. Medellín Niño" es una institución educativa ubicada en la colonia Satélite, en la calle República de Uruguay 205, código postal 78380, en el estado de San Luis Potosí, S.L.P (**Anexo 1**). Este centro educativo opera bajo la clave de centro de trabajo 24DJN0062C, perteneciendo a la zona escolar 118 y al sector escolar 24 del sistema SEGE. Su horario de servicio es el turno matutino, de lunes a viernes, de 8:30 am a 12:30 pm.

Las rutas de acceso al jardín de niños incluyen el camión ruta 21, que se puede tomar en el centro y pasa por avenida Juárez, así como la ruta 07, que también se puede tomar en el centro y pasa frente al plantel. En automóvil, se puede llegar por el periférico, accediendo a través de avenida Simón Díaz, o por avenida Juárez. **(Anexo 2)**

En cuanto al personal de la institución, está compuesto por un total de 18 trabajadores, distribuidos de la siguiente manera: 1 directivo, 1 secretaria, 9 docentes de grupo, 3 docentes especializados en distintas disciplinas, 1 maestra de apoyo y 2 intendentes. Actualmente, el jardín atiende a alrededor de 220 alumnos, organizados en 9 grupos: un grupo de primer grado, cuatro grupos de segundo grado y cuatro grupos de tercer grado.

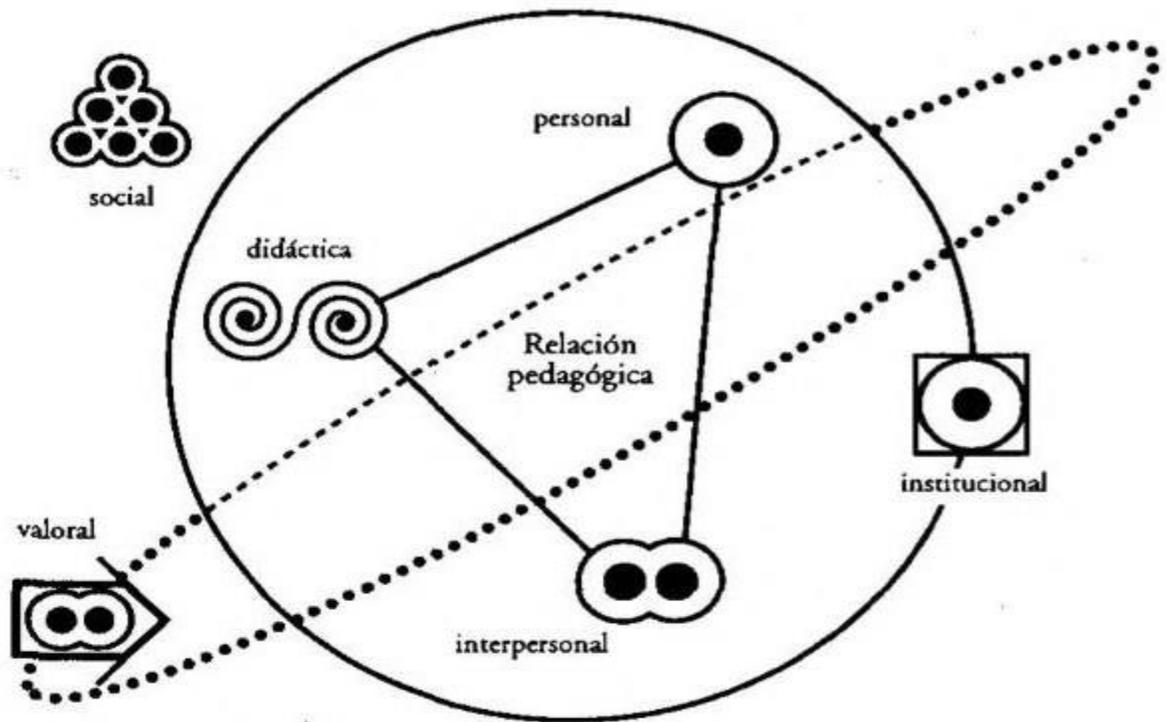
Las instalaciones del jardín en su mayoría se encuentran buen estado, con remodelaciones recientes que aseguran un mantenimiento constante. El plantel se encuentra distribuido en 9 salones de clase, salón de música compartido, biblioteca - área de atención especial para los alumnos, dirección, 2 áreas de baños, separados para niños y niñas, espacio amplio de juegos techado, patio central, cancha techada, 2 chapoteaderos (actualmente sin funcionamiento), 2 salidas principales, áreas verdes (sin acceso) y bodega. **(Anexo 3).**

Según datos del INEGI (2010), la colonia Satélite, donde se encuentra la institución, presenta un grado de rezago social bajo. Cuenta con acceso a servicios como energía eléctrica, agua de la red pública, drenaje, cisterna o aljibe, así como internet y teléfono. Las calles alrededor del plantel están pavimentadas, lo que facilita el acceso y la movilidad. En el entorno inmediato se encuentran comercios como tiendas de abarrotes, papelerías, una cocina económica, una tortillería y dulcerías, además de otras instituciones educativas como el Cobach 25, la Secundaria Técnica No. 14 y la Escuela Secundaria General Sentimientos de la Nación.

Este contexto influye directamente en la práctica docente, ya que las condiciones socioeconómicas y la infraestructura del entorno educativo determinan las posibilidades y limitaciones para implementar estrategias pedagógicas. Contar con instalaciones adecuadas y un entorno urbano accesible facilita la planificación de actividades significativas, mientras que la diversidad del alumnado y las características del personal docente enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, comprender las necesidades y fortalezas de la comunidad educativa permite diseñar intervenciones que no solo respondan a las demandas del currículo, sino que también fomenten un impacto positivo en el desarrollo integral de los alumnos.

### **Diagnóstico externo**

El diagnóstico externo es una herramienta fundamental en el proceso educativo, ya que permite comprender cómo los factores contextuales y ambientales impactan en el desarrollo de los estudiantes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este análisis abarca tanto el entorno inmediato de la escuela como las características de la comunidad. Como señala Fierro, Fortoul & Rosas (1999), “la práctica docente contiene múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis” (p. 28). Para abordar esta complejidad, se emplearán sus seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, como guía para estructurar este diagnóstico.



Esquema de las seis dimensiones de la práctica docente que destacan un conjunto particular de relaciones del trabajo docente. Fierro, Fortoul & Rosas (1999),

Para recabar la información necesaria sobre cada una de estas dimensiones, se utilizaron diversas herramientas de recolección de datos, tales como guías de observación, entrevistas y rúbricas. Estas herramientas nos permitieron obtener una visión integral y detallada del contexto educativo y de los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **(Anexo 4)**

### **Dimensión personal**

En esta dimensión se sugiere considerar las razones personales que impulsaron al docente a escoger la enseñanza como su carrera, así como los principios y metas que han orientado su labor educativa a lo largo de los años. También se pretende analizar cómo estas aspiraciones han cambiado en respuesta a las transformaciones en su vida tanto personal como profesional.

Como menciona Fierro, Fortoul & Rosas (1999), "en este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana" (p. 29). Esta introspección permite comprender cómo los valores y experiencias personales del docente influyen directamente en su práctica educativa, ayudándole a enfrentar los desafíos del aula con mayor autoconciencia y propósito.

En cuanto a las respuestas obtenidas de las maestras del jardín, se destacó lo siguiente sobre sus motivaciones para convertirse en educadoras:

La mayoría mencionó que las influencias familiares fueron un factor clave en su decisión de seguir la docencia. Sin embargo, la experiencia personal durante su formación, particularmente el contacto temprano con los niños y la enseñanza, consolidó su deseo de dedicarse a la educación. La interacción directa con los niños, el impacto de la figura docente y la posibilidad de hacer una diferencia en su desarrollo fueron factores determinantes en su elección de carrera. Sus metas educativas incluyen fomentar la autonomía intelectual y el desarrollo emocional de los niños, con el fin de formar individuos completos y seguros. Aunque experimentan satisfacción al ver los logros de sus alumnos, también enfrentan desafíos significativos, como la falta de recursos y apoyo, lo que genera estrés y afecta su equilibrio entre la vida personal y profesional. Sin embargo, su pasión por enseñar y su compromiso con el desarrollo integral de los niños siguen siendo el motor de su labor educativa.

### **Dimensión Interpersonal**

En esta dimensión, se solicita a los maestros que evalúen el ambiente laboral en la escuela, incluyendo el clima institucional, la participación interna y los estilos de comunicación. También deben analizar cómo se gestionan los problemas, la convivencia entre la comunidad educativa y la satisfacción de sus miembros. Finalmente, se les pide reflexionar sobre cómo las relaciones en la escuela influyen en la motivación de docentes, estudiantes, directivos, personal

administrativo y padres de familia. Como bien señala Fierro, Fortoul & Rosas (1999), "La función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia" (p. 31).

En cuanto a las relaciones dentro del jardín, se observó un ambiente positivo entre los miembros del personal, aunque existían algunas diferencias en opiniones debido a factores como edad y creencias. Sin embargo, estas diferencias se resolvían mediante el diálogo y la escucha. La colaboración entre las maestras y la directora fue efectiva, y se notó un buen trabajo conjunto, incluyendo la participación activa de todos los docentes en decisiones importantes. Las interacciones entre practicantes, docentes y padres fueron satisfactorias, facilitando la adaptación de los niños y promoviendo la confianza entre los involucrados. El ambiente general en la escuela permitió que las prácticas docentes se desarrollaran de manera óptima.

### **Dimensión social**

La dimensión social de la práctica docente se centra en las relaciones que cada maestro forma con los diversos grupos sociales a los que dirige su enseñanza. También analiza cómo se crea una demanda social específica para la educación, considerando el contexto histórico, geográfico y cultural. Esta demanda no siempre coincide con lo que el maestro percibe como su aporte a la sociedad, ya que las expectativas sociales pueden diferir de los valores o métodos pedagógicos del docente.

Como menciona Fierro, Fortoul & Rosas (1999), "el contenido general de análisis de esta dimensión se basa en reflexionar, junto con el maestro, sobre el sentido de su quehacer en el momento histórico que vive y desde el entorno particular en el que se desempeña, así como sobre las expectativas que pesan sobre él y las presiones que recibe tanto por parte del sistema como de los destinatarios de sus tareas" (p. 32).

Los resultados obtenidos en el jardín de niños revelaron que las expectativas de los padres y autoridades incluyen una infraestructura adecuada, seguridad, un buen nivel académico y educadoras capacitadas. Sin embargo, algunos aún ven el jardín como una guardería, subestimando el trabajo docente.

Se observó también que el jardín tiene una influencia positiva en la comunidad, contribuyendo al desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños, lo que repercute en un mejor desempeño académico. Los niños que asisten al preescolar tienen mayores probabilidades de continuar sus estudios. Además, el jardín es altamente demandado, y cuenta con una participación significativa de los padres en las actividades escolares.

Durante las reuniones del Consejo Técnico Escolar, las docentes discutieron diversas problemáticas y necesidades del jardín, destacando temas como higiene bucal, autonomía, reglas, expresión oral, motricidad fina y hábitos de sueño. A partir de estas discusiones, se organizaron estrategias para abordar estos aspectos y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

### **Dimensión institucional**

Para los maestros, la institución escolar es un espacio esencial para la socialización profesional, en el que se familiarizan con los conocimientos, tradiciones, costumbres y normas informales que constituyen la cultura educativa. Como señalan Fierro, Fortoul & Rosas (1999), "la escuela no es simplemente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro contribuye con sus intereses, habilidades, proyectos personales y conocimientos a una acción educativa común" (p. 30).

El análisis de esta dimensión se enfoca en cómo la institución escolar impacta la práctica de cada docente, dotando de carácter colectivo al trabajo individual. Esto incluye las normas de interacción y comunicación entre colegas y autoridades, las cuales se desarrollan en cada escuela y forman parte de la cultura profesional.

En el jardín de niños, se destaca una organización colaborativa en la que las maestras trabajan juntas para mejorar el aprendizaje de los alumnos. A través de la observación y entrevistas, se identificaron estrategias pedagógicas conjuntas y una dinámica administrativa positiva, aunque con algunos desafíos en la comunicación. Las maestras se enfocan en el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el cuidado de los recursos. Su compromiso fortalece la cultura profesional y fomenta la mejora continua en la escuela. A pesar de los retos, el compromiso de las maestras permite enfrentar los desafíos educativos, creando un entorno enriquecedor y funcional.

### **Dimensión valoral**

Cada docente manifiesta sus valores personales a través de sus decisiones y comportamientos, tanto conscientes como inconscientes. Estos valores, que abarcan actitudes y juicios de valor, orientan su práctica diaria, obligándolos a tomar decisiones y afrontar diversas situaciones. Son fundamentales en la interacción con los alumnos y el entorno educativo, ya que influyen en su enfoque y en la manera en que resuelven los retos cotidianos.

Como mencionan Fierro, Fortoul & Rosas (1999), 'La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir, a un conjunto de valores'.

Durante la práctica docente, los valores de los maestros emergen constantemente a través de sus actitudes, juicios de valor y decisiones cotidianas, influyendo en la manera en que los estudiantes interpretan el mundo. A estos valores personales se suman los valores institucionales de la escuela, definidos por el marco jurídico y político del sistema educativo. Las docentes subrayan la importancia de enseñar a sus alumnos valores como respeto, solidaridad y empatía, junto con habilidades académicas tales como la resolución de problemas y la escritura. En las primeras semanas de integración, se observó que las maestras trabajaban en el desarrollo emocional de los niños y en su socialización

mediante actividades de adaptación. En todo momento, tanto las maestras como la directora actuaron con ética y respeto al interactuar con los padres, alumnos y docentes en formación.

### **Dimensión didáctica**

La dimensión didáctica se refiere al rol del maestro como un agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, facilita y guía la interacción de los alumnos con el conocimiento culturalmente organizado, ayudándolos a construir su propio saber (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

Al tratar esta dimensión, cada maestro tiene la oportunidad de reflexionar sobre su relación con el conocimiento para transmitirlo a los alumnos. También puede analizar cómo organiza y dirige las actividades de enseñanza en el aula, y comprender cómo sus estudiantes procesan y asimilan el aprendizaje proporcionado.

Este enfoque permitió a la docente analizar su propia práctica, lo que llevó al diagnóstico interno del grupo y sus resultados. Reflexionar sobre cómo se organiza la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos proporcionó una visión más clara de las áreas de mejora y los logros alcanzados.

### **Diagnóstico del grupo**

El grupo de 3ºD está compuesto por 27 alumnos, de los cuales 10 son niños y 17 son niñas, con edades entre los 4 y 5 años. Durante las primeras semanas del ciclo escolar, se realizaron ajustes debido a la incorporación de tres alumnos no escolarizados previamente, y la baja de una alumna. Además, dos meses después, se integró una alumna más de intercambio.

Es un grupo diverso en ritmos de trabajo y habilidades. Algunos alumnos avanzan rápidamente en sus actividades, mientras que otros presentan dificultades para concentrarse y tienden a distraerse. Además, se incluye a una

niña zurda, lo que representa una oportunidad para adaptar las estrategias didácticas y fomentar la inclusión.

A pesar de estas diferencias, los alumnos han logrado integrarse, formando lazos de amistad y mostrando un ambiente de compañerismo.

Para realizar este diagnóstico, se llevó a cabo un periodo de jornada de observación de dos semanas, durante el cual se trabajó con los alumnos bajo la supervisión de la maestra titular. A través de una serie de actividades, se pudieron evaluar los resultados en cuanto a cada uno de los campos formativos del plan de estudios NEM 2022. Dicho diagnóstico inicial revela áreas de oportunidad en distintos campos formativos, lo que abre la puerta a estrategias de mejora.

A continuación, se presenta una descripción general de los conocimientos previos del grupo, identificados al inicio de la intervención. Para complementar esta información, en el apartado de anexos se incluye una gráfica diagnóstica que muestra de manera general los campos formativos en los que los alumnos presentaron mayores fortalezas, así como aquellos que requieren mayor apoyo.  
**(Anexo 5)**

### **Campo formativo: Saberes y pensamiento científico**

Este campo se centra en el desarrollo de habilidades matemáticas y el razonamiento lógico aplicado al entorno.

- Observaciones:
  - Los niños presentan dificultad para identificar y escribir los números del 1 al 10.
  - Aún no logran establecer correspondencia uno a uno al contar objetos, lo que sugiere que requieren mayor práctica en actividades manipulativas.

- Fortalezas:
  - Los niños muestran curiosidad por aprender y participar en actividades relacionadas con números.
- Áreas de oportunidad:
  - Implementar juegos y actividades prácticas que fortalezcan la asociación entre cantidad y numeral.
  - Introducir materiales didácticos concretos, como fichas, bloques o tarjetas numéricas, para reforzar el aprendizaje.

### **Campo formativo: Ética, naturaleza y sociedades**

En este campo se busca promover valores, el respeto a la diversidad y la convivencia en armonía con el entorno

- Observaciones:
  - La mayoría de los niños identifica a los integrantes de su familia y puede mencionar sus nombres.
  - Algunos expresan brevemente sus gustos y preferencias, aunque con lenguaje poco claro en ciertos casos.
- Fortalezas:
  - Los niños reconocen la importancia de su núcleo familiar y comparten información básica sobre ellos.
- Áreas de oportunidad:
  - Estimular actividades de diálogo y exposición en pequeños grupos para mejorar la claridad al expresar ideas.
  - Fomentar la convivencia y la empatía a través de juegos y dinámicas que resalten la importancia del respeto y la inclusión.

### **Campo formativo: Lo humano y lo comunitario**

Este campo fomenta la construcción de identidad personal y el aprendizaje de medidas de cuidado y prevención en contextos comunitarios.

- Observaciones:
  - Los niños identifican algunas situaciones de riesgo dentro de la escuela, pero no tienen claridad sobre cómo actuar ante ellas.
  - Existe desconocimiento general sobre hábitos saludables, como el consumo adecuado de alimentos y bebidas.
- Fortalezas:
  - El grupo muestra disposición para participar en actividades relacionadas con la prevención y el cuidado personal.
- Áreas de oportunidad:
  - Realizar dinámicas de juego de roles para enseñar medidas básicas de seguridad y respuesta ante emergencias.
  - Promover hábitos saludables a través de proyectos que involucren a las familias, como talleres de alimentación.

### **Campo formativo: Lenguajes**

Este campo abarca el desarrollo de habilidades para comunicarse, expresar emociones y pensamientos, y participar activamente en la cultura escrita

- Observaciones:
  - Algunos alumnos, presentan dificultades en la articulación de palabras, estructuración de frases y omisión de fonemas, lo que implica un desfase en el desarrollo del lenguaje oral.
  - Tienden a expresarse con un tono de voz muy bajo, dificultando la comprensión de sus mensajes.
  - Varios niños aún no logran identificar y diferenciar sus emociones claramente, imitando lo que escuchan de sus compañeros.
  - La narración de historias es limitada, y algunos niños expresan ideas de manera breve y poco estructurada al compartir lo que han entendido de cuentos.

- En cuanto a la lectoescritura, algunos niños pueden mencionar su nombre y reconocer la letra inicial, mientras que otros aún dependen del copiado para escribir su nombre.
- Fortalezas:
  - La mayoría de los niños intenta expresar necesidades, emociones y gustos.
  - Algunos niños han comenzado a reconocer letras y palabras básicas, lo cual es un buen indicio para el desarrollo de la alfabetización inicial.
- Áreas de oportunidad:
  - Trabajar estrategias para fortalecer la dicción y claridad del lenguaje.
  - Promover actividades de narración y dramatización que fomenten el uso del lenguaje oral en contextos lúdicos.
  - Ampliar el reconocimiento de letras y estimular el trazo independiente de palabras clave, como sus nombres.

### **Focalización del problema**

El lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo humano, ya que facilita la comunicación, la expresión de pensamientos y sentimientos, y el aprendizaje de la cultura. A través de él, los niños desarrollan habilidades cognitivas y sociales que les permiten interactuar con su entorno, establecer relaciones y comprender el mundo que los rodea. El lenguaje no solo es esencial para la comunicación, sino que también representa la base para relacionarse y desenvolverse de manera más completa en su contexto.

A lo largo de mi experiencia como docente, he podido observar cómo el lenguaje juega un papel crucial en el desarrollo integral de los niños. Este no solo les permite comunicarse, sino que también influye directamente en su capacidad de entender el mundo, relacionarse con los demás y desarrollar habilidades cognitivas fundamentales. A través del lenguaje, los niños construyen su identidad, aprenden a expresar sus emociones, pensamientos y necesidades, y lo más

importante, aprenden a interactuar y formar parte de una comunidad. Durante mis prácticas, noté que algunos estudiantes tenían dificultades en este ámbito, lo que me motivó a focalizarme en fortalecer sus habilidades lingüísticas. Esto no solo les permitiría mejorar su capacidad de comunicación, sino que también sería clave para su éxito en los demás campos formativos y en su desarrollo emocional y social.

