

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Programa de Maestría en

Gerencia Educativa

Incidencia de la capacitación del docente en lenguaje en su
desempeño en dos instituciones educativas de la ciudad de Quito
durante el año lectivo 2007 - 2008

Hna. Flormita Jumbo C.

2009

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

Hna. Flormita Jumbo C.

Enero del 2009

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Programa de Maestría en

Gerencia Educativa

Incidencia de la capacitación del docente en lenguaje en su
desempeño en dos instituciones educativas de la ciudad de Quito
durante el año lectivo 2007 - 2008

Autora:

Hna. Flormita Jumbo C.

Tutor:

Dr. Jorge Oviedo Calero

2009

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda el tema de la incidencia de la capacitación del docente en lenguaje en su desempeño en dos instituciones educativas de la ciudad de Quito: Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores de las maestras de segundo, tercero y cuarto año de básica y detalla el estudio riguroso y metodológico de la capacitación docente según el Programa CECM. Para ello se utilizó dos instrumentos: dos entrevistas a directivos y docentes y una guía de observación construida previamente según la información del programa de escuelas lectoras, planificación de los talleres de capacitación y otros materiales indispensables para este trabajo.

Para verificar la aplicación de los talleres de capacitación en la enseñanza de la lectura y escritura se realizaron varias observaciones. En la aplicación del código alfabético se participó en tres clases de lenguaje a las maestras de segundo y tercer año de básica. En la enseñanza de la lectura comprensiva y producción de textos, en dos clases a cada maestra de segundo, tercero y cuarto años de básica.

La tesis se divide en cuatro capítulos; y, tiene secuencia lógica. En el capítulo uno se analiza los conceptos de capacitación docente y términos relacionados, la formación continua y las condiciones que hacen factible la capacitación docente. En el capítulo dos se estudia una opción de capacitación en lenguaje – Programa CECM. En el capítulo tres se analiza la aplicación de la capacitación docente según el Programa CECM. En el capítulo cuatro se evidencia la construcción de un plan de capacitación para los docentes de los primeros años de básica como conclusión de la tesis.

DEDICATORIA

Con especial cariño y gratitud dedico este trabajo de investigación a la Congregación de Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora, a la Provincia Madre Bernarda, a mis Hermanas de la Fraternidad de Quito, a todos y cada uno de mis familiares quienes me brindaron en la persona de la Hna. Lida Jumbo, su apoyo y comprensión incondicionales como pilares fuertes en esta etapa de estudio.

Hna. Flormita Jumbo C.

AGRADECIMIENTO

Al terminar esta etapa de formación académica, agradezco primeramente a Dios porque me ha concedido el don maravilloso de la vida, por haberme iluminado en la realización y culminación de este trabajo de investigación. Además dejo constancia de mis sinceros agradecimientos a la Universidad Andina Simón Bolívar – Sede Ecuador y a cada uno de los Profesores de la Maestría por sus valiosas y sabias enseñanzas. Mi reconocida gratitud al Doctor Jorge Oviedo, quien consciente de su noble misión me ha guiado con paciencia y asesorado en la ejecución del presente trabajo de investigación.

Hna. Flormita Jumbo C.

TABLA DE CONTENIDOS

Portada	1
Cesación de derechos	2
Contra - Portada	3
Resumen	4
Dedicatoria	5
Agradecimiento	6
Tabla de contenidos.....	7
Lista de Anexos.....	10
Introducción	11
CAPÍTULO I:	
LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE	15
La Capacitación docente: concepto.....	15
La Capacitación Docente y términos relacionados.....	16
Declaración de los organismos mundiales.....	23
Globalización de la formación continua	23
Condiciones que hacen factible la capacitación docente	25
Otros factores.....	32
CAPÍTULO II:	
UNA OPCIÓN DE CAPACITACIÓN EN LENGUAJE.....	35
Programa CECM.....	35

Fundamentos y lineamientos teóricos del Programa CECM.....	38
Ejecución de la Capacitación Docente.....	41
Monitoreo de la Capacitación Docente.....	42
Tiempo de Ejecución.....	43
Asignación de Recursos	43
Evaluación	44
Compromiso de las dos Instituciones Educativas.....	45
CAPÍTULO III:	
APLICACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE SEGÚN EL	
PROGRAMA CECM.....	47
Resultados de la Aplicación de la Capacitación Docente.....	47
Planificación de las Observaciones.....	47
Ejecución de las Observaciones.....	49
CAPÍTULO IV	
SISTEMATIZACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE.....	68
Proceso de elaboración de los planes de capacitación docente para el área de lenguaje.....	74
Priorización de la capacitación docente.....	74
Elaboración del plan de capacitación docente en lectura y escritura para los primeros años de básica.....	75

CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	82

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Entrevistas a Directivos

ANEXO II: Entrevistas a Docentes de Lenguaje

ANEXO III: Guía de Observación de clases de lenguaje de Segundo de Básica

ANEXO IV: Guía de Observación de clases de lenguaje de Tercero y Cuarto de Básica

INTRODUCCIÓN

La capacitación docente ha sido un tema que ha estado en constante debate en las instituciones educativas, centros que trabajan con este fin, universidades y entre los mismos docentes; tanto así que existen múltiples programas de capacitación en diferentes áreas, según lo demuestran las consultas realizadas en las páginas web y otros medios en distintas instituciones dedicadas a este propósito. Los docentes son conscientes que han recibido capacitación en diferentes áreas, pero surgen unas interrogantes: ¿ha existido un proceso de seguimiento y acompañamiento para verificar si la capacitación recibida se está trasladando a las aulas de clase?, lo cual conduce a un asunto de mayor complejidad e importancia: ¿la capacitación responde a un plan de formación continua que la institución educativa ha definido y programado previamente?, o más bien ¿la capacitación está conformada por una cadena de cursos que se ofrecen de forma aislada y por razones coyunturales, sin que respondan a una línea de acción determinada?.

El presente trabajo de investigación analizará la influencia de la capacitación del docente en lenguaje en su desempeño en dos instituciones educativas de la ciudad de Quito durante el año lectivo 2007 - 2008. La tesis pretende responder a una pregunta central: ¿qué incidencia tiene la capacitación docente en cuanto a su desempeño y aplicación en el aula, y cómo se ha dado el proceso de seguimiento y acompañamiento durante este desempeño? Esto implica investigar en dos instituciones educativas: el programa de capacitación, los planes que se desprenden de él, cuán efectiva ha sido la capacitación y cómo están aplicando los docentes los saberes apprehendidos en los talleres de

capacitación, en las aulas de clase con sus estudiantes; es decir se pretende verificar en la práctica de aula de los docentes su desempeño, más no de los estudiantes.

La investigación trata de responder a tres objetivos específicos:

1. Valorar el nivel de prioridad que tiene la capacitación de los docentes tanto en el orden institucional como en el personal.
2. Evaluar en la práctica de aula de los docentes, la influencia que ejercen los cursos de capacitación en el mejoramiento de la enseñanza en el área de lenguaje.
3. Identificar de qué manera se ejercen las funciones gerenciales en el establecimiento para asegurar la efectividad de las actividades de capacitación.

Este trabajo investigativo se justifica en cuanto se convertirá en un documento de apoyo para los gerentes educativos de hoy y que repercutirán en los que vendrán mañana; además todo docente debe capacitarse continuamente en las innovaciones y adelantos que la nueva educación trae consigo pero siempre de acuerdo a los planes y programas reglamentados.

Para empezar la investigación se atravesó una serie de dificultades, y no fue fácil ubicar los establecimientos que recibieron capacitación en lenguaje. Se visitó quince instituciones diversas sin lograr el objetivo inicial de factibilidad de la investigación. Finalmente se localizó dos instituciones del Programa CECM (Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros): Escuela Fiscal Abelardo Flores y Escuela Solidaridad.

Al realizar la investigación se construyó dos entrevistas, dirigidas a

docentes y directivos, para establecer los contenidos y propósitos de los talleres de capacitación que habían recibido los docentes de Lenguaje de las dos instituciones propuestas en el plan de tesis. Al encontrar dos instituciones del CECM se procedió a construir una guía de observación, para confirmar la incidencia de la capacitación en el desempeño docente. Las fuentes de información para la construcción de la guía de observación fueron facilitadas por los mismos gestores del CECM y constan en la bibliografía al final.