"El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores" (Bigas Salvador, 1996).

El diagnóstico de los alumnos en cuanto al campo de lenguaje refleja una deficiencia en el desarrollo de habilidades orales. Este diagnóstico resalta la necesidad urgente de implementar estrategias que fortalezcan la dicción y claridad del lenguaje, promuevan actividades de narración y dramatización en contextos lúdicos.

Esto es crucial debido a diversas dificultades observadas, tales como:

- Dificultades significativas en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, lo que afecta su capacidad para comunicarse, expresarse y participar activamente.
- Desafíos en la articulación de palabras, estructuración de frases y omisión de fonemas.
- Tendencia a expresarse con un tono de voz muy bajo, dificultando la comprensión.
- Incapacidad para identificar y diferenciar emociones claramente.
- Capacidad limitada para narrar historias de manera fluida y organizada.
- Expresión de ideas de forma breve y poco estructurada.
- En cuanto a la lectoescritura, algunos niños solo pueden mencionar su nombre y reconocer la letra inicial, mientras que otros aún dependen del copiado para escribir su nombre.

Por estas razones, es necesario trabajar en mejorar estos aspectos para asegurar un desarrollo integral de las habilidades lingüísticas.

### **Propósitos del plan de acción**

Este apartado expone los propósitos que se perseguirán a través de la implementación y ejecución del plan de acción, cuyo objetivo principal es fortalecer las habilidades lingüísticas de los niños en tercer año de preescolar. A través de la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras, se busca promover su desarrollo integral en el lenguaje oral, fomentando la expresión, la comunicación efectiva y el aprendizaje cognitivo, social y emocional. Los propósitos están diseñados para garantizar que los alumnos adquieran competencias lingüísticas clave para su crecimiento académico.

### **Propósito general**

Diseñar e implementar actividades pedagógicas innovadoras que fortalezcan el lenguaje oral en un grupo de tercer año de preescolar.

### **Propósitos específicos**

- Implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo del lenguaje oral, promoviendo su expresión, comunicación efectiva y aprendizaje integral.
- Fortalecer las habilidades lingüísticas en los niños de tercer año de preescolar mediante actividades significativas que impulsen su desarrollo cognitivo, social y emocional.

### **Revisión teórica**

Para sustentar el presente documento, se realizó una revisión exhaustiva de diversos aportes teóricos. Este apartado busca dar fundamento conceptual al trabajo, considerando inicialmente los conceptos clave que sustentan la metodología y las estrategias propuestas. A través de esta revisión, se establece

un marco de referencia sólido que orienta y respalda las decisiones tomadas en el proceso de intervención educativa.

Es importante resaltar el papel fundamental que desempeña la educación preescolar en el desarrollo integral de los niños, sentando las bases para su aprendizaje y éxito académico futuro. Durante esta etapa, que abarca de los 3 a los 5 años, los pequeños desarrollan habilidades clave que estimulan su capacidad de pensamiento crítico, creatividad y socialización

La educación preescolar es la base del desarrollo infantil, pues durante esta etapa se consolidan habilidades fundamentales para el aprendizaje futuro. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), en esta fase se favorece el desarrollo integral a través de experiencias de aprendizaje que promuevan el juego, la exploración y la convivencia, respetando el ritmo y las características individuales de cada niño.

La educación preescolar tiene como objetivo brindar experiencias enriquecedoras que permitan a los pequeños desarrollar conocimientos y habilidades esenciales para su presente y su futuro. A través de un entorno estimulante, se fomenta tanto el crecimiento social como el cognitivo, incentivando la curiosidad, la exploración y el deseo de aprender con confianza. Esta etapa es clave para fortalecer su autonomía, creatividad y capacidad de adaptación, sentando las bases de un aprendizaje significativo y continuo.

Comprender cómo aprenden y adquieren conocimientos los niños es esencial porque nos permite conocer sus procesos cognitivos, emocionales y sociales, lo que facilita la creación de estrategias de enseñanza más efectivas. Al entender sus necesidades y ritmos de aprendizaje, podemos adaptar nuestras

metodologías y recursos a su realidad, favoreciendo un ambiente de aprendizaje más inclusivo y personalizado que potencie su desarrollo integral.

Lev Vygotsky, psicólogo ruso, desarrolló la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, la cual sostiene que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos resultan de la interacción social. Según esta perspectiva, el desarrollo cognitivo de los individuos está directamente relacionado con la interacción social en el marco de la cultura dominante, es decir, que responde al proceso de socialización. En este sentido, el conocimiento es fruto de la co-construcción donde participan tanto el individuo como el grupo social. (Vygotsky, 2007, p. 92)

De acuerdo con Vygotsky (2007), el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que se ve enriquecido y transformado por el entorno social en el que el niño se desenvuelve. La interacción constante con otros, como adultos y compañeros, permite que el niño avance en su comprensión y habilidades, superando sus limitaciones a través del apoyo y la guía. Vygotsky subraya la importancia de la mediación en este proceso, ya que, mediante la colaboración y la imitación, los niños son capaces de internalizar conocimientos y habilidades que les permiten desarrollar su potencial de manera más efectiva.

Para esto, el aprendizaje significativo es importante porque ayuda a los estudiantes a conectar lo que ya saben con lo nuevo que aprenden, lo que les permite entender y recordar mejor la información. En lugar de solo memorizar, los estudiantes pueden aplicar lo que aprenden en situaciones reales. Este tipo de aprendizaje también fomenta la curiosidad, el pensamiento crítico y la motivación, ya que los estudiantes ven que lo que aprenden tiene un propósito y utilidad en su vida diaria.

Como lo menciona Ausubel (2002, pág. 47): “El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobre aprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad)”.

El aprendizaje verbal significativo teorizado por Ausubel propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio auténtico en el sujeto. Si nos remitimos al concepto de aprendizaje: «proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de los procesos en la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua» (González Serra, 2000) veremos que en el aprendizaje significativo estos cambios serán producidos por nuevos conocimientos, los que adquirirán un sentido personal y una coherencia lógica en las estructuras cognitivas del educando; se elude así a la memorización y

mecanización del aprendizaje de contenidos carentes de significados. He ahí la autenticidad del cambio que propone este tipo de aprendizaje.

En este contexto, la integración del **Nuevo Plan de Estudios** de la **Nueva Escuela Mexicana (NEM)** representa un cambio significativo en la educación que promueve una formación integral que desarrolla habilidades para la vida, impulsando el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración. En preescolar, destaca la creación de entornos de aprendizaje significativos donde los niños puedan explorar, experimentar y fortalecer tanto sus conocimientos académicos como sus habilidades socioemocionales.

Para la Nueva Escuela Mexicana, la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social. El sentido de lo humano en la educación implica el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes. Esto significa que las relaciones que se construyen en la escuela y fuera de ella con las personas, el saber, la ciencia, el medio ambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos. (p.15)

La implementación de este Nuevo Plan de Estudios implica un cambio importante en cómo se llevan a cabo las actividades y en la percepción de las mismas dentro del proceso educativo. Ya no se trata solo de seguir una estructura fija de contenidos, sino de crear experiencias de aprendizaje relevantes y

significativas para los estudiantes, ajustándose a sus contextos y necesidades. Este enfoque promueve la participación activa de los alumnos, alentando la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas mediante situaciones reales que los vinculen con su entorno.

Este nuevo plan de estudios propone organizar el currículo en campos formativos, Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario, lo que permite integrar diferentes tipos de conocimiento. El currículo estructurado en cuatro campos formativos busca fomentar aprendizajes esenciales en los alumnos. Desde esta perspectiva, se reconoce la diversidad de saberes y conocimientos provenientes de distintas disciplinas, promoviendo un enfoque que se conecta directamente con la realidad que se desea comprender. De esta manera, se ofrece una visión más completa de la realidad, considerando diversos aspectos de la vida sin simplificarlos. Esta estructura ayuda a los estudiantes a acceder a distintos ámbitos del aprendizaje, ampliando su comprensión del mundo y enriqueciendo su perspectiva con diversas formas de conocimiento. Al conectar estos campos, se favorece una visión más amplia y profunda, que prepara a los niños para entender mejor su entorno y participar activamente en él.

El campo formativo propone una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo. (p, 139)

En lo que respecta a los campos formativos, el campo de Lenguajes se constituye como una herramienta clave para el desarrollo integral del niño. Los

lenguajes son herramientas que usamos desde el nacimiento para expresar, entender, pensar y aprender sobre el mundo. Nos permiten compartir nuestras necesidades, emociones, ideas y conocimientos, facilitando la comunicación y la conexión con los demás. Así, los lenguajes ayudan a crear relaciones y promover la convivencia, además de ser clave para enfrentar las situaciones diarias.

El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. (SEP, 2022)

Los lenguajes desempeñan un papel esencial en el desarrollo de los estudiantes, ya que constituyen medios imprescindibles para la interacción social, la exploración del mundo, el razonamiento y la expresión de la identidad. A través de ellos, las personas logran comunicarse, compartir ideas y participar activamente en diversas experiencias que enriquecen su vida diaria.

El currículo 2022 reconoce los lenguajes como herramientas fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Por ello, los incorpora dentro de un campo formativo enfocado en su evolución, abarcando expresiones orales, escritas y artísticas como parte esencial de la educación.

En el diseño y desarrollo de las experiencias de aprendizaje, según el nivel educativo, es importante, en educación preescolar: (SEP, 2023)

- Plantear situaciones que retén a las alumnas y los alumnos a usar los lenguajes, es decir, que combinen elementos y recursos al expresarse y comunicarse, puede ser que al hablar lo acompañen de gestos o señas; que utilicen el lenguaje escrito para representar gráficamente una historia y la enriquezcan con lenguajes artísticos como la plástica, el baile o la música.
- Crear oportunidades para la libre expresión que fomenten la creatividad al expresarse y comunicarse de manera oral o mediante el arte, además de

que lean textos libremente y desarrollen producciones de acuerdo con sus recursos o mediante el dictado.

Por otro lado, el campo de Saberes y Pensamiento Científico busca que los niños comprendan y expliquen los fenómenos y procesos naturales a partir de la relación entre diversos saberes. Los saberes son conocimientos y prácticas que se desarrollan en diferentes contextos, incluyendo el conocimiento científico. Estos saberes forman un patrimonio social y cultural, que refleja las diversas formas de pensar, actuar, expresar y representar de las personas, y que definen la pertenencia a una comunidad o grupo social. Las ciencias, como una de esas formas de conocimiento, buscan explicar la realidad física, pero siempre están influenciadas por factores culturales e históricos.

El objeto de aprendizaje de este campo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social. (SEP, 2022)

El campo de Ética, Naturaleza y Sociedades, por su parte, promueve la formación de una ciudadanía activa, responsable y democrática, enfocándose en la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales. Este campo explora la conexión del ser humano con la sociedad y la naturaleza, a través de una comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diferentes comunidades, ubicadas en contextos históricos y geográficos específicos. Ofrece experiencias de aprendizaje que fomentan una postura ética, promoviendo el desarrollo de una ciudadanía activa, responsable y democrática.

El campo enfatiza el reconocimiento y respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de su origen étnico o nacional,

el género, la edad, las distintas capacidades, la condición socioeconómica, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las identidades y orientaciones sexuales, el estado civil o cualquier otra manifestación de las diversidades, todas igualmente legítimas. (SEP, 2022)

Finalmente, el campo de Lo Humano y lo Comunitario se enfoca en el desarrollo de la identidad, el sentido de pertenencia y la conexión emocional de los niños con su entorno. El propósito de este enfoque es brindar experiencias cognitivas, motrices, sociales y creativas que faciliten a los niños y adolescentes la construcción de su identidad, el sentimiento de pertenencia a diversos grupos, la conciencia sobre la interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético necesario para cubrir sus necesidades humanas.

Este campo reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica en un espacio donde toda persona en colectividad, desde sus primeros años, acceda a una vida digna, justa y solidaria; contribuyendo así al goce de un mayor bienestar. (SEP, 2022)

En resumen, el lenguaje ocupa un papel esencial en el desarrollo humano, ya que permite a los niños expresar pensamientos y sentimientos, estructurar sus ideas, aprender nuevos conocimientos y conectarse con el mundo que los rodea. Durante la etapa preescolar, el lenguaje se convierte en un vehículo fundamental para el desarrollo de competencias comunicativas más complejas, como la lectura y la escritura.

El lenguaje es la capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra, asimismo, es un sistema de signos que utiliza una comunidad para comunicarse oralmente o por escrito. (Martínez, Ortega y Alba, 2021)

El lenguaje es fundamental en el desarrollo humano, ya que no solo permite expresar pensamientos y sentimientos, sino que también ayuda a los niños a estructurar sus ideas, aprender nuevos conocimientos y conectarse con el mundo que los rodea. En el nivel preescolar, el lenguaje adquiere una importancia crucial, ya que durante esta etapa se construyen las bases necesarias para el desarrollo de competencias comunicativas más complejas, como la lectura y la escritura.

Los niños aprenden el lenguaje al que están expuestos para volverse parte de la comunidad. El lenguaje los ayuda a interactuar, a aprender, a conocer todo lo que les rodea. (Vernon, S. y Alvarado M, 2014)

El lenguaje es crucial para que los niños formen su identidad, desarrollen pensamiento crítico, interactúen con su entorno y adquieran nuevas capacidades. Durante la etapa preescolar, el desarrollo del lenguaje es esencial no solo para el éxito académico futuro, sino también para el bienestar emocional y la integración social de los pequeños.

La mayoría de los niños adquiere el lenguaje de manera natural, utilizando esta herramienta para comunicarse con los adultos, sus pares y explorar el entorno que los rodea. A través del lenguaje, no solo expresan sus ideas y emociones, sino que también aprenden sobre cómo su sociedad y comunidad interpretan y comprenden el mundo. La interacción verbal les permite asimilar valores, normas y conocimientos culturales que influyen en su forma de entender la realidad.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) reconoce el lenguaje como una herramienta fundamental para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo de la identidad. En el campo formativo de Lenguajes, se enfatiza que los niños deben tener oportunidades continuas de expresarse oralmente en distintos contextos, ampliando su repertorio lingüístico de manera significativa y situada.

Los niños adquieren el lenguaje a partir de su entorno, lo que les permite integrarse a su comunidad, comunicarse y explorar su realidad. Sin embargo, si su

exposición al lenguaje se limita únicamente a situaciones cotidianas, como las conversaciones familiares o las rutinas del hogar, su desarrollo lingüístico también queda restringido a ese ámbito. Esta falta de variedad en las experiencias comunicativas puede impedir que amplíen sus habilidades lingüísticas y comprendan de manera más profunda el mundo que los rodea.

Es por esto que como lo mencionan Vernon y Alvarado (2014)...

“la educación preescolar juega un papel tan importante, pues da la oportunidad de hablar y escuchar sobre temas diferentes a los que tratan en casa, establecer contacto con personas diversas, conocer canciones y escuchar cuentos y relatos. En otras palabras, el preescolar expande su mundo, los significados, el vocabulario y las estructuras lingüísticas con las circunstancias a las que expone a los niños. Les crea la necesidad de hablar sobre distintos temas y de explorar diferentes maneras de usar el lenguaje, buscando el más apropiado para cubrir esas necesidades de expresión” (p.40)

Así, el desarrollo del lenguaje oral se configura como un proceso esencial en la primera infancia, ya que no solo facilita la comunicación, sino que también impulsa el aprendizaje y la construcción de la identidad.

El habla constituye una herramienta fundamental y esencial a lo largo de todas las etapas de la vida, siendo especialmente crucial durante la infancia en la etapa preescolar. Es el medio natural a través del cual los niños adquieren su lengua materna y está presente constantemente en su vida cotidiana. A través del lenguaje, los seres humanos pueden entender el entorno en el que se desarrollan, las diversas realidades que los rodean, y es la vía por la cual pueden expresar sus pensamientos, ideas y emociones.

El preescolar juega un papel importante al ayudar a los niños a adaptarse a los retos sociales, emocionales y de aprendizaje. El desarrollo de los niños está estrechamente ligado al entorno que los rodea, como la familia, la comunidad y la escuela. Por eso, los educadores tienen la responsabilidad de fomentar el crecimiento de los niños en todas estas áreas.

Algunos de los aspectos que deben favorecerse en esta etapa son: (. (Vernon, S. y Alvarado M, 2014)

- **Desarrollo fonológico:** poder distinguir y producir los sonidos de la lengua (del español y posiblemente de otra lengua simultáneamente). Es importante, que los niños empiecen a jugar con el lenguaje para analizar los sonidos (identificar palabras que empiecen o acaben con los mismos sonidos, identificar las rimas, darse cuenta de por qué es curioso un trabalenguas, cambiar los sonidos de una palabra, etcétera).
- **Desarrollo semántico:** se refiere al conocimiento del significado de las palabras y de las combinaciones de palabras. El vocabulario es importante porque es el vehículo para aprender y expresar nuevos conocimientos y relaciones y porque más tarde será una herramienta importante para la comprensión lectora
- **Desarrollo sintáctico o gramatical:** cuando los niños empiezan a hablar, cuando son bebés, empiezan diciendo una palabra. Luego combinan las palabras y empiezan a producir “oraciones” de dos palabras, en preescolar van apropiándose de estructuras gramaticales cada vez más complejas.
- **Desarrollo pragmático:** se refiere a los avances en la competencia comunicativa de los niños o a la capacidad de usar el lenguaje de manera aceptable social y culturalmente en una variedad de situaciones. Éste es, probablemente, el desarrollo más importante, ya que es a través de la necesidad de comprender y de expresarse que el niño amplía y vuelve más complejos su gramática y su vocabulario. Como los niños usan el lenguaje

en muchas situaciones y con muchos fines distintos, involucran muchos conocimientos y habilidades

Por lo tanto, hablar no es sólo aprender a pronunciar y combinar sonidos y palabras con significado, sino que debemos aprender a usarlo y entenderlo de acuerdo a las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se producen; impulsa la necesidad de comunicarse y al mismo tiempo socialmente sigue ciertas normas que permiten interactuar con los otros y entenderse (Guarneros, E., Esperanza, L. y Silva, A., 2017, p. 3)

Cuando hablamos del desarrollo del lenguaje oral en los niños en edad preescolar, es importante tener en cuenta que este proceso no sucede de manera aislada. En realidad, está muy influenciado por todo lo que les rodea, como las personas con las que interactúan y el ambiente en el que crecen. Aprender a hablar no se trata solo de repetir palabras, sino que los niños construyen su lenguaje a partir de sus experiencias, las interacciones con su entorno y las personas que los acompañan en su desarrollo. Por eso, los educadores juegan un papel clave al crear un espacio que impulse y favorezca el aprendizaje de las habilidades lingüísticas en todos sus aspectos.

En la educación preescolar, el papel de la educadora es según SEP (2017):

- Orientar los intercambios de los alumnos; propiciar el interés para participar, preguntar en conversaciones, y saber más; involucrar a todos, con especial atención en quienes tienen dificultades para expresarse frente a los demás.
- Favorecer el respeto, la escucha atenta y la expresión a partir de actividades atractivas que incluyan conversaciones, explicaciones, cantos, rimas, juegos, cuentos. (p.191)

Es esencial entender que el lenguaje no solo es un medio para decir cosas, sino que también es un proceso mental y social que ayuda a los niños a comprender y expresar sus pensamientos en diferentes situaciones. Este proceso es complejo y abarca varias áreas, desde aprender los sonidos de las palabras hasta saber

cómo usarlas adecuadamente según el contexto. Cada niño vivirá esta experiencia de manera única y a su propio ritmo, lo que hace aún más importante brindarles el apoyo adecuado en esta etapa.

### **Plan de acción**

El diseño de un plan de acción implica la creación detallada de estrategias específicas para alcanzar objetivos concretos o solucionar problemas identificados. Este proceso requiere definir claramente las metas, establecer los pasos necesarios para lograrlas, y planificar cómo se llevarán a cabo, cuándo y con qué recursos. Además, un plan eficaz debe incluir mecanismos para evaluar el progreso, así como flexibilidad para adaptarse a posibles cambios o imprevistos, asegurando así la pertinencia y efectividad de las acciones implementadas.

A continuación, presento la propuesta de trabajo para el plan de acción que atiende la problemática planteada. Esta propuesta tiene como objetivo el diseño de diversas acciones que favorezcan el desarrollo del lenguaje oral en los niños, identificando y estructurando las intervenciones necesarias dentro de las actividades, con el fin de garantizar una intervención adecuada y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<b>Campo formativo</b>	<b>Lenguajes</b>
<b>Contenido</b>	<b>PDAS</b>
Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos	Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva.