La información para el primer capítulo de la tesis se obtuvo de consultas diversas en: textos, centros de capacitación, debates, páginas web en los temas afines. Para el segundo capítulo la información fue obtenida de los representantes del CECM. Para el tercer capítulo se hizo la aplicación de las observaciones según el plan previamente diseñado para realizarlas y el análisis de esta información. En el último capítulo se realizó algunas consultas para concluir con el cierre de la tesis, afianzando cómo debería realizarse un plan de formación continua. Esta tesis comprende cuatro capítulos:

En el primer capítulo se abordan los conceptos de capacitación docente y términos relacionados: entrenamiento, perfeccionamiento y formación continua, haciendo un análisis particular de este último por considerar que es el concepto englobador de los anteriores; además se analiza la potencialidad y justificación de la formación continua. El análisis comprende también la descripción de las condiciones que hacen factible la capacitación docente.

La finalidad del segundo capítulo es presentar el Programa CECM, una opción de capacitación docente, con sus fundamentos teóricos y lineamientos metodológicos, y las condiciones para sus procedimientos operativos.

En el capítulo tercero se describe y analiza cómo se aplica la capacitación docente del Programa CECM en las dos escuelas y cuáles son los resultados de la aplicación.

En el capítulo cuarto se realiza una sistematización, para establecer de modo general, cómo debería ser la capacitación para que sea efectiva, dé resultados ciertos y verificables en cualquier institución educativa.

Finalmente existe un apartado para las conclusiones y recomendaciones derivadas del trabajo de investigación realizado.



CAPÍTULO I

LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE EN LENGUAJE

1.1 La Capacitación docente: concepto.

La capacitación es un proceso de formación continua, de crecimiento personal, social y profesional mediante el cual un individuo adquiere nuevas destrezas y conocimientos que en lo fundamental van a promover en él un cambio de actitud respecto a su desempeño. Este proceso está constituido por un conjunto de actividades educacionales organizadas, al margen de cuales sean sus contenidos, niveles y métodos, tanto formales como informales, que prolongan o reemplazan la formación inicial, expresada en forma clara en el Fascículo I, capacitar para qué y cómo.¹

Si la capacitación es un proceso, tiene el propósito de aportar al desarrollo de las capacidades personales, sociales y profesionales de maestros en servicio, el mismo que contribuye a la transformación y perfeccionamiento de su práctica educativa. En este marco, la capacitación desde el Centro Educativo tiene por finalidad:

-  Cambiar las condiciones de aprendizaje y producción de conocimientos en los ámbitos del aula y escuela y así lograr que los niños de áreas pobres urbanas y rurales de nuestros países se conviertan en lectores autónomos, productores creativos de textos y aprendan a potenciar el uso de otros lenguajes para comunicarse y para mejorar sus condiciones de vida.
-  Colaborar con el desarrollo progresivo de una cultura democrática e

¹ Centro Andino de excelencia para la capacitación de Maestros, Módulo I: Fascículo I: *Capacitar, para qué y cómo*, 2004, p. 37.

intercultural en la escuela, buscando incorporar a los diferentes actores del proceso educativo (CECM, Módulo I: Fascículo I: *Capacitar, para qué y cómo*, 2004, p. 12).

1.2 La Capacitación Docente y términos relacionados

1.2.1 Entrenamiento

Es necesario justificar este término según la concepción de autores como Amaro, que describe al entrenamiento como: “el proceso mediante el cual la empresa estimula al trabajador a incrementar sus conocimientos, habilidades y destrezas para aumentar la eficiencia en la ejecución de las tareas y así contribuir a su propio bienestar y al de la institución”².

El entrenamiento también puede definirse como un proceso de enseñanza - aprendizaje que permite al individuo adquirir y/o desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y mejorar las actitudes hacia el trabajo, a fin de que logre un eficiente desempeño en su puesto de trabajo.