Acciones	Recursos	Tiempo	Evaluación	Fechas a aplicar
Actividades que favorezcan el lenguaje oral por medio de narraciones, dinámicas, juegos y texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos literarios (Cuentos, notas, etc.)</li> </ul>	Alrededor de 30 minutos para cada actividad	Herramientas como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas estimativas</li> </ul>	Próximo periodo de prácticas Febrero - Marzo 2025

### Acciones y estrategias

El Plan de acción articula: Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión, en un mecanismo de espiral permanente que permitirá al estudiantado valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para replantearlas tantas veces sea necesario como parte del proceso de reflexión sobre la acción. (SEP, 2018, p.9).

El Plan de acción representa un proceso continuo que permite al docente en formación analizar, ajustar y mejorar su práctica. Se favorece una mirada crítica sobre lo realizado, entendiendo que cada experiencia puede ser replanteada para lograr mejores resultados.

### Intención

Las actividades planteadas en esta práctica tienen como objetivo principal favorecer el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas de preescolar, a través de propuestas didácticas que los inviten a expresarse, convivir y participar activamente. Esta experiencia no solo busca apoyar su aprendizaje, sino también fortalecer mi formación como docente en proceso, ya que me permite aplicar lo aprendido, reflexionar sobre mi intervención y mejorarla.

Al diseñar e implementar estas actividades, desarrollo competencias importantes del perfil de egreso, como la creación de planeaciones acordes al grupo y al contexto. Como menciona Schön (1992), aprender desde la experiencia es clave para mejorar nuestra práctica, ya que nos permite pensar en lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos.

### **Planificación**

La planificación dentro de esta práctica docente tuvo como propósito organizar y estructurar actividades que respondieran a la necesidad de fortalecer el lenguaje oral en los niños y niñas del grupo de tercer grado.

A partir del diagnóstico realizado, se detectó que algunos alumnos mostraban dificultades para comunicarse de forma clara, mantener conversaciones o expresarse en grupo, lo cual orientó la creación de actividades centradas en la participación verbal y la narración. Para ello, se tomó como base el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) del campo de lenguajes del programa de Educación Preescolar vigente (NEM).

La planeación es una herramienta fundamental en la práctica docente, ya que permite organizar, anticipar y tomar decisiones que propicien aprendizajes significativos y pertinentes (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Además, como lo mencionan los mismos autores, una buena planeación no solo guía el actuar docente, sino que también considera el contexto, las características del grupo y los recursos disponibles para lograr una intervención educativa efectiva.

### **Acción – intervención**

La acción en esta práctica consistió en la implementación de actividades didácticas diseñadas para fomentar el lenguaje oral en los alumnos de preescolar. Durante su aplicación, se buscó que los niños tuvieran oportunidades constantes para hablar, escuchar, compartir ideas y construir significados junto a sus compañeros. El papel de la docente sería guiar, observar y generar ambientes de

confianza que permitieran la participación espontánea y respetuosa de cada alumno.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), el lenguaje no solo es una herramienta de comunicación, sino también un medio para el desarrollo del pensamiento y la internalización del conocimiento, por lo que generar espacios ricos en interacción verbal es fundamental para el aprendizaje en la infancia. Esta fase de acción permitió poner en práctica lo planificado, pero también ajustarlo sobre la marcha de acuerdo con las reacciones y necesidades observadas en el grupo.

### **Observación**

La observación es un componente fundamental para conocer cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en el aula y evaluar la efectividad de las actividades implementadas. Durante la práctica, se llevaron a cabo registros sistemáticos para identificar las respuestas de los niños y niñas, sus avances en el lenguaje oral y las dificultades que enfrentaban. Esta información permitió ajustar la intervención para atender mejor las necesidades del grupo.

Como señala Díaz Barriga (2006), la observación reflexiva permite al docente analizar y comprender el contexto y las reacciones del alumnado, facilitando la toma de decisiones pedagógicas informadas y oportunas que mejoran la calidad de la enseñanza.

### **Evaluación**

La evaluación fue un proceso continuo que permitió valorar el avance de los niños en cuanto al desarrollo del lenguaje oral, así como la efectividad de las estrategias didácticas utilizadas. Esta evaluación no solo se enfocó en los productos, sino también en los procesos comunicativos y participativos de los alumnos.

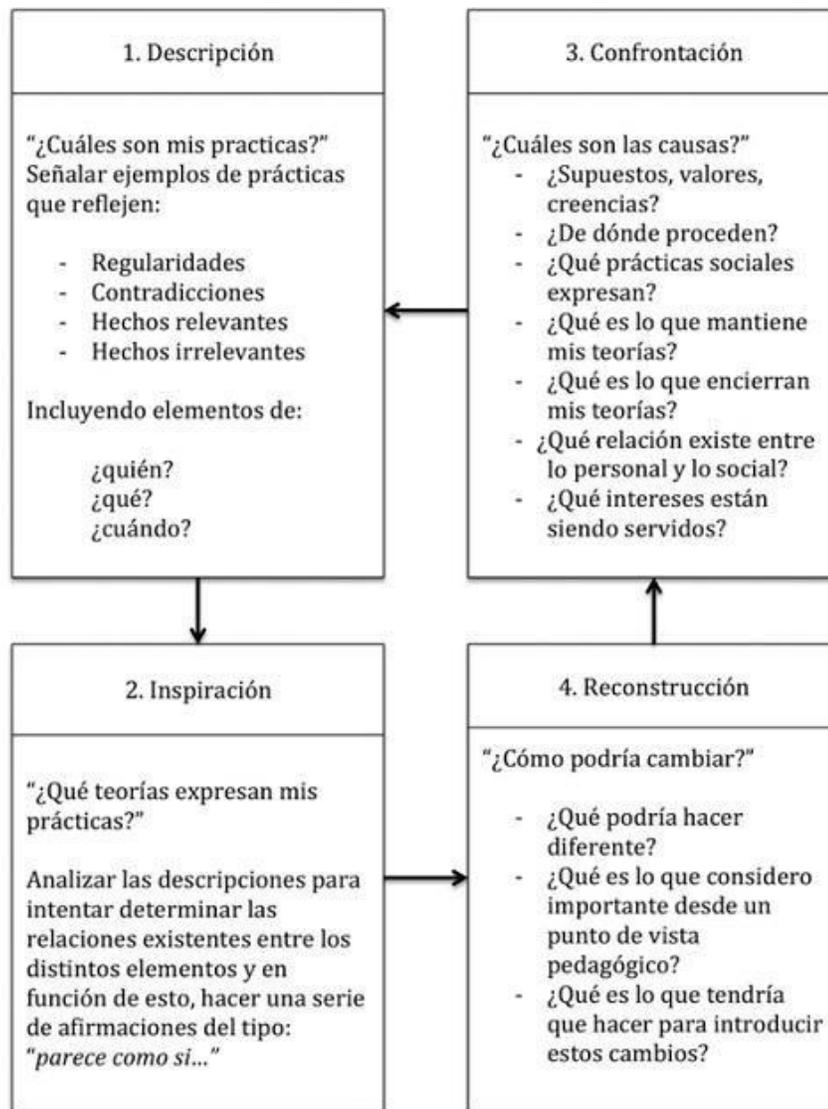
De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), evaluar implica recoger información relevante y sistemática que sirva para reflexionar y tomar decisiones que retroalimenten tanto el aprendizaje del alumno como la intervención del docente. En este sentido, la evaluación formativa permitió ajustar las actividades en función de las necesidades observadas, manteniendo un enfoque flexible y centrado en el aprendizaje significativo.

Como parte del proceso de evaluación, se empleó una escala estimativa que permitió valorar el desempeño de los alumnos de manera gradual, clasificando los niveles de logro en cuatro categorías: desde un nivel insuficiente hasta uno sobresaliente. Este recurso fue útil para identificar con mayor claridad los avances individuales y grupales, así como para obtener una visión más concreta sobre el impacto de las actividades. Además, facilitó la toma de decisiones respecto a los aspectos que necesitaban reforzarse durante la intervención.

## **Reflexión**

La reflexión es una herramienta clave en la formación y mejora continua del quehacer educativo, ya que permite al docente analizar su práctica, tomar decisiones informadas y transformar su intervención pedagógica de manera consciente. Para el análisis de las actividades realizadas con los alumnos, he utilizado la metodología del ciclo reflexivo de Smith (1991). Esta metodología es particularmente útil, ya que su estructura me permite realizar una autoreflexión profunda sobre mi actuación docente. El ciclo reflexivo me facilita observar no solo los resultados inmediatos de las actividades, sino también las intervenciones y los ajustes necesarios en cada momento. A través de este proceso continuo de reflexión y ajuste, puedo identificar de manera más precisa qué aspectos de mis intervenciones funcionaron y cuáles requieren una mejora, lo que contribuye a mi autoconstrucción como docente. Esta metodología me permite integrar teoría y práctica de forma crítica y constructiva, favoreciendo una evolución constante en mi forma de enseñar.

El ciclo reflexivo propuesto por Smith (1991) se estructura en cuatro etapas: descripción, inspiración, confrontación y reformulación. Este proceso pone especial énfasis en los elementos que permiten al formador profundizar en su reflexión sobre la práctica educativa. A continuación se describen cada una de las etapas:



Ciclo de reflexión (Smith, 1991, p.280)

**Descripción:** La reflexión comienza al reconocer que la práctica docente puede presentar problemas que requieren atención. Por ello, el primer paso del ciclo reflexivo es identificar y describir esas situaciones problemáticas en la enseñanza. Smith (1991) señala que es fundamental poder “describir nuestras prácticas y usar esas descripciones como base para futuros análisis y desarrollos” (p. 282). En esta etapa inicial, se define claramente una situación que emerge como un desafío profesional. Para ello, se redacta una narración detallada que busca esclarecer el contexto y las circunstancias.

**Inspiración o información:** Describir una situación problemática es solo el primer paso para entenderla, pero no basta para comprender sus causas y posibles soluciones de manera profunda. Por ello, el siguiente paso en el ciclo reflexivo es ahondar en las creencias, valores y teorías que sustentan nuestra práctica docente y que influyen en cómo actuamos frente a dicha situación. Esta etapa, conocida como inspiración o información, busca responder a una pregunta fundamental: “¿cuál es el sentido de mi enseñanza?” (Smith, 1991, p. 282). En otras palabras, se trata de identificar y clarificar cuáles son las convicciones personales, las ideas o “leyes universales que rigen la enseñanza” que guían nuestras decisiones y acciones en el aula.

Reconocer estos marcos teóricos y creencias nos permite comprender mejor qué motiva nuestras prácticas, qué principios están detrás de ellas y cómo estas ideas pueden haber contribuido a la aparición del problema profesional que estamos analizando. Esta reflexión más profunda es clave para abrir la posibilidad de modificar o enriquecer nuestra forma de enseñar, sustentada en una base teórica que da sentido y coherencia a nuestra intervención educativa.

**Confrontación:** Una vez que se han explorado las teorías y creencias que sustentan nuestra práctica, estamos en condiciones de confrontar esas ideas, ya sea mediante la reflexión personal profunda o con el apoyo de otros y aportes teóricos.

Esta etapa, denominada confrontación, invita a cuestionar el origen de nuestras formas de actuar, respondiendo a la pregunta: “¿Cómo llegué a ser de este modo?” (Smith, 1991, p. 285). El objetivo es poner en evidencia las convicciones y supuestos que guían nuestras acciones, permitiendo así un análisis crítico sobre ellas. Este proceso facilita reconocer las ideas que nos llevaron a comportarnos de determinada manera y abre la posibilidad de cuestionar, modificar o reafirmar esas creencias.

En esta fase, la reflexión se enriquece a través del diálogo con compañeros y la consulta de diversas fuentes teóricas, lo que permite ampliar la visión sobre el problema profesional identificado. De esta manera, se puede comprender mejor la complejidad de la enseñanza y las múltiples dimensiones que intervienen, como las competencias, conocimientos específicos y factores personales que influyen en la práctica docente. Este ejercicio crítico es fundamental para avanzar hacia una enseñanza más consciente, fundamentada y efectiva.

**Reconstrucción:** La última fase del ciclo corresponde a la reformulación, que Smith plantea con la pregunta: “¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?” (p. 291). En esta etapa se evidencia el resultado de haber tomado conciencia crítica sobre nuestras ideas y prácticas docentes. La reformulación implica reconsiderar y transformar la manera en que enfrentamos la problemática identificada, abriendo nuevas posibilidades para la acción educativa.

Este proceso se nutre del análisis realizado en la etapa de confrontación, donde se reconoció la complejidad del problema inicial y la insuficiencia de soluciones simplistas. Al reformular, se pasa de una comprensión reducida — como considerar una práctica únicamente como una metodología— a una visión más amplia que integra múltiples aspectos influyentes en la enseñanza efectiva. Además, se toma en cuenta la importancia de las creencias, competencias y concepciones propias del docente en formación.

Así, la reformulación no solo plantea un cambio en la forma de actuar, sino también un cambio en la forma de entender el problema, pasando de una mirada limitada a una perspectiva integral que busca promover un aprendizaje más significativo y enriquecedor. De esta manera, se redefine el objetivo de la enseñanza y se proponen nuevas estrategias que contemplan la complejidad real del proceso educativo.

## **DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA**

En esta sección se presenta el desarrollo, análisis y evaluación de la propuesta de mejora implementada en el grupo de preescolar, con base en el plan de acción previamente diseñado. Se describen las actividades realizadas, los recursos utilizados, así como los resultados obtenidos en los niños a partir de su participación. Asimismo, se contrasta el impacto de las estrategias aplicadas en el proceso de aprendizaje con una autorreflexión crítica por parte de la docente en formación, lo que permite valorar tanto el avance de los alumnos como el propio crecimiento profesional, evidenciando los logros, dificultades y áreas de oportunidad que surgieron durante la intervención.

### **1. Actividad: El Oso que no quería compartir**

La actividad se llevó a cabo el día 12 de febrero de 2025 con la participación de 20 niños. **(Anexo 6)**. Su finalidad fue realizar la lectura de un cuento en el que los alumnos pudieran participar activamente, fomentando una reflexión conjunta sobre las partes más importantes del libro y su contenido, así como una discusión sobre los mensajes y lecciones que se desprenden de la historia. Esta dinámica buscó involucrar a los estudiantes en la comprensión del texto, propiciando un espacio donde pudieran expresar sus opiniones y desarrollar habilidades de reflexión crítica.

Desde una perspectiva teórica, esta actividad está alineada con las ideas de Vygotsky (1978) sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Según su teoría sociocultural, el aprendizaje se potencia cuando los niños participan de manera activa en procesos de reflexión y discusión en grupo, ya que esto les permite construir significado a través del intercambio de ideas con otros. La participación activa en la lectura y los cuestionamientos posteriores son elementos clave que favorecen la comprensión lectora, ya que el niño no solo recibe la información de manera pasiva, sino que se involucra en la interpretación del texto, haciendo conexiones personales y sociales con el contenido.

En esta primera actividad, el PDA **“Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva”** se aborda de forma gradual, estableciendo la primera etapa en la que se pretendía que los niños narraran una historia que se les había contado. Esta narración se promovió a través de preguntas y el análisis grupal del cuento, buscando que los niños fueran capaces de recordar, identificar y contar las partes más importantes del relato. Esta primera fase sienta las bases para el desarrollo del PDA, ya que introduce a los alumnos en el proceso de estructuración de historias, partiendo de un modelo previamente escuchado.

Como inicio de la actividad, comencé mencionándoles a los alumnos que el día de hoy realizaríamos la lectura de un cuento. Sabía, por actividades previas, que a los alumnos les gustaba la lectura, por lo que al anunciar la actividad, ellos se emocionaron y respondieron entusiastamente:

(A: Alumno, MF: Maestra en Formación GT: Grupo Total, VA: Varios Alumnos)

VA:— ¡Sí, bravo, un cuento!

Esto mostró su disposición y entusiasmo ante la actividad. Aprovechando su interés, les mostré la portada del cuento y les pregunté:

MF. — ¿De qué creen que se va a tratar nuestro cuento?

Los niños observaron la portada con atención y rápidamente comenzaron a mencionar animales que veían:

VA: ¡Un oso! ¡Un venado! ¡Un búho!

Yo respondía a sus participaciones con comentarios como:

MF: — ¿Creen que se trate de eso? ¿Un búho, un venado?

Luego les revelé el título:

MF: — Este cuento se llama “El oso que no quería compartir”.

Y les pedí que repitieran:

MF: — ¿Cómo se llama?

GT: — ¡El oso que no quería compartir!

(DTD, 2025)

De esta manera, logré captar su atención y generar una conexión con la historia que íbamos a leer. **(Anexo 7)**

Antes de comenzar con la lectura, les pedí a los niños que se acomodaran en media luna, cerca de donde me encontraba, al frente del salón. Esta disposición no solo favoreció la cercanía física, sino también una mayor atención y comprensión del cuento. Según Bruner (1996), el ambiente de aprendizaje debe ser diseñado para facilitar la interacción y el enfoque en la tarea. La disposición en media luna y la proximidad con los estudiantes promovieron una mayor participación y una mejor comprensión del contenido, al ofrecer un espacio más accesible para todos.

Una vez acomodados, inicié la lectura del cuento de manera normal, pero mientras iba leyendo, pedía constantemente la ayuda de los niños para continuar con el relato. Les planteaba preguntas que dejaban puntos suspensivos, como:

MF: — Y entonces, ¿qué creen que pasó?

Los niños rápidamente respondían:

GT: — ¡El oso no quería compartir!

Algunos se reían o hacían muecas, y esto generaba un ambiente de participación activa. A medida que avanzaba en la lectura, realizaba más preguntas para mantener su interés:

MF: — ¿Quién creen que se comió los pastelillos?

Las respuestas fueron variadas:

A1: — ¡Se los robaron!

A2: — ¡El búho!

A3: — ¡El venado!

A cada comentario, respondía con más preguntas:

MF: — ¿Creen que haya pasado eso?

MF: — ¿Qué habrá dicho el oso?

(DTD, 2025)

Este intercambio constante de ideas mantenía a los niños involucrados, estimulando su pensamiento crítico y la interacción verbal. Según Vygotsky (1978), estas interacciones sociales son esenciales para el desarrollo cognitivo, ya que ayudan a los niños a estructurar y organizar sus pensamientos en un contexto compartido.

Sin embargo, durante la actividad, se presentaron ciertos inconvenientes. El acomodo en el piso, aunque novedoso, resultó en un distractor para algunos alumnos. A pesar de esto, la disposición en media luna seguía favoreciendo la participación, aunque algunos se sentían más inquietos. Además, la gran cantidad

de preguntas y el deseo de los niños de participar simultáneamente hicieron que el control de las intervenciones fuera más difícil.

Al concluir la lectura, retomé los puntos más importantes de la historia y planteé la reflexión final con los niños:

MF: — ¿Y ustedes creen que está bien que el oso no quisiera compartir?

Las respuestas fueron diversas, algunas reflejaban la empatía, mientras que otras mostraban experiencias personales. Algunos dijeron:

GT: — ¡No, no está bien!

Otros compartieron:

A4: — Yo sí comparto, maestra. Yo le presté mis colores a Ale.

A5: — Yo le di mis tijeras a Mauro.

(DTD, 2025)

Finalmente, como cierre de la actividad, les pedí a los niños que me dijeran si les había gustado el cuento y qué habrían hecho ellos si fueran el oso. Sin embargo, a estas alturas de la actividad, después de más de 20 minutos de lectura y participación activa, los niños se encontraban más dispersos, tanto física como emocionalmente, lo que dificultó continuar con la actividad según lo planeado. Decidí dar un cierre a la actividad para retomar los aprendizajes sin perderlos de vista.

En general, la actividad no tuvo un mal resultado, pero se perdió el control debido al tiempo y a los movimientos constantes dentro de la estrategia de intervención. Mis intervenciones fueron muy frecuentes y largas, lo que generó una sobrecarga de estímulos para los niños. A pesar de que mi intención era involucrarlos más activamente para lograr un aprendizaje significativo, esto terminó afectando el flujo de la actividad. El control de las participaciones también fue un desafío, ya que los niños aún tienen dificultades para respetar el turno de

palabra, lo que llevó a un giro inesperado en la dinámica. A pesar de ello, decidí modificar la actividad para cerrarla de manera que no se perdiera el aprendizaje ya alcanzado y poder retomarla en futuras ocasiones con mejoras en la estrategia de intervención.

En relación con el PDA, considero que esta primera actividad cumplió con la primera etapa del objetivo, que consistía en que los niños narraran una historia previamente escuchada. La estructura narrativa del cuento permitió que los niños identificaran los momentos de inicio, desarrollo y final, aunque de forma asistida.

Debido al resultado de esta actividad, me doy cuenta de que, en una próxima aplicación, tanto mi intervención como mi interacción con los alumnos podrían ser mejoradas. El exceso de participación, aunque inicialmente bien intencionado, nos llevó a un resultado algo contradictorio respecto a lo que queríamos lograr. La falta de control sobre las intervenciones hizo que los alumnos descontrolaran su participación y comportamiento, lo que afectó el desarrollo de la actividad. Vygotsky (1978) menciona que el desarrollo cognitivo se potencia cuando los niños interactúan en un entorno que favorece el aprendizaje colaborativo, pero también reconoce la importancia de los límites y el orden en esas interacciones para evitar que se conviertan en distractores. En este sentido, la falta de un control adecuado en las participaciones de los alumnos interrumpió el flujo de la actividad, lo que impidió que el aprendizaje fuera tan efectivo como se había planeado.

De la misma manera, me doy cuenta de la relevancia de reforzar aspectos como la conducta, la convivencia, y los acuerdos de respeto a los turnos de palabra. Esto no solo es crucial para mantener un ambiente organizado, sino que también está alineado con las teorías de Piaget sobre el aprendizaje social. Según Piaget (1965), el respeto por las reglas y las normas de convivencia en el aula facilita el proceso de socialización y la construcción del conocimiento, ya que crea un ambiente en el que los estudiantes pueden expresarse libremente, pero dentro de un marco de respeto mutuo. En futuras actividades, priorizaré la creación de un

espacio donde se pueda fomentar la comunicación y el intercambio de ideas de manera estructurada, ya que estos son elementos clave para el desarrollo cognitivo y social de los niños en la etapa preescolar.

A medida que avancen las actividades, tomaré en cuenta estos aspectos para garantizar un entorno más organizado y enfocado, lo que contribuirá al aprendizaje significativo que buscamos en el aula. Bruner (1996) también resalta la importancia de un entorno que estimule la participación activa, pero que a la vez mantenga una estructura adecuada que permita a los niños desenvolverse dentro de los límites establecidos. De este modo, optimizaré mis estrategias para asegurar que las futuras actividades favorezcan el aprendizaje de manera más eficiente.

Asimismo, se integró una escala estimativa como instrumento de evaluación para valorar el desempeño de los alumnos durante esta primera actividad, permitiendo identificar su punto de partida frente a la propuesta pedagógica planteada. Esta escala contempló aspectos como la participación oral, la interacción con sus compañeros y la capacidad para comprender el mensaje del cuento. Además, fue diseñada considerando los primeros indicadores del Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que se busca desarrollar en el proyecto, por lo que no se evaluó en su totalidad, sino de manera parcial, de acuerdo con el nivel esperado para esta fase inicial. Los resultados obtenidos se sistematizaron mediante una gráfica de análisis que permitió visualizar de manera clara y precisa el nivel de desarrollo del grupo en cuanto al lenguaje oral y la convivencia, brindando así una base diagnóstica para orientar las siguientes intervenciones didácticas. **(Anexo 8)**

## **2. Actividad "Descubramos lo que hay"**

La actividad fue llevada a cabo el 10 de marzo con la participación de aproximadamente 19 alumnos **(Anexo 9)**. Para esta actividad, comencé mencionándoles a los alumnos que realizaríamos actividades cuyo objetivo sería conocernos mejor entre compañeros y con la maestra. Les expliqué que el

propósito sería que me compartieran sus ideas, gustos y experiencias a través de algunos dibujos o de lo que me quisieran platicar. Esta actividad tiene por objetivo fomentar la expresión de los alumnos basándonos en intereses propios de ellos, lo cual facilita la comunicación y expresión al ser temas de su agrado.

Esta actividad fue retomada y adaptada del libro "Aprender a escuchar, aprender a hablar", que tiene como propósito promover la lengua oral mediante actividades significativas. En este caso, se buscó que los niños compartieran información sobre sí mismos a través de preguntas que guiaban sus respuestas hacia temas cotidianos y familiares con sus compañeros y con la maestra, reconociendo que en el grupo existen personas con diferentes gustos e intereses, lo cual también favorece el respeto y la convivencia. Esta estrategia busca fortalecer aspectos que en actividades pasadas habían sido detectados como áreas de oportunidad, como el respeto a los turnos de palabra y la aceptación de opiniones diversas.

En términos teóricos, esta actividad se fundamenta en Vygotsky (1979), quien establece que el lenguaje se desarrolla de forma más efectiva cuando se vincula a situaciones cercanas al contexto del niño, permitiéndole expresar ideas de manera más auténtica y significativa. Además, según Bruner (1983), el lenguaje oral se favorece mediante la interacción guiada, donde las preguntas abiertas fomentan respuestas más elaboradas y detalladas.

En relación con el PDA **“Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva”**, esta actividad se centró en una etapa intermedia, donde los niños narraban historias cortas y sencillas sobre experiencias propias, basadas en sus gustos e intereses. Esta graduación del PDA permitió que los alumnos narraran hechos vividos y que eran significativos para ellos, estableciendo así un puente entre la narración de historias conocidas (como en la actividad anterior) y la creación de historias inventadas, que será el siguiente paso en las actividades planeadas.

Posteriormente, comencé la actividad diciéndoles que ahora realizaríamos una dinámica donde podrían contarme sobre sus cosas favoritas. Para esto, inicié compartiendo algunas de mis preferencias, buscando captar su atención mediante indicaciones atractivas. Les dije: (A: Alumno, MF: Maestra en Formación GT: Grupo Total, VA: Varios Alumnos)

MF: —Miren, este es mi tablero. Este es el tablero de las cosas que más me gustan. ¿Qué es lo que pueden ver?

Los niños no tardaron en mencionar:

VA: ¡Una niña! ¡Un peluche! ¡Una resbaladilla! ¡Una sopa!

Mientras ellos participaban, yo les respondía:

MF: —¿Eso es lo que alcanzan a ver? Ah, muy bien, está bien.

Después, les expliqué:

MF: —Fíjense bien, estas son algunas de las cosas que más me gustan. Luego quiero que ustedes también me ayuden a contarlas.

Para dar inicio, les planteé la primera pregunta:

MF: — ¿Cuál es tu clase favorita?

Mientras les señalaba la imagen correspondiente, los alumnos comenzaron a decir:

A1: — ¡Eres tú, la maestra!

A2: — ¡La del cuento!

Yo respondía:

MF: —¿Eso creen? A ver, fíjense bien.

Al notar que les costaba un poco adivinar, les di más pistas:

MF: —¡Es la de mis Sol! Fíjense bien: aquí están sus lentes, su pelo chino y el reloj que siempre trae.

Entonces, les aclaraba:

MF: —Mi clase favorita es la de inglés, la de "mi sol", porque me gusta mucho cuando aprendemos un nuevo idioma.

Seguimos con la siguiente pregunta:

MF: — ¿Qué juego te gusta más?

Los alumnos respondían entusiasmados:

A3: — ¡La resbaladilla!

A4: — ¡El tobogán!

(DTD, 2025)

Al señalar la imagen correspondiente, reconocían con facilidad el juego representado.

Cabe agregar que las preguntas fueron pensadas de forma que los alumnos pudieran entenderlas plenamente, tomando como base actividades y objetos comunes para ellos, como sus clases, sus juegos o su comida favorita. Esto permitió prever respuestas más extensas y pertinentes a la actividad.

Una vez que terminé de mostrarles mi tablero, les expliqué que ahora cada uno realizaría su propio tablero de manera individual. Les entregué un formato de hoja dividido en cuatro preguntas, listo para que lo llenaran. Sin embargo, reconozco que faltó ser más explícita al indicarles cómo irían contestando cada apartado.

Durante la actividad, observé que fue bien recibida y comprendida. Para enriquecer las respuestas de los alumnos y fomentar un lenguaje oral más significativo, opté por acercarme a cada uno y realizar preguntas adicionales:

MF: —Oye, David, ¿cuál es tu clase favorita?

A5: —La de Educación Física.

MF: — ¿Y por qué? ¿Qué estás haciendo aquí en Educación Física?

A5: —Haciendo lagartijas.

MF: —¿En serio? ¡Qué padre, oye!

Con Mauro:

MF: —¿Cuál es tu clase favorita?

A6: —La de Inglés.

MF: —¿La de Inglés con la maestra Mis Sol? ¿Por qué?

A6: —Porque me gusta cantar con ella.

(DTD, 2025)

Algunos alumnos incluso se acercaban de manera espontánea para contarme sus respuestas, lo cual indicaba un interés genuino en compartir y un fortalecimiento de su confianza para expresarse oralmente. De esta manera, la actividad se enriquecía más y las respuestas adquirirían mayor significado para ellos, lo cual coincide con los planteamientos de Vygotsky (1979), quien señala que el lenguaje oral se fortalece cuando se vincula a situaciones cercanas al contexto y a los intereses del niño **(Anexo 10)**.

Aproveché estas interacciones para modelar respuestas más extensas y completas, alentando a los niños a expresar no solo el qué, sino también el porqué, vinculando sus respuestas a sus experiencias personales.

Esta estrategia permitió que los niños ampliaran sus respuestas y utilizaran un lenguaje más descriptivo, reforzando así el objetivo del PDA al narrar situaciones vividas y conocidas.

Una dificultad presentada durante la actividad fue la diferencia de ritmos en los alumnos: algunos terminaban sus respuestas y dibujos rápidamente, mientras que otros eran más cuidadosos. Esto afectó un poco el ritmo grupal planeado. Para resolverlo, decidí agrupar a quienes terminaban al mismo tiempo y pedirles que conversaran entre ellos sobre lo que habían respondido. Esta estrategia se sustenta en las aportaciones de Bruner (1983), quien sugiere que el aprendizaje colaborativo permite a los niños intercambiar ideas, verbalizar sus pensamientos y estructurar sus narraciones a partir del lenguaje de sus compañeros. De esta manera, los alumnos que ya habían terminado pudieron seguir practicando el lenguaje oral mientras esperaban a los demás, manteniéndose activos y enfocados en la actividad.

Pude observar que los alumnos mostraban un mayor respeto por los turnos de palabra, aunque en ciertos casos seguían desviando la conversación o queriendo imponer sus ideas. Aun así, la variación de la actividad favoreció el interés y permitió aprovechar el tiempo de mejor manera.

Finalmente, realicé un cierre rápido y general con todo el grupo, donde les pregunté:

MF: —¿Todos pusimos las mismas respuestas?

Los niños rápidamente respondían:

GT: —¡No, no, no!

Entonces les pregunté:

MF: —¿Creen que eso está bien o está mal?

Algunos decían:

VA: —¡Está bien! mientras que otros mencionaban:

VA: —¡Está mal!

Yo continuaba:

MF: —¿Por qué creen eso?

Y algunos respondían:

A7: —Porque somos diferentes.

Entonces les reforzaba la idea:

MF: —¡Exacto! Porque todos somos diferentes, y eso está muy bien. No todos vamos a tener los mismos gustos ni las mismas cosas favoritas, y eso es algo que debemos respetar.

(DTD, 2025)

De esta manera, la actividad no solo fortaleció el lenguaje oral mediante las respuestas personales y las interacciones, sino que también dejó como aprendizaje el valor de la comprensión y tolerancia hacia las diferencias individuales.

En general, la actividad fue bien recibida y logró su objetivo de promover el lenguaje oral mediante la expresión de gustos e intereses. Sin embargo, observé que algunos niños tendían a quedarse en respuestas muy cortas, por lo que fue necesario realizar preguntas adicionales para profundizar y enriquecer sus respuestas. Esta estrategia resultó efectiva, ya que permitió que los niños ampliaran sus ideas y utilizaran un lenguaje más completo y descriptivo.

Asimismo, pude notar que algunos niños aún tienen dificultades para respetar los turnos de palabra, especialmente durante el cierre grupal. Para futuras actividades, implementaré estrategias para gestionar mejor el tiempo y asegurarme de que todos los niños tengan oportunidad de compartir sin interrupciones.

En términos del PDA, esta actividad logró consolidar la habilidad de narrar historias cortas y sencillas basadas en experiencias personales. A diferencia de la

actividad anterior, en esta ocasión los niños no narraron historias inventadas, sino que compartieron historias vividas, lo que permitió un avance gradual hacia la creación narrativa independiente.

Durante esta intervención, pude notar una mejor organización en comparación con actividades anteriores. Sin embargo, considero que es necesario seguir trabajando en distribuir de manera más eficiente el tiempo destinado a cada momento de la actividad, para poder respetar el cierre planeado sin improvisaciones. Reconozco que fue acertado el acercarme individualmente a los alumnos y realizar preguntas que profundizaran en sus respuestas, pues según Bruner (1983), la interacción guiada y las preguntas abiertas permiten al niño construir aprendizajes más significativos y desarrollar habilidades comunicativas de mayor complejidad. Esto contribuyó a que el lenguaje oral de los alumnos se viera favorecido, ya que sus respuestas fueron más fluidas, extensas y personales, reflejando un verdadero interés y disfrute en la expresión de sus ideas.

En esta segunda actividad se utilizó nuevamente una escala estimativa como herramienta de evaluación, con el propósito de registrar el progreso de los alumnos en relación con su participación oral, la claridad al compartir experiencias personales y su capacidad para construir relatos breves. Esta evaluación permitió observar avances significativos respecto a la actividad anterior, ya que los niños lograron narrar historias cortas basadas en sus propias vivencias, intereses y gustos, lo cual representa una evolución dentro del Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). En esta fase, el PDA se evalúa de forma intermedia, evidenciando que los alumnos comienzan a estructurar sus ideas con mayor intención comunicativa. Sin embargo, se seguirá trabajando en este aspecto para favorecer una participación más fluida y con mejor comprensión por parte de los niños. Los datos recabados fueron sistematizados mediante una gráfica que resume los resultados obtenidos, lo que facilita la identificación de áreas de oportunidad y fortalezas individuales y grupales para planear futuras intervenciones pedagógicas con mayor precisión. **(Anexo 11)**

### 3. Actividad Hagámoslo juntos

Esta actividad fue aplicada el día 18 de marzo con una asistencia aproximada de 22 niños. **(Anexo 12)**

De esta manera, comencé mencionándoles a los niños que para esta actividad trabajaríamos en equipo. Al escuchar la palabra "equipo", los alumnos se emocionaron y comenzaron a hacer gestos de alegría y euforia ante la idea de colaborar con sus compañeros. De esta forma, les comenté que esta vez ellos podrían elegir en qué equipo estar y con quién realizar la actividad. Esta decisión buscaba incrementar su motivación e interés, ya que como menciona Vygotsky (1978), la interacción social es un motor fundamental del aprendizaje, y cuando los alumnos sienten autonomía y pertenencia en sus actividades, su participación se vuelve más activa y significativa. Aproveché así mis palabras para captar su atención y generar un vínculo emocional positivo hacia la actividad, favoreciendo el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1983).

En esta actividad, la graduación del PDA se centró en que los alumnos narraran historias más completas a partir de un mismo interés compartido. Al trabajar de manera colaborativa, los niños podían complementar sus ideas unos con otros, enriqueciendo sus narraciones al integrar las experiencias y conocimientos de sus compañeros. Esta estrategia favorecía el hecho de que los alumnos logaran expresar historias más completas y estructuradas, aprovechando el trabajo en equipo para profundizar en sus respuestas y extender sus narraciones.

Posteriormente, les expliqué que podrían decidir con quién sentarse, pero deberían resolver juntos cómo organizarse y en qué mesas tomar asiento, fomentando así la resolución de conflictos y la toma de acuerdos entre ellos. Esto responde a la importancia del aprendizaje cooperativo, donde Johnson y Johnson (1994) plantean que trabajar en conjunto permite a los niños desarrollar habilidades de comunicación, negociación y respeto mutuo, necesarias para su vida social y académica.

Una vez organizados, comencé a mostrarles las imágenes que utilizaríamos para formar los equipos. Decía, por ejemplo: (A: Alumno, MF: Maestra en Formación GT: Grupo Total, VA: Varios Alumnos)

MF: — "Miren, yo traigo aquí..."

Y al sacar una imagen, preguntaba:

MF: — "¿Quién es ella?"

Los alumnos respondían con entusiasmo:

VA: — "¡Ella es Barbie, Barbie, es la muñeca!"

Después mostraba otra imagen:

MF: — "¿Y ellos quiénes son?"

A lo que respondían:

VA: — "¡Son los Paw Patrol!"

A1: "¡Yo los veo en la tele, son perritos!"

(DTD, 2025)

De esta forma, saqué diversas imágenes relacionadas con caricaturas y objetos de su interés, información que había recopilado previamente mediante otras actividades, tomando en cuenta la importancia de partir de los conocimientos previos y de los intereses de los alumnos para favorecer el aprendizaje, tal como lo señala Ausubel (1983).

Cuando terminé de mostrar todas las imágenes, les indiqué que podían levantarse para acomodarse en la mesa correspondiente al tema que más les gustara. Antes incluso de terminar de dar las indicaciones, ya expresaban:

VA: — "¡Yo me voy a sentar en el de los Labbus!"

VA: —"¡Yo quiero estar con Luca!", etc.

La emoción era evidente. (DTD, 2025)

Repartí las imágenes en las mesas, y los alumnos se levantaron para elegir su equipo. Únicamente surgió un pequeño detalle: algunos equipos tenían más alumnos que otros. Para resolverlo, promoví nuevamente el diálogo y la toma de acuerdos, interviniendo de manera distante, sólo recordándoles que debíamos equilibrar los equipos. Sorprendentemente, ellos lograron reorganizarse solos. Esto refuerza la importancia de brindar a los alumnos oportunidades de autorregulación y resolución autónoma de conflictos, como lo establece la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), permitiéndoles construir habilidades sociales y de convivencia de manera práctica y significativa.

Posteriormente, les mencioné que cada equipo debería realizar un cartel basado en la imagen que eligieron, compartiendo lo que sabían sobre el personaje: por qué les gustaba, dónde lo veían, etc. Mi intervención consistió en plantear preguntas guía para orientar su proceso de elaboración del cartel, siguiendo la propuesta de Bruner (1983), quien señala que los apoyos temporales del docente deben acompañar la construcción del conocimiento, pero no sustituir la iniciativa del alumno.

En este punto, las preguntas guía se utilizaron como una estrategia fundamental para favorecer que los alumnos describieran de manera más extensa y detallada sus historias y experiencias relacionadas con los personajes. Esta intervención permitió que los alumnos no solo se limitaran a dar respuestas breves, sino que ampliaran sus relatos, integrando los comentarios y aportaciones de sus compañeros, lo que fortaleció la estructura narrativa de sus historias.

Mientras trabajaban, me acercaba a cada equipo para hacer preguntas más profundas:

MF: — "¿Cómo están realizando su cartel?", "¿Dónde ven ese personaje?", etc.

(DTD, 2025)

Esto propició que los alumnos no sólo describieran, sino que narraran experiencias personales relacionadas al tema, promoviendo así el desarrollo del lenguaje oral de forma natural, relevante y afectiva. **(Anexo 13)**

Al igual que en la actividad anterior ("Descubramos lo que hay"), esta actividad buscó que los alumnos expresaran oralmente de manera más fluida y extensa sobre temas que conocieran y les interesaran. Basarme en sus intereses sirvió como estrategia de motivación intrínseca, facilitando una expresión más espontánea y profunda, conforme a los principios de la pedagogía del interés de Dewey (1938). Además, el trabajo en equipo permitió que complementaran ideas, fomentando habilidades comunicativas y sociales.

Durante la realización del cartel, surgieron algunos conflictos menores, como peleas por los materiales o desacuerdos sobre quién realizaba qué tarea. Ante estos casos, decidí intervenir más directamente, asignando roles específicos para que pudieran avanzar, siguiendo la importancia de la mediación pedagógica oportuna, donde el adulto guía el proceso sin anular la participación infantil.

Aunque el tiempo programado para la actividad se respetó en gran parte, por modificaciones en la jornada escolar, no pude realizar el cierre el mismo día. Sin embargo, para no perder la continuidad del aprendizaje, retomé la actividad al día siguiente. Confieso que temía que los niños hubieran perdido el interés, pero al contrario, debido a su fuerte vínculo afectivo con el tema, participaron de manera activa y emocionada en la exposición de sus carteles. Esto evidencia que el aprendizaje significativo se mantiene cuando conecta genuinamente con los intereses y emociones de los niños.

Para exponer, invité a los integrantes de cada equipo que desearan pasar, animando también a quienes mostraban resistencia. Muchos niños contaron espontáneamente el contenido de su cartel, mientras que a otros los apoyé con preguntas específicas para facilitar su expresión. Esta estrategia de realizar

preguntas abiertas favoreció el desarrollo del lenguaje narrativo y la comunicación efectiva, tal como lo señala Wells (1986), quien afirma que el diálogo educativo impulsa la construcción del conocimiento y del pensamiento reflexivo.

Durante las exposiciones, preguntaba:

MF: — "¿A quién dibujaron?", "¿Cómo se llaman?", "¿Dónde ven a estos personajes?"

(DTD, 2025)

Promoviendo que los niños extendieran sus respuestas y construyeran una pequeña conversación en torno a su cartel. Así, la actividad resultó exitosa, pues cumplió con el objetivo de compartir ideas y fomentar la expresión oral en torno a un tema de interés común.

No obstante, considero que para futuras aplicaciones debo prestar mayor atención a la gestión de los conflictos y clarificar mejor algunas indicaciones para la organización del trabajo en equipo, buscando prevenir malentendidos y fortalecer la dinámica de colaboración.

En conclusión, se pudo observar que el trabajo en equipo, sumado a las preguntas guía, permitió que los alumnos narraran historias más completas, extendidas y estructuradas en comparación con actividades anteriores. Al trabajar sobre un mismo interés, los niños lograron integrar experiencias y relatos, construyendo narraciones más sólidas y cohesionadas, lo que refuerza el propósito del PDA de fomentar un lenguaje oral más organizado y rico en contenido.

Al igual que en las actividades previas, en esta tercera propuesta se aplicó una escala estimativa como instrumento de evaluación, con el objetivo de valorar la participación oral de los alumnos, su interacción colaborativa con los compañeros y la capacidad para construir relatos más estructurados y coherentes a partir de un gusto o preferencia personal. En esta ocasión, el enfoque de la actividad se centró

en que los niños complementaran sus ideas en grupo, basándose en intereses comunes. Este trabajo colaborativo permitió que sus intervenciones fueran más completas y claras, al enriquecer sus narraciones con aportaciones de los demás. La evaluación de esta actividad corresponde a una graduación más avanzada del PDA, ya que se observó un mayor nivel de cooperación, escucha activa y desarrollo del lenguaje oral. No obstante, aún se continuará fortaleciendo esta habilidad para lograr participaciones más fluidas y detalladas. Los resultados fueron sistematizados mediante una gráfica que permite visualizar el progreso colectivo e individual, así como planear ajustes pedagógicos según las necesidades observadas. **(Anexo 14)**

#### **4. Actividad: Completemos la historia**

Fecha de aplicación: 28 de marzo Número de asistentes: 22 niños y niñas  
**(Anexo 15)**

Para comenzar esta actividad, y contrastando con la primera realizada, donde la lectura se basó en un formato más tradicional, se diseñó una propuesta diferente: leer un cuento en el que los alumnos no solo escucharan de manera pasiva, sino que también participaran de manera activa, convirtiéndose en narradores junto conmigo. La diferencia no sólo radicó en la forma de presentar el contenido, sino en el uso innovador de pictogramas, lo cual introdujo un componente visual que facilitó la comprensión y motivó el interés de todos los niños.

Primero, me dirigí al grupo y les expliqué con entusiasmo:

(A: Alumno, MF: Maestra en Formación GT: Grupo Total, VA: Varios Alumnos)

MF: —Hoy vamos a leer un cuento muy especial. No sólo lo voy a leer yo, sino que ustedes también me van a ayudar.

Les mostré la portada del cuento, sosteniéndola de manera que todos pudieran verla claramente. Para estimular su curiosidad y activar sus conocimientos previos, pregunté:

MF: —¿De qué creen que trate este cuento?

MF: —¿Qué es lo que pueden ver en la imagen?

No tardaron en levantar la mano y participar activamente. Entre sus respuestas escuché:

A1: —¡Un ratón!

A2: —¡Una niña chiquitita!

A3: —¡Una niña de vestido rosa!

A4: —¡Un ratón grande!

Validando sus intervenciones, respondí:

MF: —¡Mmm, sí! ¡Muy bien! Este cuento se llama... Celeste creció de golpe.

MF: —¿Cómo se llama? —pregunté para reforzar el recuerdo.

Todos, en coro y con alegría, repitieron:

GT: —¡Celeste creció de golpe!

Posteriormente, iniciamos la lectura. La dinámica era sencilla pero muy enriquecedora: cada vez que llegaba a un pictograma en el texto, señalaba la imagen y los alumnos debían decir en voz alta la palabra correspondiente. Así, yo decía:

MF: —Esta es una...

Y ellos completaban con entusiasmo:

A5:—¡Niña!

A6: —¡Mujer!

A7: —¡Mamá!

(DTD, 2025)

Cuando surgían respuestas incorrectas o alternativas poco precisas, yo corregía de manera positiva, guiándolos hacia la palabra adecuada, fortaleciendo así su confianza y comprensión. Este tipo de intervenciones está fundamentado en las propuestas de Bruner (1983) sobre el andamiaje, donde el adulto ofrece apoyos ajustados al nivel del niño para permitirle avanzar hacia mayores niveles de competencia. **(Anexo 16)**

En esta actividad, el PDA se graduó de manera que los alumnos, en lugar de sólo señalar imágenes o responder preguntas aisladas, comenzaron a narrar historias más completas a partir de un mismo punto. Al prestar atención a las imágenes del cuento y seguir la secuencia narrativa, los niños debían describir de manera más independiente lo que veían y lo que creían que estaba ocurriendo en la historia. Esta estrategia fomentó no sólo la creatividad, sino también la diversidad del lenguaje, ya que mientras algunos niños interpretaban una imagen de una forma, otros tenían una visión distinta, propiciando un intercambio de ideas y perspectivas.

Además, algo que enriqueció notablemente el lenguaje oral de los niños fue que, al intentar nombrar las imágenes, utilizaban diversos sinónimos como "chiquita", "bebé", "pequeña". Este hecho no fue casual: refleja cómo la interacción significativa, en un contexto de comunicación real, favorece la ampliación del vocabulario y el pensamiento verbal, como lo señala Vygotsky (1978) en su teoría del lenguaje como instrumento de mediación cultural.

El uso de pictogramas en la lectura representó una estrategia de innovación educativa, ya que rompió con el esquema tradicional de la lectura unilateral por parte del adulto. Según Imbernón (1996), innovar en educación implica introducir cambios significativos en las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad del

aprendizaje. En este sentido, los pictogramas no solo facilitaron la comprensión del texto, sino que también nivelaron las posibilidades de participación de todos los alumnos, incluidos aquellos que aún no leen de forma convencional.

Además, apoyándome en el enfoque de Mayer (2001) sobre el aprendizaje multimedia, donde se destaca que los niños aprenden mejor a partir de la combinación de imágenes y palabras, comprendí que esta estrategia no sólo era motivadora, sino también profundamente adecuada para el nivel de desarrollo de mis alumnos.

Comparando con la primera actividad de lectura, observé diferencias claras: los niños ahora participaban de forma más activa, respetaban los turnos de palabra, escuchaban a sus compañeros y ayudaban a completar las partes de la historia. Estas actitudes reflejan un avance en su sentido de convivencia y cooperación, reforzando la importancia de trabajar no sólo en contenidos académicos, sino también en habilidades socioemocionales.

De acuerdo con Perrenoud (1999), las competencias sociales, como el respeto, la colaboración y la escucha activa, son esenciales para el desarrollo integral de los niños y deben fomentarse desde las prácticas cotidianas del aula.

Durante la actividad, pude observar cómo los alumnos, en vez de competir, buscaban colaborar: si uno no sabía qué palabra decir, otro lo apoyaba diciendo:

A: —¡Es la niña, acuérdate! (DTD, 2025)

Este tipo de interacciones confirma lo señalado por Vygotsky (1978), quien afirmaba que el aprendizaje auténtico ocurre dentro de un contexto social de colaboración y mediación entre pares y adultos.

Para el acomodo físico, opté nuevamente por la organización en media luna, de modo que todos los niños pudieran observar las imágenes del cuento sin dificultad. Esta disposición no sólo permitió una mejor visibilidad, sino que también favoreció un ambiente más cercano e inclusivo.

Además, seleccioné realizar la actividad durante la primera hora del día, considerando que en este momento los niños se encuentran más atentos y dispuestos, optimizando así las posibilidades de éxito.

Aunque el cuento era relativamente largo, los niños mantuvieron su atención durante toda la actividad. Atribuyo este logro, no tanto a la duración del cuento, sino a la dinámica participativa que los mantenía activos constantemente.

Al finalizar la lectura, realicé una serie de preguntas para reforzar el contenido y evaluar la comprensión:

MF: —¿Qué le pasó a Celeste? —¿Quiénes estaban con ella? —¿Cómo supieron qué decía cada imagen? (DTD, 2025)

Las respuestas fueron adecuadas, demostrando no solo comprensión del relato, sino también entusiasmo por la forma en que habían participado.

Para dar un cierre afectivo a la actividad, les dije con una sonrisa:

—Gracias a ustedes, pudimos leer todo el cuento. ¡Ustedes fueron unos excelentes narradores!

Los rostros de los niños se iluminaron de alegría y orgullo. Muchos de ellos dijeron espontáneamente:

A4: — ¡Maestra, yo sí ayudé!

A8: — ¡Yo también dije la palabra!

A2: — ¡Fue muy divertido!

(DTD, 2025)

Esta actividad reafirma la importancia de integrar estrategias innovadoras en el trabajo cotidiano, sobre todo aquellas que priorizan la participación activa, la interacción social y el uso de diferentes canales de comunicación como las imágenes y el lenguaje oral. Como señala Cassany (1994), ofrecer a los niños

situaciones de comunicación reales y motivadoras fortalece su desarrollo lingüístico de manera significativa.

En resumen, la graduación del PDA en esta actividad permitió que los alumnos ejercitaran su lenguaje oral de manera más independiente al contar la historia a partir de las imágenes. La diversidad de interpretaciones y la creatividad al narrar fomentaron la ampliación del vocabulario y la capacidad para describir de forma más completa las escenas, favoreciendo así un lenguaje más fluido y estructurado.

Además, trabajar con dinámicas que promuevan el respeto, la cooperación y la convivencia positiva en el aula, prepara a los niños no sólo para su desempeño académico, sino también para su vida social futura.

Por tanto, en futuras prácticas educativas, considero fundamental seguir combinando metodologías tradicionales con estrategias innovadoras como esta, respondiendo siempre a las necesidades e intereses del grupo, tal como proponen los enfoques de enseñanza centrados en el alumno

En esta cuarta actividad también se aplicó una escala estimativa como instrumento para evaluar el desempeño de los alumnos, tomando en cuenta su participación durante la lectura del cuento con pictogramas, su comprensión del contenido y su habilidad para completar las palabras que faltaban a lo largo de la historia. Esta propuesta representó una etapa más avanzada en la graduación del PDA, ya que, a diferencia de la primera actividad donde la lectura era principalmente guiada por la docente, en esta ocasión los niños asumieron un rol más protagónico en la narración. Se observó un notable esfuerzo por parte del grupo para interpretar imágenes, anticipar significados y enriquecer la lectura de forma colaborativa. Los resultados de esta evaluación se reflejan en una gráfica que permite identificar los logros alcanzados y las áreas que requieren mayor atención, con el fin de ajustar las próximas intervenciones pedagógicas de manera más precisa. **(Anexo 17)**

## 5. Actividad: Acomodemos la historia

Fecha de aplicación: 28 de marzo      Número de alumnos asistentes: 20 alumnos (**Anexo 18**)

Esta actividad tuvo como propósito que los alumnos construyeran y narraran oralmente una historia coherente utilizando apoyo visual, específicamente imágenes de secuencias cronológicas. La finalidad era que lograran organizar dichas imágenes y expresaran con claridad el porqué del orden elegido, reflejando así su comprensión y capacidad de estructurar narraciones con inicio, desarrollo y final.

Desde el inicio de la sesión, se les explicó a los niños que esta vez ellos serían los encargados de contarme una historia a mí, basándose en imágenes. Les señalé que el objetivo era que inventaran y narraran cómo sucedieron los hechos, desarrollando así su lenguaje oral y capacidad de secuenciación lógica.

Para ejemplificar, utilicé un conjunto de imágenes desordenadas que pegué en el pizarrón. Pedí a uno de los alumnos que pasara al frente a acomodarlas en el orden que él creyera correcto, y que explicara su decisión. Durante el proceso, le guiaba con preguntas como:

(A: Alumno, MF: Maestra en Formación GT: Grupo Total, VA: Varios Alumnos)

MF: — “¿Por qué crees que esta imagen va primero?”

MF: — “¿Qué pasa después de esto?”

Mientras tanto, sus compañeros intervenían emocionados con comentarios como:

A1: — “¡Yo, maestra, yo paso!”

A2: — “¡El muñeco se está derritiendo!”

Uno de los alumnos acomodó las imágenes y comenzó a narrar:

A3: — “Primero los niños salieron, luego construyeron su muñeco de nieve, después salió el sol y el muñeco se empezó a derretir.”

A lo que respondí:

MF: — “Muy bien, entendiste muy bien la historia, muchas gracias por compartirla.”

(DTD, 2025)

Posteriormente, mencioné al grupo que ahora cada uno debía contarme una historia a mí. Para ello, presenté diversos juegos de imágenes de historias distintas, entre las que los niños podían elegir. Al verlas, comenzaron a decir:

A4: — “Yo quiero la del perro.”

A5: — “Yo quiero la del oso.”

A6: — “Yo quiero la de la mariquita.”

(DTD, 2025)

El permitirles elegir respondía a lo planteado por Bruner (1983), quien afirmaba que el aprendizaje significativo parte del interés y la motivación personal. Al seleccionar una historia que les gustaba, los niños mostraban mayor disposición para participar y desarrollar una narración más elaborada. Esto también responde al enfoque constructivista del aprendizaje, donde el niño es protagonista activo en la construcción de su conocimiento.

Una vez seleccionadas sus historias, les pedí que recortaran las imágenes y las pegaran en el orden que consideraban adecuado en una hoja aparte. Mientras lo hacían, reforzaba la intención con frases como:

MF: — “Recuerden que ustedes me tienen que contar la historia. ¿Cómo empezó y qué pasó después?”

Escuchaba conversaciones entre ellos como:

A7: — “Mira, a mí me tocó la del perrito.”

A8: — “El oso se va a comer al ratón.”

(DTD, 2025)

Esto evidencia, como señala Vygotsky (1978), que el lenguaje no solo es herramienta de comunicación sino también de construcción de pensamiento, y que el aprendizaje se potencia en un contexto social y colaborativo. Además, el reacomodo intencional de las mesas para propiciar interacción fue un factor clave: al estar mezclados, los niños mostraron mayor iniciativa de compartir ideas con sus compañeros, fomentando la participación oral espontánea.

Durante el desarrollo, me acerqué a los alumnos para dialogar con ellos y guiarlos con preguntas que favorecieran su narrativa. Por ejemplo:

MF: — “Oye, Mia, ¿qué está pasando aquí en tu historia?”

A9: — “Es que el perrito salió de su casa y vio una mariposa. Entonces se emocionó y la quería atrapar. La persiguió, y el perrito se cayó y se mojó. Y mira, maestra, tiene una rana en su sombrero.”

MF: — “Ok, Mia, muy bien. ¿Y entonces, al principio, qué estaba haciendo el perrito?”

A9: — “Estaba paseando.”

MF: — “¿Y después, a quién vio?”

A9: — “A una mariposa.”

MF: — “¿Y qué le pasó al final al perrito?”

A9: — “Se mojó.”

MF: — “Ok, Mia, muchas gracias. Me gustó mucho tu historia.”

(DTD, 2025)

Otra conversación fue con Dominic:

MF: — “Dominic, ¿de qué trata tu historia?”

A10: — “De un perrito y un niño.”

MF: — “Ah, ok. ¿Y qué estaban haciendo?”

A10: — “El niño se está comiendo un sándwich.”

MF: — “¿Y el perrito qué hace?”

A10: — “Quiere que le dé del sándwich.”

MF: — “¿Y después qué pasó?”

A10: — “El niño se paró y dejó el sándwich en su silla.”

MF: — “¿Y qué hizo el perrito?”

A10: — “Se robó el sándwich y se lo comió en su camita.”

MF: — “¿Y qué pasó con el niño?”

A10: — “El niño lloró porque ya no encontró su sándwich.”

MF: — “Oh, qué triste. Muy bien, Dominic. Gracias. Me gustó tu historia.”

(DTD, 2025)

Finalmente, Mauro narró:

A11: — “Mira, la mariquita está dormida. Y de repente salieron las nubes con lluvia. La mariquita se estaba mojando. Y entonces corrió y se escondió debajo de un hongo, maestra, para después que ya no se mojara.”

MF: — “Muy bien, Mauro. Felicidades. Me gustó mucho tu historia. Muchas gracias.”

(DTD, 2025) **(Anexo 19)**

Gracias a esta dinámica, pude notar que había alumnos que requerían más intervención por parte mía durante su narración, mientras que otros lograban contarla por sí solos con coherencia y fluidez. Esta diferencia evidencia lo que Vygotsky describe como la “zona de desarrollo próximo”, en la cual el niño logra aprendizajes con apoyo, avanzando gradualmente hacia la autonomía en la tarea.

Una vez que la mayoría de los alumnos habían terminado de narrarme su historia, realicé una dinámica en la que ahora les pedía que se la contaran a algún compañero. Los agrupé en pares y les pedí que intercambiaran historias. Durante esta interacción, observé que la narración de los alumnos se volvió más libre, espontánea y fluida, pues no había intervención adulta. Esta actividad me permitió valorar de manera más clara el nivel de desarrollo narrativo que cada niño tenía, así como la coherencia que lograban al secuenciar las imágenes.

El hecho de que compartieran sus historias entre sí fomentó el aprendizaje colaborativo y la autoevaluación implícita, ya que al escuchar cómo narraba su compañero, algunos enriquecían sus propias narraciones. Además, pude ver cómo se ayudaban entre ellos cuando uno se detenía o no sabía cómo continuar, promoviendo así una interacción horizontal entre pares.

Aunque algunos niños todavía presentaban dificultades para expresarse oralmente con claridad, las estrategias implementadas —como las preguntas guía o la interacción con los compañeros— lograron favorecer su participación y progresivamente mejorar la coherencia en sus relatos.

Finalicé la actividad con una retroalimentación general al grupo, reconociendo el esfuerzo y felicitándolos por sus narraciones. Les dije:

MF: — “Ahora veo que ustedes ya me pueden contar cuentos e historias porque lo hicieron muy bien. Me gustaron mucho todas sus historias.”

Los niños reaccionaron felices, expresando frases como:

A12: — “¿Sí te gustó la mía, maestra?”

A13: — “¿Verdad que yo sí te conté mi historia?”

(DTD, 2025)

Esto me permitió comprobar que la actividad cumplió con su propósito: los niños lograron construir una secuencia cronológica coherente y narrarla de manera oral, lo cual favorece el desarrollo del lenguaje, la organización del pensamiento y la expresión verbal.

Además, como menciona Cassany (1999), el lenguaje oral se fortalece mediante el uso de herramientas como imágenes y situaciones comunicativas reales, ya que éstas despiertan la creatividad y permiten al niño relacionar lo visual con lo verbal, generando significados propios.

De esta manera, puedo decir que la actividad obtuvo resultados muy positivos: casi la totalidad del grupo fue capaz de narrar historias, ya sea inventadas o basadas en las imágenes, identificando los momentos de inicio, desarrollo y cierre tanto de forma individual como en interacción con sus compañeros.

El uso de imágenes fue un recurso muy valioso, ya que motivó profundamente a los niños e impulsó su imaginación, permitiendo que organizaran y verbalizaran sus ideas. Goodman (1982) sostiene que la representación gráfica y visual ayuda al niño a desarrollar estructuras mentales que le permiten comprender mejor el mundo, facilitando el paso del pensamiento concreto al abstracto.

En futuras aplicaciones de actividades similares, considero realizar adecuaciones dependiendo del nivel de desarrollo y habilidades en la narración oral del grupo. Por ejemplo, se puede implementar una variante en la que todos tengan las mismas imágenes y se analice cómo cada uno estructura la historia, contrastando ideas y promoviendo la creatividad. Otra opción sería dar solo una imagen como base y algunos personajes, para que los niños elaboren su propia

historia sin depender de una secuencia completa, fomentando así una mayor autonomía narrativa.

En esta quinta y última actividad también se aplicó una escala estimativa como instrumento para evaluar el desempeño de los alumnos, (**Anexo 20**) centrando la atención en su habilidad para narrar una historia de forma coherente, así como en su capacidad para participar activamente tanto en la narración individual como en la compartida con sus compañeros. Esta evaluación permitió identificar el nivel de desarrollo del lenguaje oral en aspectos como la secuencia temporal de los eventos (inicio, desarrollo y cierre), la coherencia narrativa, el uso del vocabulario y la expresión espontánea. A diferencia de actividades previas, en esta ocasión se buscó que los alumnos logaran una mayor autonomía en la narración, ya fuera mediante preguntas guía o a través del apoyo mutuo entre compañeros. Se observaron importantes avances en la mayoría del grupo, y los resultados fueron representados gráficamente para facilitar la identificación de fortalezas y áreas por mejorar, lo que permitirá ajustar futuras actividades según las necesidades observadas en el desarrollo del lenguaje oral.

## CONCLUSIONES

El desarrollo del lenguaje oral en el nivel preescolar representa uno de los pilares fundamentales en la formación integral de los niños, ya que este no solo permite expresar ideas y emociones, sino que también favorece la construcción de conocimientos, la interacción social y la comprensión del entorno. A través del diseño y aplicación de esta propuesta didáctica basada en el Plan de Acción, centrada en el campo formativo de Lenguajes y específicamente en el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) relacionado con la participación en conversaciones y narraciones con mayor complejidad, fue posible observar avances significativos en las habilidades lingüísticas de los alumnos.

La propuesta se implementó con un grupo de tercer año de preescolar, en un contexto con una alta disposición por parte de los niños y una participación activa en cada actividad. Las estrategias propuestas se adaptaron a las condiciones reales del aula, aprovechando recursos como imágenes, pictogramas, cuentos, y materiales accesibles, lo cual demostró que, aun con recursos modestos, es posible generar experiencias educativas significativas y motivadoras que impacten directamente en el desarrollo del lenguaje oral.

En cuanto al alcance de la propuesta, se logró fomentar en los niños la capacidad para narrar hechos con coherencia, enriquecer su vocabulario, estructurar oraciones más complejas, así como participar de manera más activa en intercambios comunicativos tanto con la docente como con sus compañeros. Las actividades planteadas, basadas en enfoques lúdicos y participativos, permitieron atender a la diversidad de habilidades dentro del grupo, haciendo uso de la mediación docente y la colaboración entre pares para favorecer los aprendizajes.

Desde el enfoque pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta propuesta contribuyó a una educación centrada en el desarrollo humano, la justicia

social y la inclusión, permitiendo que los niños fueran protagonistas de su aprendizaje mediante experiencias cercanas, significativas y vinculadas a su vida cotidiana. Las actividades también fortalecieron otras áreas de conocimiento como la formación personal y social, al promover la comunicación, la creatividad, la toma de acuerdos y la solución de problemas en interacción con otros.

Si bien se observó un avance favorable en la mayoría de los alumnos, también se identificaron áreas de oportunidad en algunos casos específicos, lo cual refuerza la importancia de continuar desarrollando propuestas diferenciadas y progresivas que permitan consolidar las habilidades del lenguaje oral. Además, la aplicación de escalas estimativas como instrumento de evaluación permitió valorar de manera objetiva los logros individuales y grupales, así como tomar decisiones pedagógicas más pertinentes para futuras intervenciones.

En conclusión, considero que la implementación de este plan de acción fue adecuada y funcional dentro del contexto, sujetos y condiciones disponibles, logrando cumplir con el propósito principal de fortalecer el lenguaje oral en los niños. El trabajo constante, la planeación intencionada y la reflexión docente permitieron que las experiencias de aprendizaje fueran no solo efectivas, sino también significativas y disfrutables para los niños, sentando así bases sólidas para su desarrollo comunicativo y social.

***"El éxito no es la clave de la felicidad, la felicidad es la clave del éxito.***

***Si amas lo que haces, tendrás éxito" Albert Schweitzer***

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós.
- Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McCRAW-HILL.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.  
<https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20E%20nse%C3%B1ar%20lengua.pdf>
- Cisternas Casabonne C, Droguett Z. (2014) La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky.  
<https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3.pdf>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas. Editorial Paidós.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Fierro Cecilia, Bertha Fortoul & Rosas Lesvia. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós. México
- Guameros, E., Vega, L. & Silva, A. (2017). Evolución del Lenguaje en el Niño. México: Universidad Nacional Autónoma de México Ideas tomadas de: SEP (2023). Lenguajes. Anexo. Programas de Estudio para la Educación

Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas Sintéticos de las fases 2 a 6 pp. 9-12, 83-88, 164-167, 256-259, 367-371:

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Censo de Población y Vivienda.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (s.f.). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Linares Rafael A, s.f, Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vigotsky, Universidad Autónoma de Barcelona. [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)
- López, A. (2008). El diagnóstico pedagógico: una herramienta para la mejora educativa. Editorial Praxis.
- Montserrat Bigas Salvador. (1996). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 46
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Piñeiro, J. L., & Flores, P. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educación Matemática*, 30(1), 237–251. <https://www.scielo.org.mx/pdf/edumat/v30n1/1665-5826-ed-30-01-237.pdf> SciELO México
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Revista Electrónica de Investigación

Innovación Educativa i Socioeducativa, V. 3, n. 1, PAGINES 29-50. Consultado en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html)

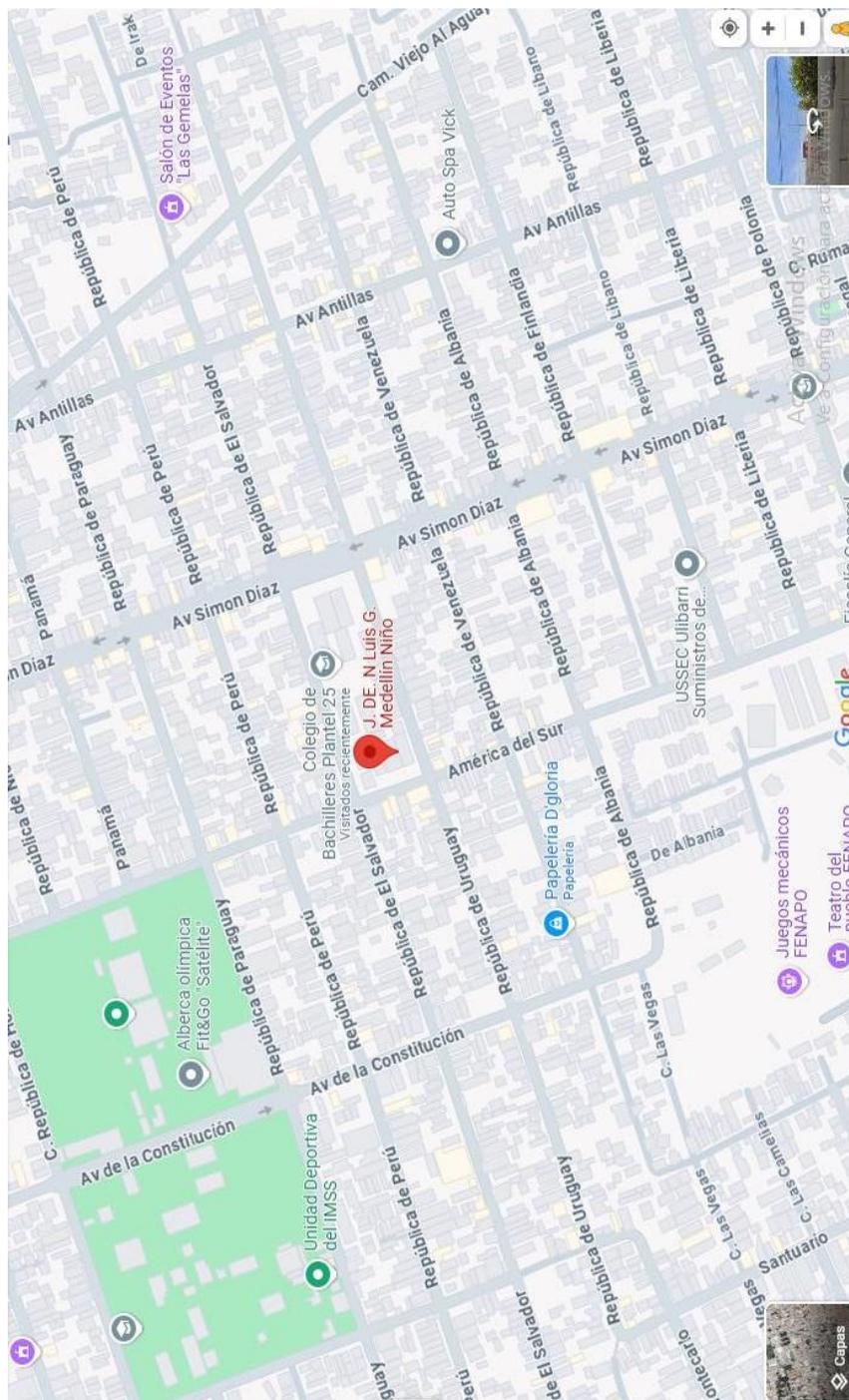
- SEP (2018). Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación preescolar.
- SEP (2022) Programa de estudio. Nueva Escuela Mexicana
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vernon, S. y Alvarado M, (2014) Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad, México, INEE.
- Viera Torres, T., (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamiento y lenguaje* (A. A. González, Ed. y Trad.). Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (Coord.). (2003). *Acción, conversación y texto: Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Publicaciones M.C.E.P. <https://b06aholkularienmintegia.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/accionconversacionytexto.pdf>

## ANEXOS

### ÍNDICE

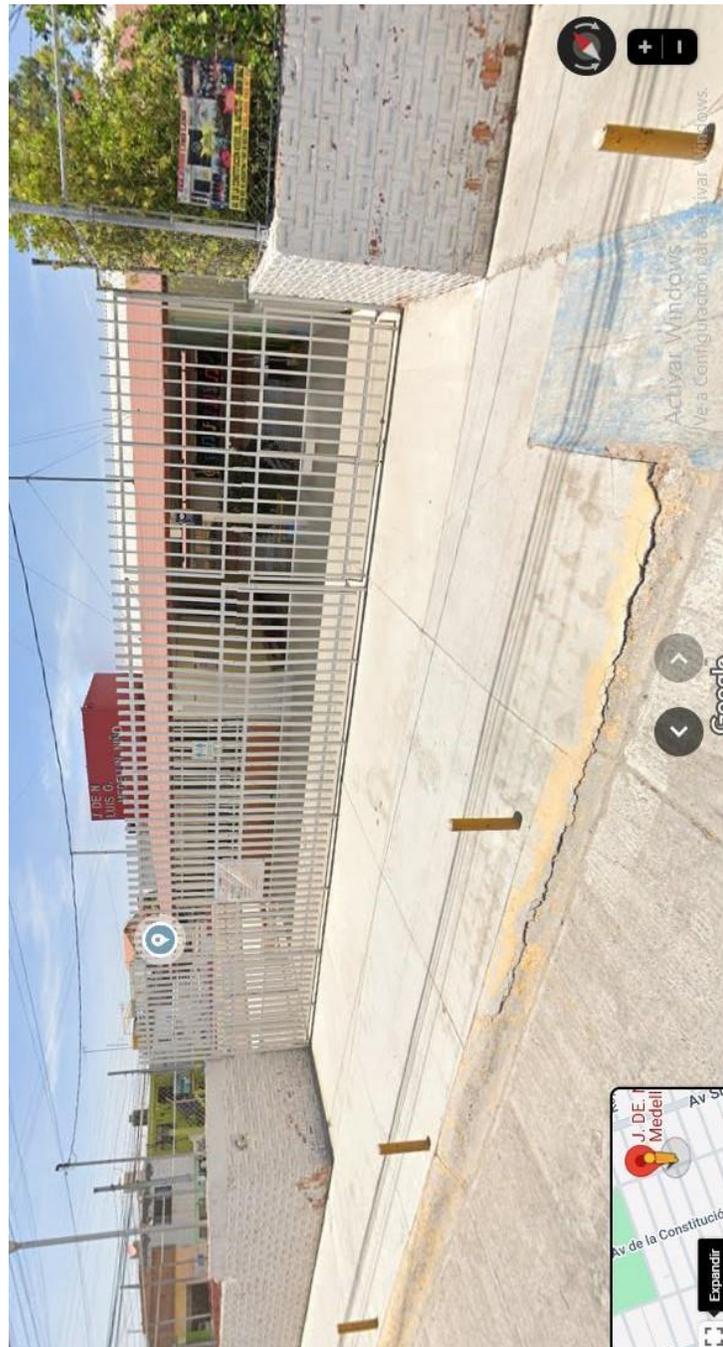
□ Anexo 1: Ubicación del Jardín de niños Luis G. Medellín Niño .....	84
□ Anexo 2: Fachada del plantel.....	85
□ Anexo 3: Croquis interno del plantel.....	86
□ Anexo 4: Entrevista de las Dimensiones de Cecilia Fierro .....	87
□ Anexo 5: Grafica de resultados por campo formativo.....	88
□ Anexo 6: Planeación Actividad 1: El Oso que no quería compartir .....	89
□ Anexo 7: Evidencias Actividad 1: El Oso que no quería compartir.....	90
□ Anexo 8: Evaluación Actividad 1: El Oso que no quería compartir.....	91
□ Anexo 9: Planeación Actividad 2: Descubramos lo que hay.....	93
□ Anexo 10: Evidencias Actividad 2: Descubramos lo que hay .....	94
□ Anexo 11: Evaluación Actividad 2: Descubramos lo que hay.....	95
□ Anexo 12: Planeación Actividad 3: Hagámoslo juntos .....	97
□ Anexo 13: Evidencias Actividad 3: Hagámoslo Juntos.....	98
□ Anexo 14: Evaluación Actividad 3: Hagámoslo Juntos.....	99
□ Anexo 15: Planeación Actividad 4: Completemos la historia.....	101
□ Anexo 16: Evidencias Actividad 4: Completemos a historia .....	102
□ Anexo 17: Evaluación Actividad 4: Completemos la historia .....	103
□ Anexo 18: Planeación Actividad 5: Acomodemos la historia .....	105
□ Anexo 19: Evidencias Actividad 5: Acomodemos la historia .....	106
□ Anexo 20: Evaluación Actividad 5: Acomodemos la historia.....	107

- Anexo 1: Ubicación del Jardín de niños Luis G. Medellín Niño.



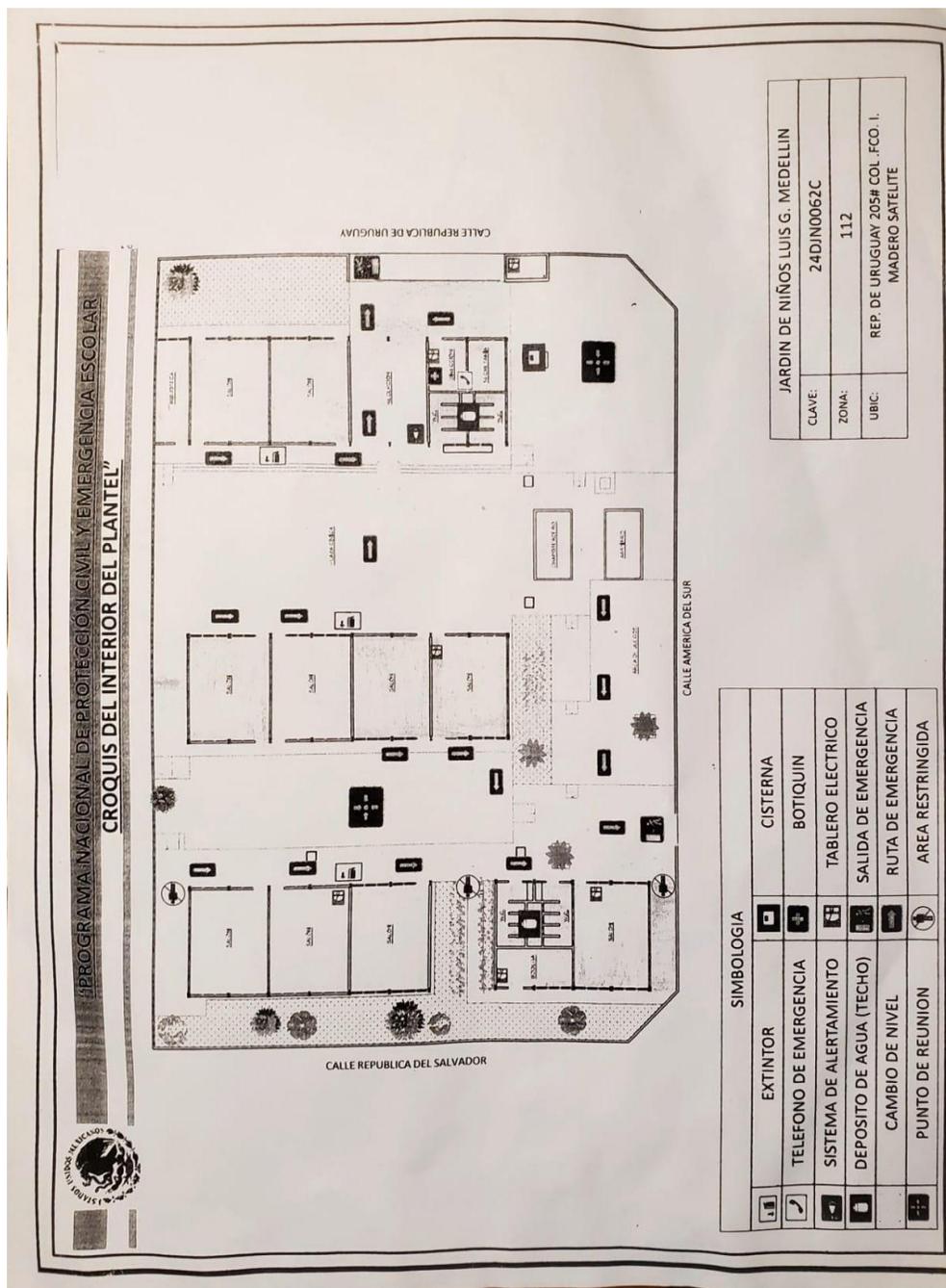
Captura de las calles, accesos principales y lugares colindantes al Jardín de Niños Luis G. Medellín Niño, que permiten visualizar el entorno inmediato en el que se encuentra ubicado el centro educativo.

- Anexo 2: Fachada del plantel



Fotografía de la entrada principal del Jardín de Niños Luis G. Medellín Niño, que muestra el acceso al plantel y permite apreciar parte de su infraestructura y condiciones físicas.

- Anexo 3: Croquis interno del plantel



Croquis interno del plantel, en el que se representa la distribución de los espacios físicos del Jardín de Niños Luis G. Medellín Niño, como aulas, áreas comunes, servicios y zonas de recreo, con el propósito de ofrecer una visión general de la organización interna del centro educativo.

- **Anexo 4: Entrevista de las Dimensiones de Cecilia Fierro**



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí  
Licenciatura en Educación Preescolar  
7º Semestre Grupo A  
Diagnóstico Jardín de Niños Luis G. Medellín Niño  
Agosto - Septiembre 2024



### 1. DIAGNÓSTICO INTERNO (DIMENSIONES DE CECILIA FIERRO)

#### DIMENSIÓN PERSONAL

1. ¿Qué le motivó a convertirse en maestra?
2. ¿Cuál es su principal meta como docente?
3. ¿Qué aspectos positivos y negativos destacaría de su profesión?

#### DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

4. ¿Existe un objetivo común entre los maestros para lograr buenos resultados?
5. ¿Cómo describiría la dinámica administrativa del plantel?
6. ¿Cuál es su papel para asegurar el buen funcionamiento de la institución?

#### DIMENSIÓN INTERPERSONAL

7. ¿Cómo describiría el ambiente de trabajo en la institución?
8. ¿Cómo se comunica generalmente con la comunidad escolar?
9. ¿Cómo cree usted que colabora la comunidad escolar dentro del jardín?  
(Autoridades, maestros, directivos y padres de familia)

#### DIMENSIÓN SOCIAL

10. ¿Cuáles considera que son las primeras expectativas que tienen padres de familia y autoridades sobre el plantel?
11. ¿Para usted, cuál es la repercusión social del jardín dentro de la comunidad?

#### DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

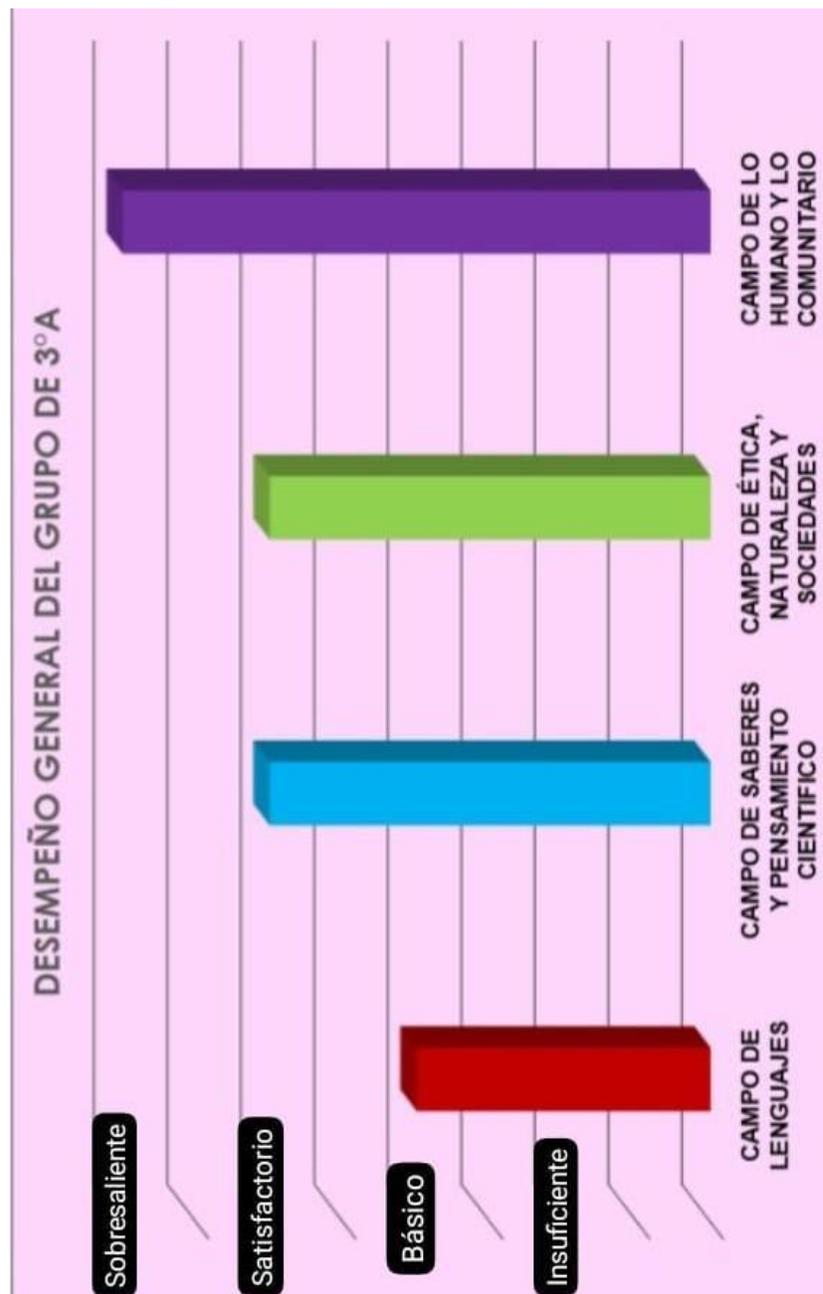
12. ¿Cómo considera que debe de ser la distribución de tiempo y dedicación que se le da a cada uno de los campos formativos?
13. ¿Cuáles son las estrategias y herramientas que utiliza para evaluar el aprendizaje de los alumnos?

#### DIMENSIÓN VALORAL

14. Considero que un alumno ha aprendido cuando...
15. ¿Qué aspectos le interesa que aprendan sus alumnos?

Entrevista realizada a las docentes titulares del Jardín de Niños Luis G. Medellín Niño, con base en las dimensiones propuestas por Cecilia Fierro, con el propósito de obtener información general sobre la organización del plantel y el funcionamiento de las aulas, así como comprender las dinámicas institucionales desde la perspectiva del personal docente.

- Anexo 5: Gráfica de resultados por campo formativo



Gráfica de resultados por campo formativo, elaborada a partir del diagnóstico inicial aplicado al grupo. En ella se visualizan los niveles de desempeño observados en cada campo.

- **Anexo 6: Planeación Actividad 1: El Oso que no quería compartir**



Benemérita y centenaria escuela normal del estado licenciatura en preescolar

Licenciatura en Educación Preescolar 8vo Semestre

Nombre de la alumna en formación: Vázquez Fuentes Angela Paola

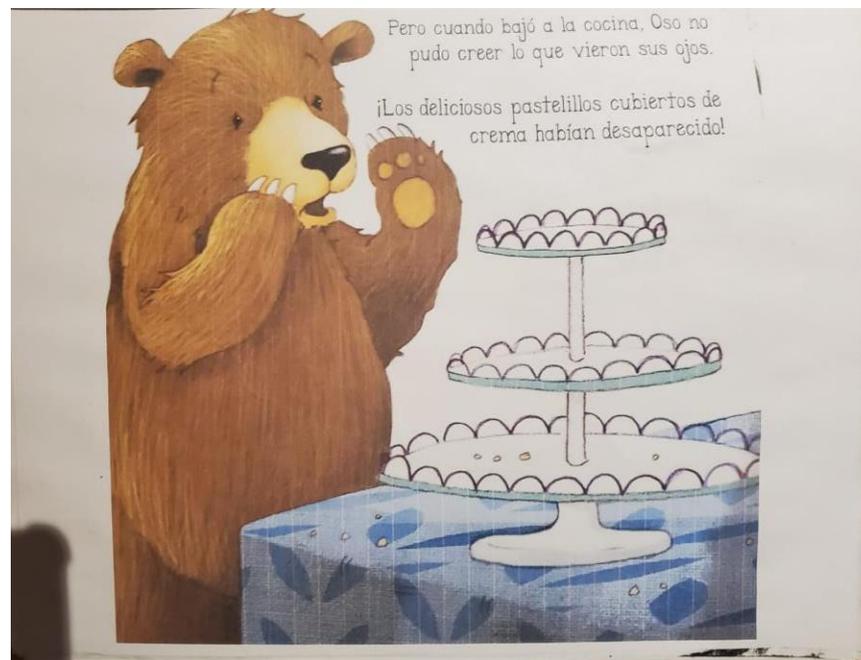
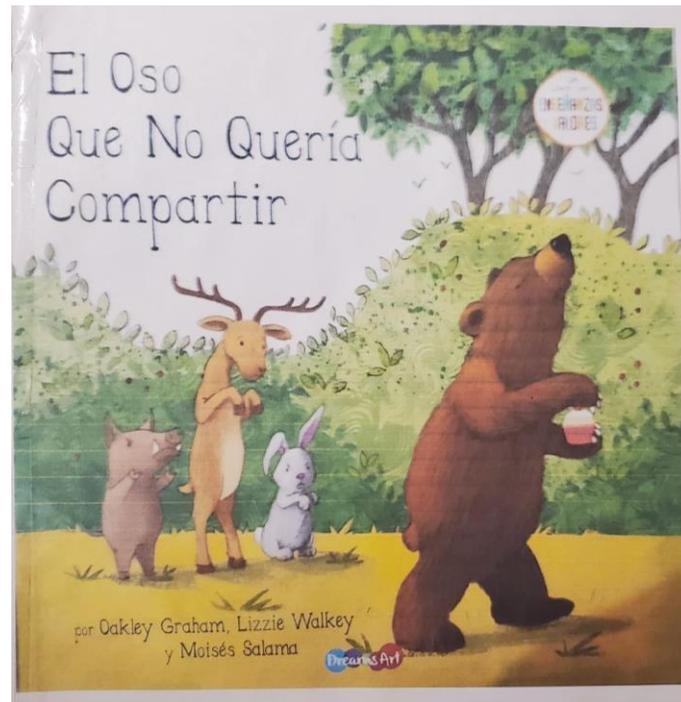
Jardín de niños: Luis G. Medellín Niño Grado y grupo: 3º D



Se evaluará el aprendizaje de los alumnos por medio de una rúbrica		
<b>FECHA. MIERCOLES 12 DE FEBRERO DEL 2025</b>		
<p><b>PDA</b></p> <p>Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva. (III)</p>	<p><b>Nombre la actividad: El oso que no quería compartir</b></p> <p><b>Inicio:</b> Comenzaré esta actividad retomando una de las temáticas anteriores, donde empezaré mencionándole a los alumnos que el día de hoy leeremos un cuento sobre el día del amor y la amistad. (El oso que no quería compartir).</p> <p><b>Desarrollo:</b> Posteriormente daremos lectura al libro, donde con ayuda de los alumnos podremos dar énfasis en las partes más importantes del mismo.</p> <p><b>Cierre:</b> Para finalizar esta actividad y con ayuda de las imágenes presentadas en el cuento, se realizarán una serie de preguntas a los alumnos, cuestionándolos acerca de la importancia del cuento, lo que trato y que fue lo que más les gustó del mismo.</p>	<p><b>RECURSOS</b></p> <p><b>Material:</b> Cuento</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Tiempo:</b> 30 Min</p>

Formato en el que se encuentra la evidencia de la redacción y organización de la primera actividad didáctica, titulada *“El oso que no quería compartir”*.

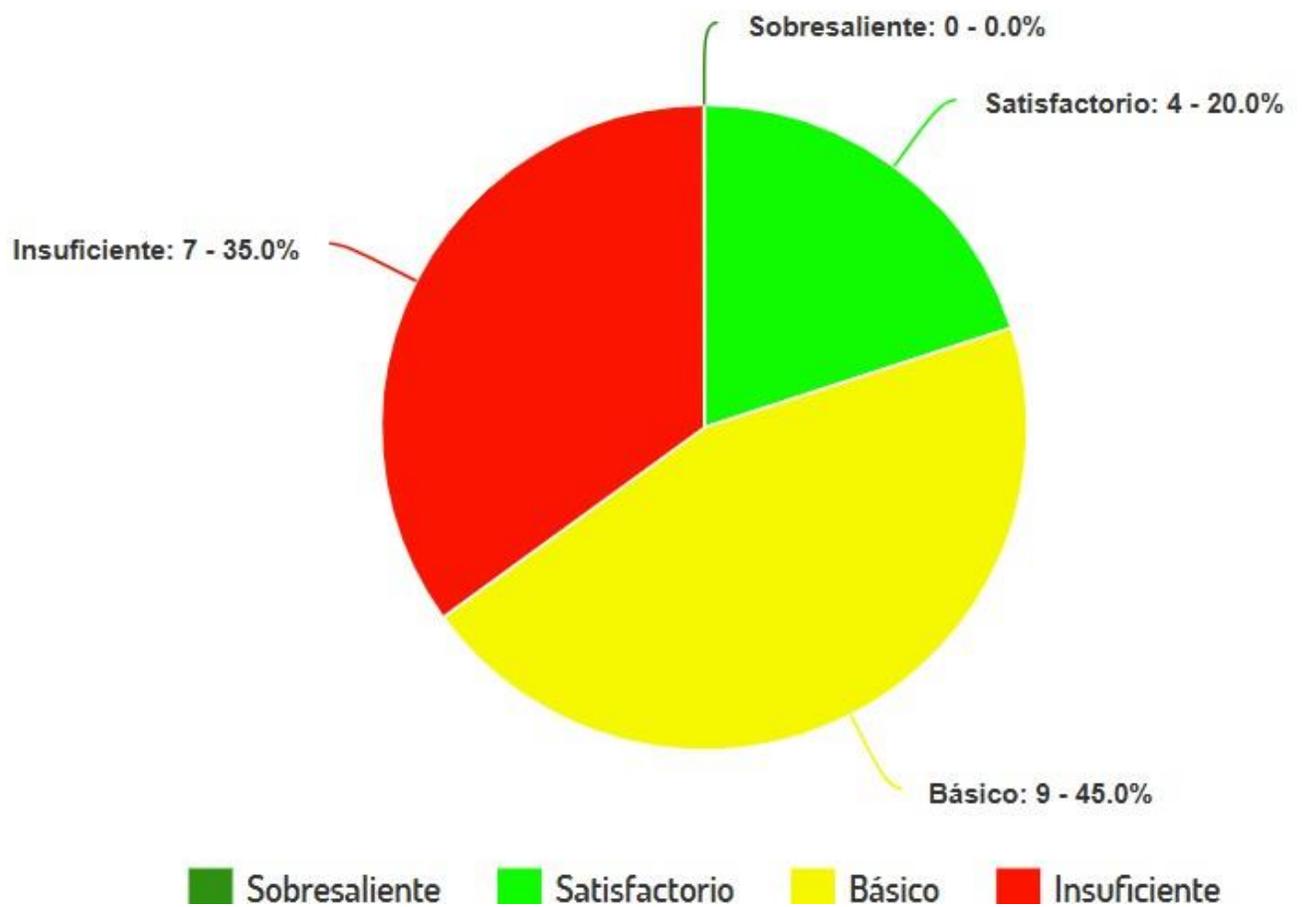
- Anexo 7: Evidencias Actividad 1: El Oso que no quería compartir





Asimismo, se incluye una gráfica que resume de manera visual los resultados obtenidos, facilitando la interpretación de los avances observados en el grupo.

### ACTIVIDAD 1: EL OSO QUE NO QUERÍA COMPARTIR



• **Anexo 9: Planeación Actividad 2: Descubramos lo que hay**



Benemérita y centenaria escuela normal del estado licenciatura en preescolar  
 Licenciatura en Educación Preescolar 8vo Semestre  
 Nombre de la alumna en formación: Vázquez Fuentes Angela Paola  
 Jardín de niños: Luis G. Medellín Niño Grado y grupo: 3º D



Se evaluará el aprendizaje de los alumnos por medio de una rúbrica		
FECHA. LUNES 10 DE MARZO DEL 2025		
<p style="text-align: center;"><b>PDA</b></p> <p>Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva. (III)</p>	<p><b>Nombre la actividad:</b> Descubramos lo que hay</p> <p><b>Inicio:</b> Comenzaré comentando a los alumnos que esta semana realizaremos diversas actividades para conocernos mejor entre compañeros y maestra. Les explicaré que el objetivo será que ellos compartan sus ideas, gustos y experiencias a través de pláticas y dibujos. Para iniciar, les preguntaré:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es tu clase favorita?</li> <li>• ¿Qué juego te gusta más?</li> <li>• ¿Cuál es tu comida favorita?</li> <li>• ¿Qué juguete te gusta más?</li> </ul> <p>Estas preguntas permitirán que comiencen a reflexionar sobre sus preferencias antes de plasmar sus ideas en un tablero.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Les explicaré que elaboraremos un tablero de cosas que nos gustan, donde cada uno dibujará cuatro cosas favoritas: Su juego favorito. Su clase favorita. Su comida favorita. Su juguete favorito. Para darles un ejemplo claro, les mostraré mi propio tablero, explicando el motivo por el cual elegí cada una de esas cosas. Posteriormente, entregaré a cada alumno su tablero para que comiencen a ilustrar sus preferencias. Mientras los alumnos desarrollan sus tableros, intervendré con preguntas para motivar la expresión oral y facilitar la descripción de sus dibujos, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué elegiste ese juego?</li> <li>• ¿Qué es lo que más te gusta de esa clase?</li> <li>• ¿Por qué esa comida es tu favorita?</li> <li>• ¿Qué tiene de especial ese juguete?</li> </ul> <p>Esto permitirá enriquecer sus respuestas y fomentar la comunicación oral.</p> <p><b>Cierre:</b> Para finalizar, pediré a los alumnos que se junten en parejas y compartan con sus compañeros las cosas que dibujaron en su tablero. Como variación, también podrán pasar al frente y exponer a todo el grupo sus dibujos, explicando por qué eligieron cada una de esas cosas.</p> <p>Antes de despedirnos, retomaremos las preguntas iniciales para reforzar la actividad:        ¿Cuál fue la cosa que más te gustó compartir?        ¿Te diste cuenta de que algunos compañeros tienen gustos similares?        Este cierre permitirá reforzar la comunicación entre los alumnos y fomentar la confianza para expresar sus ideas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>RECURSOS</b></p> <p><b>Material:</b> Tableros</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Tiempo:</b> 30 Min</p>

Activ

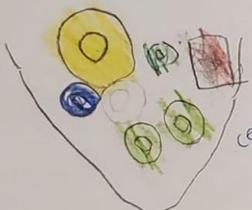
Formato en el que se presenta la evidencia de la redacción y organización de la segunda actividad didáctica, titulada “*Descubramos lo que hay*”

• Anexo 10: Evidencias Actividad 2: Descubramos lo que hay

Nombre: Alejandra

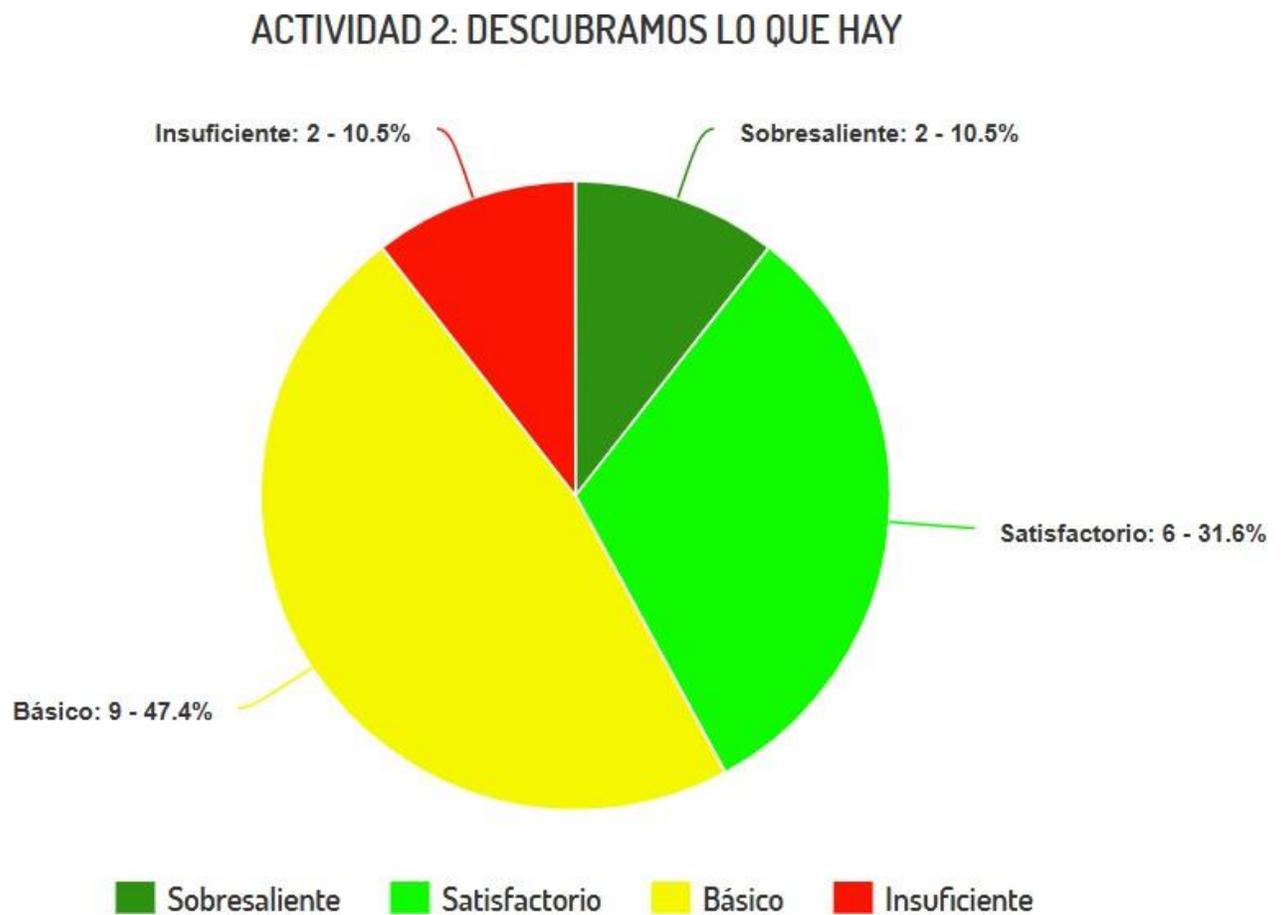
<p> Clase Favorita</p> <p> Maestra Angela</p>	<p> Juego favorito</p> <p> Columpio</p>
<p> Comida favorita</p> <p> Huevo con jitomate.</p>	<p> Juguete favorito</p> <p> MURCA de Beatoluce</p>

Nombre: MERLI ALFONSO

<p> Clase Favorita</p> <p> Clase de ingles</p>	<p> Juego favorito</p> <p> Columpio</p>
<p> Comida favorita</p> <p> cereal.</p>	<p> Juguete favorito</p> <p> casa de barbie.</p>



De igual manera, se incluye una gráfica que resume los resultados obtenidos, facilitando la identificación de los logros y áreas que requieren mayor atención.



• **Anexo 12: Planeación Actividad 3: Hagámoslo juntos**



Benemérita y centenaria escuela normal del estado licenciatura en preescolar

Licenciatura en Educación Preescolar 8vo Semestre

Nombre de la alumna en formación: Vázquez Fuentes Angela Paola

Jardín de niños: Luis G. Medellín Niño Grado y grupo: 3° D



Se evaluará el aprendizaje de los alumnos por medio de una rúbrica		
FECHA. MARTES 18 DE MARZO DEL 2025		
<p><b>PDA</b></p> <p>Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva. (III)</p>	<p><b>Nombre la actividad: Hagámoslo juntos</b></p> <p><b>Inicio:</b> Comenzaré mencionando a los alumnos que en esta actividad trabajaremos en equipo para expresar nuestras ideas y gustos de manera conjunta. Les explicaré que: Ellos elegirán a sus compañeros para formar sus equipos. Tendrán que resolver juntos cómo organizarse y sentarse en alguna de las mesas disponibles, fomentando así la resolución de conflictos y la toma de acuerdos. Una vez organizados, les indicaré que deberán trabajar en equipo para lograr el objetivo de la actividad.</p> <p><b>Desarrollo:</b> El objetivo será que cada equipo realice un cartel con cosas que les gusten a todos. Para ello: Cada integrante aportará sus gustos personales, como: Su deporte favorito. Su juguete preferido. Su programa de televisión o película favorita. Posteriormente, buscarán un gusto en común y lo plasmarán en el cartel, añadiendo dibujos, recortes o palabras que lo representen. Durante la actividad, intervendré con preguntas para fomentar la comunicación y la toma de acuerdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cosa les gusta a todos?</li> <li>• ¿Por qué eligieron ese gusto para el cartel?</li> <li>• ¿Fue fácil o difícil ponerse de acuerdo?</li> </ul> <p>Esto permitirá trabajar la convivencia, el respeto y la colaboración.</p> <p><b>Cierre:</b> Para concluir, pediré a cada equipo que pase al frente a exponer su cartel. Cada integrante deberá participar mencionando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué gustos compartieron?</li> <li>• ¿Por qué decidieron plasmar esas ideas?</li> <li>• ¿Cómo lograron ponerse de acuerdo?</li> </ul> <p>Este cierre fomentará la expresión oral, la participación grupal y el respeto por las opiniones de los demás.</p>	<p><b>RECURSOS</b></p> <p><b>Material:</b> Cartulinas</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Tiempo:</b> 30 Min</p>

Formato en el que se documenta la redacción y organización de la tercera actividad didáctica, titulada “Hagámoslo juntos”.

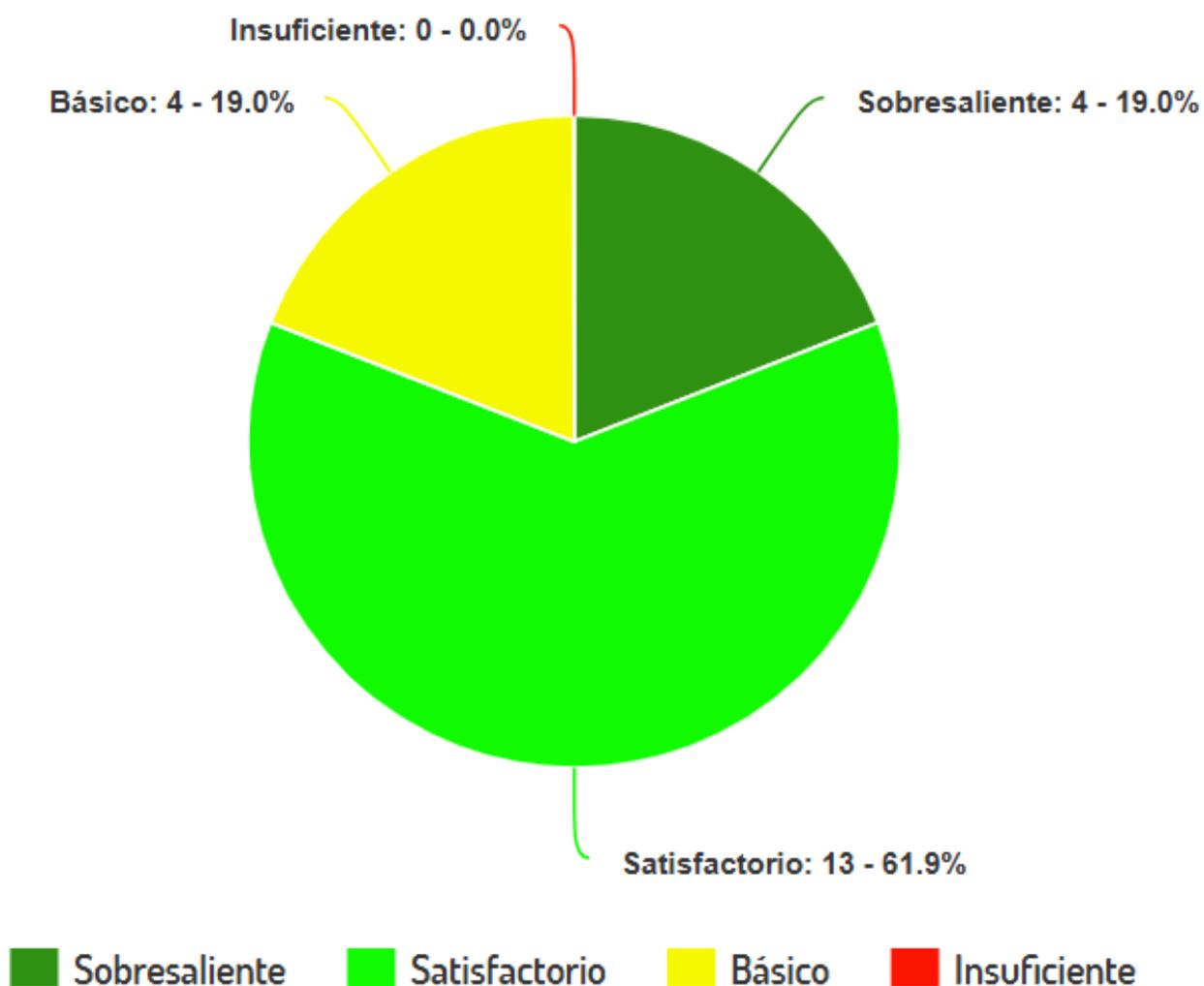
- Anexo 13: Evidencias Actividad 3: Hagámoslo Juntos





Además, se incluye una gráfica que resume los resultados obtenidos, facilitando la identificación de los avances y aspectos que requieren mayor apoyo dentro del grupo.

### ACTIVIDAD 3: HAGÁMOSLO JUNTOS



• **Anexo 15: Planeación Actividad 4: Completemos la historia**



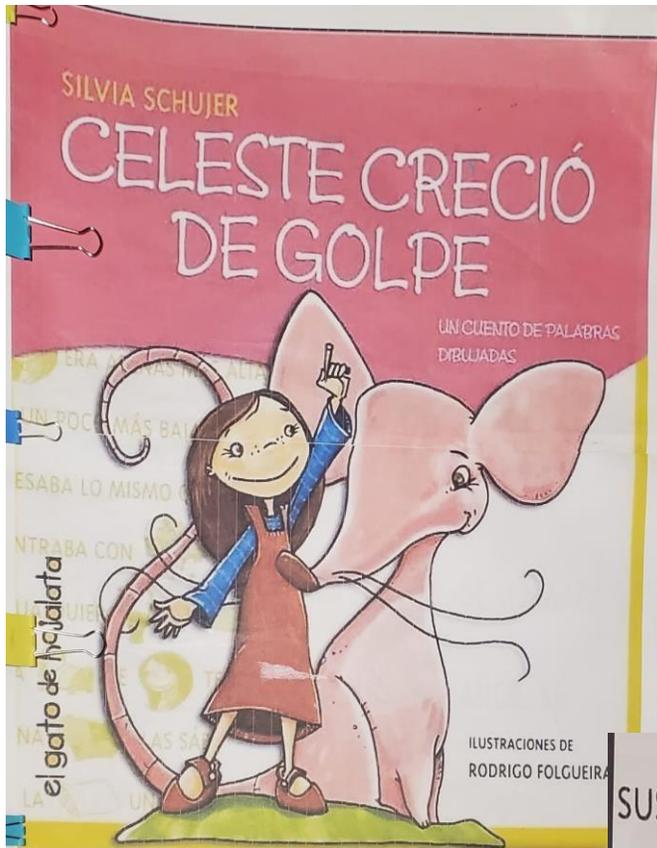
Benemérita y centenaria escuela normal del estado licenciatura en preescolar  
 Licenciatura en Educación Preescolar 8vo Semestre  
 Nombre de la alumna en formación: *Vázquez Fuentes Angela Paola*  
 Jardín de niños: *Luis G. Medellín Niño* Grado y grupo: 3° D



Se evaluará el aprendizaje de los alumnos por medio de una rúbrica		
FECHA. VIERNES 14 DE MARZO DEL 2025		
<p style="text-align: center;"><b>PDA</b></p> <p>Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva. (III)</p>	<p><b>Nombre la actividad: Completemos la historia</b></p> <p><b>Inicio:</b> Comenzaré explicando a los niños que hoy contaremos un cuento, pero en esta ocasión ellos deberán ayudarme a completarlo. Les mostraré el cuento, que tendrá más texto que imágenes, y les diré que durante la narración tendrán que elegir los pictogramas correctos para completar la historia. Por ejemplo, si estoy contando una parte como "En el castillo había una __", los pictogramas podrían ser: reina, estrella, o paleta. Les pediré que me ayuden a decidir cuál es el que mejor encaja en la historia.</p> <p><b>Desarrollo:</b> A medida que voy contando el cuento, les daré opciones de pictogramas y les haré preguntas para que puedan completar las frases de manera coherente. Esto fomentará que reflexionen sobre la trama y el contexto de la historia. Algunas preguntas podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué podría estar en el castillo?</li> <li>• ¿Qué creemos que pasa después?</li> <li>• ¿Cómo continúa la historia si elegimos "reina" en lugar de "estrella"?</li> </ul> <p>De esta manera, ellos irán eligiendo las imágenes que completarán las frases del cuento y trabajarán en conjunto para crear una historia coherente.</p> <p><b>Cierre:</b> Al final de la actividad, les preguntaré cómo creen que quedó la historia con las decisiones que tomaron. Algunas preguntas de cierre podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Creen que la historia quedó bien con los pictogramas que elegimos?</li> <li>• ¿Qué hubiera pasado si hubiéramos cambiado alguno de los pictogramas?</li> <li>• ¿Qué otra opción hubieran elegido en lugar de la que pusimos?</li> </ul> <p>Esto les permitirá reflexionar sobre cómo las decisiones afectan la narración y fomentará la creatividad y el trabajo en equipo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>RECURSOS</b></p> <p><b>Material:</b> Cuento pictogramas</p> <p><b>Organización:</b> Individual</p> <p><b>Tiempo:</b> 30 Min</p>

Formato en el que se presenta la redacción y organización de la cuarta actividad didáctica, titulada "Completemos la historia".

- Anexo 16: Evidencias Actividad 4: Completemos a historia

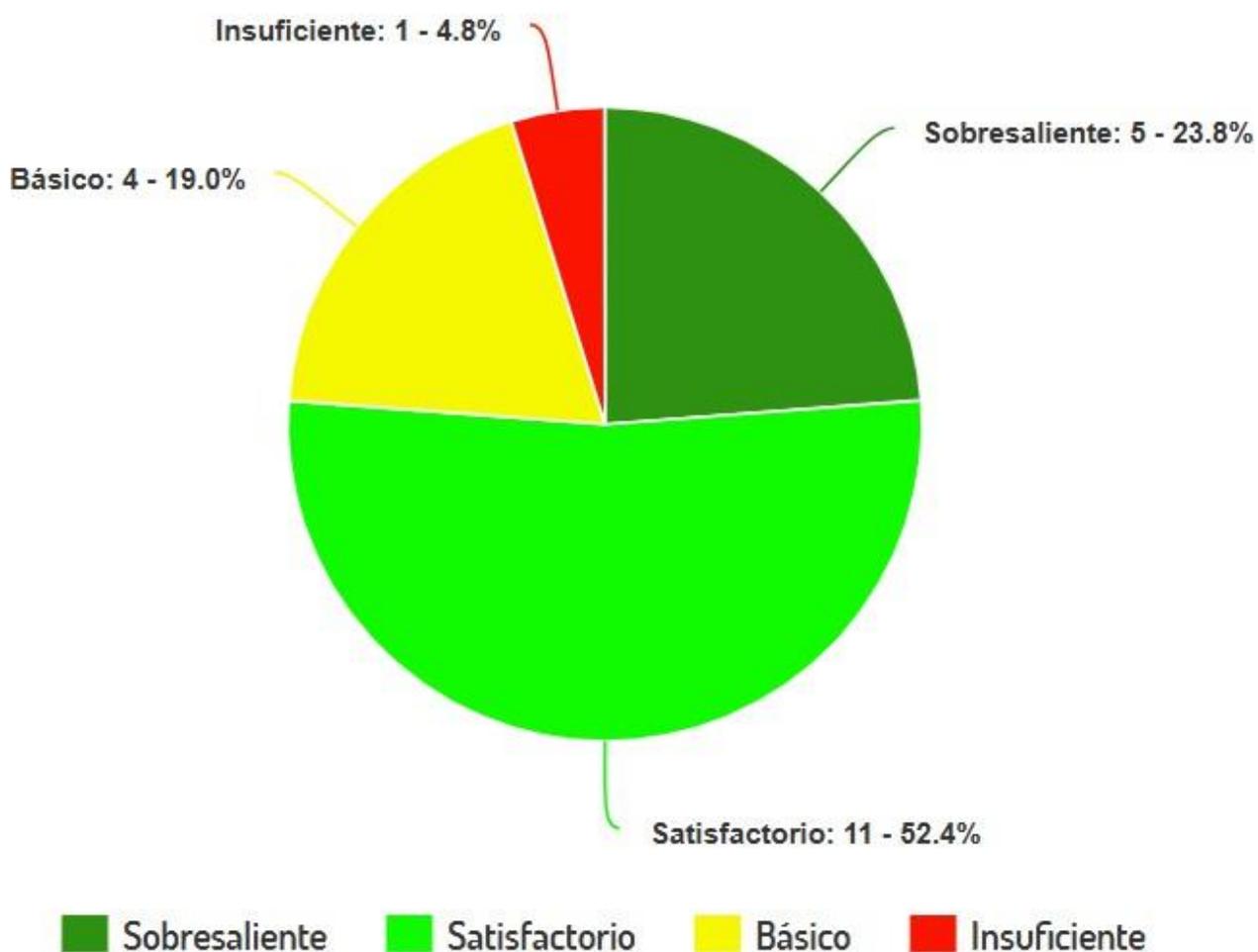


SUS AMIGOS NO ERAN MUCHOS: JUGABA  
CON LOS , A VECES CON LAS ,  
ANDABA A  SOBRE EL LOMO DE SU  
 Y TREPABA A LOS CAPARAZONES DE  
LAS  COMO SI  
ESCALARA    



Asimismo, se incluye una gráfica que resume los resultados obtenidos, facilitando la visualización de los logros alcanzados y las áreas que requieren mayor atención para futuras intervenciones.

#### ACTIVIDAD 4: COMPLETEMOS LA HISTORIA



• **Anexo 18: Planeación Actividad 5: Acomodemos la historia**



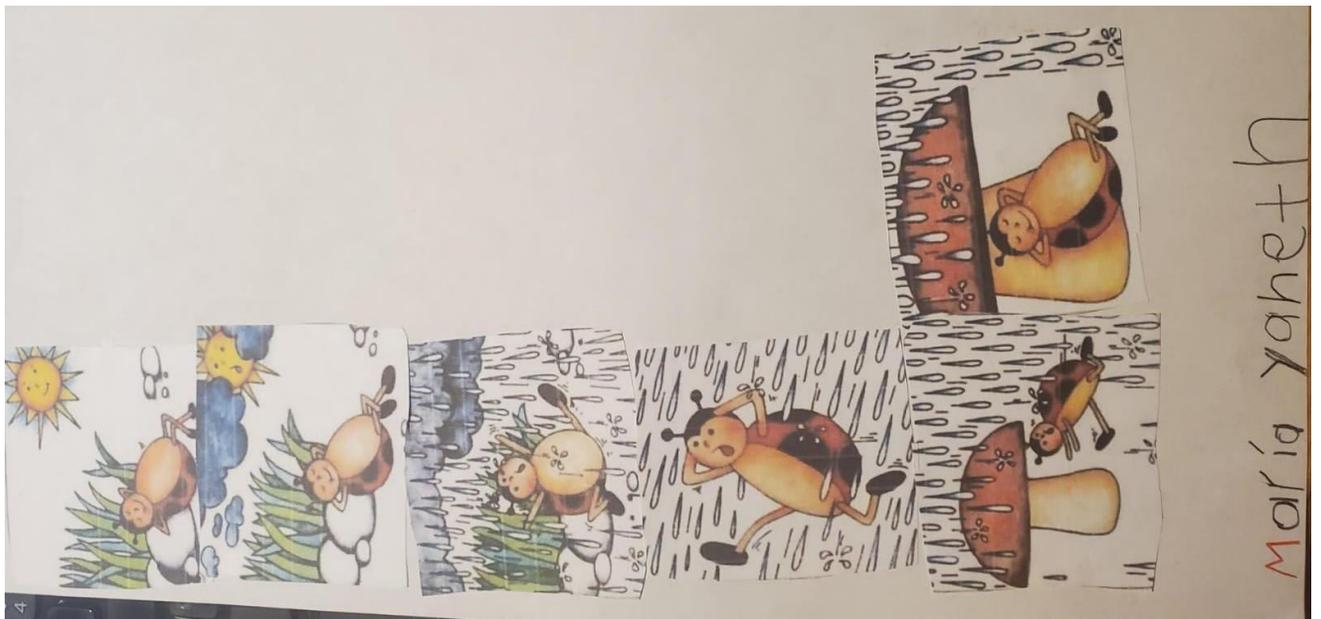
Benemérita y centenaria escuela normal del estado licenciatura en preescolar  
 Licenciatura en Educación Preescolar 8vo Semestre  
 Nombre de la alumna en formación: **Vázquez Fuentes Angela Paola**  
 Jardín de niños: **Luis G. Medellín Niño** Grado y grupo: **3° D**



Se evaluará el aprendizaje de los alumnos por medio de una rúbrica		
FECHA. VIERNES 28 DE MARZO DEL 2025		
<p><b>PDA</b></p> <p>Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva. (III)</p>	<p><b>Nombre la actividad: Acomodemos la historia</b></p> <p><b>Inicio:</b> Comenzaré explicando a los alumnos que en esta actividad ellos crearán una historia utilizando imágenes. Les entregaré diversas imágenes que pueden representar diferentes partes de una historia (personajes, lugares, acciones, etc.). Les explicaré que deben trabajar en equipos para organizar las imágenes de forma coherente y contar una historia, asegurándose de incluir un inicio, un desarrollo y un cierre en la narrativa.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Durante el desarrollo de la actividad, cada equipo recibirá un set de imágenes y se les pedirá que trabajen juntos para crear una historia con ellas. Los alumnos deberán organizar las imágenes en el orden adecuado para contar la historia de manera lógica. Deberán ponerse de acuerdo sobre qué imagen va primero, cuál es el desarrollo de la historia y cómo debe terminar. Este proceso fomentará el trabajo en equipo, el desarrollo del lenguaje oral, y la capacidad de resolver problemas de forma creativa y colaborativa.</p> <p><b>Cierre:</b> Una vez que cada equipo haya organizado su historia, pasarán al frente para exponer el cuento que crearon con las imágenes. Les pediré que expliquen cómo decidieron la cronología de los eventos en la historia y qué imágenes utilizaron para representar el inicio, el desarrollo y el cierre. También les haré preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué decidieron poner esas imágenes en ese orden?</li> <li>• ¿Qué parte de la historia fue la más difícil de organizar?</li> <li>• ¿Cómo se sintieron trabajando en equipo para crear la historia?</li> </ul> <p>Esto les ayudará a reflexionar sobre la importancia de la organización secuencial en la narración y la colaboración en la creación de una historia.</p>	<p><b>RECURSOS</b></p> <p><b>Material:</b> Imágenes diversas</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Tiempo:</b> 30 Min</p>

Formato en el que se documenta la redacción y organización de la quinta actividad didáctica, titulada “Acomodemos la historia”.

• Anexo 19: Evidencias Actividad 5: Acomodemos la historia





Además, se incluye una gráfica que sintetiza los resultados obtenidos, facilitando la identificación de los avances alcanzados y las áreas que requieren refuerzo para futuras actividades.

### ACTIVIDAD 5: ACOMODEMOS LA HISTORIA