De esta definición puede desprenderse que el entrenamiento constituye un aprendizaje guiado o dirigido, mediante el cual se logra la adquisición de nuevas conductas o cambios de conducta ya observadas, por una nueva conducta deseada.

Por su parte, Chiavenato, define al entrenamiento como: “un proceso educacional a corto plazo aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas aprenden conocimientos, aptitudes y habilidades en función

² Raymundo, Amaro Guzmán, *Administración de Personal*, México, Limusa, 1990, p. 266

de objetivos definidos”.³

Finalmente en palabras de Carriazo, *a partir de la década de 1970, se produce un auge de nuevos programas de formación de profesores, identificados de manera general con los postulados de la tecnología educativa. La idea básica que orienta es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase.*⁴

1.2.2 Perfeccionamiento docente

El perfeccionamiento en la actualidad que debe lograrse en el proceso docente educativo, exige de una mayor preparación de los profesores.

Vaillant expresa: *investigaciones realizadas en América Latina, muestran que los perfeccionamientos están orientados a los maestros mal formados en habilidades y conocimientos especializados y a facilitar la introducción de reformas educativas e innovación en el currículo.*⁵

De esta definición se desprende que los maestros necesitan continuar su formación en las áreas de su especialidad, para que ellos vayan perfeccionándose en las mismas. El perfeccionamiento docente está en estrecha relación con la capacitación docente.

El perfeccionamiento se ofrece a docentes individuales de quienes se espera que incorporen en sus establecimientos las innovaciones que han conocido en la formación. Esta actividad no debe ser considerada como un período único limitado en el tiempo, sino como una secuencia coherente de

³ Idalberto, Chiavenato, *Administración de Recursos Humanos*, México, MacGraw-Hill, 1995, p. 416

⁴ Mercedes ,Carriazo, Tesis de Doctorado :*Propuesta de formación de docentes en aprendizaje significativo del lenguaje, análisis y proyecciones*, Quito, p.43.

⁵ Denise, Vaillant, *Formación de docentes en América latina*, Barcelona, Octaedro, 2005



preparación, puesta en práctica, evaluación y adaptación que se escalona a partir de las primeras etapas de la preparación y a lo largo de la carrera profesional.

1.2.3 Formación continua

Para exponer lo que es la formación continua, se mantendrá el concepto del enfoque que poseen algunos autores como Carmen Sepúlveda Parra y Mario Lagomarsino Barrientos.

El concepto de formación permanente o continua, indica que: *ninguna formación profesional se agota, o es susceptible de darse de manera completa y acabada, en universidades o centros de formación profesional. Esto implica que una instancia entrega un primer gran segmento de formación y la práctica profesional complementa o consolida el quehacer*".⁶

La formación continua *se aparta de la idea del déficit y se sustenta en principios que están anclados en los avances del conocimiento de "cómo se aprende" y en la construcción de nuevos conocimientos.* En este sentido, la formación docente debe contener como mínimo estos atributos, menciona Ávalos⁷:

-
-  Está dirigida por el análisis de las diferencias entre los fines y estándares de aprendizaje esperado de los alumnos y su desempeño actual.
 -  Involucra a los docentes en la identificación de lo que necesitan aprender; y, en lo posible, en la discusión sobre las oportunidades y procesos que se usarán para su formación.

⁶ http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art8_htm.htm. REICE 2007. Volumen 5, Nº 1

⁷ Beatrice Ávalos, *La Formación Docente Continua. Discusiones y Consensos*. Diálogos Educativos, 4. En http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_articulo_01.html

- 📖 Se sitúa principalmente en la escuela y se conecta integralmente con sus formas de operar. Esto no significa que los docentes no puedan tomar cursos o aprender en otras formas, pero subraya que la posibilidad de aprender es más fuerte cuando se relaciona con el reconocimiento y la necesidad de solucionar problemas auténticos e inmediatos en las aulas de los profesores participantes.
- 📖 Supone seguimiento y apoyo para aprender más, incluso con asistencia de fuentes y miradas externas a la escuela.
- 📖 Proporciona oportunidad para entender la teoría detrás de los conocimientos y comprender las estrategias que deben ser aprendidas. Pero el conocimiento nuevo por sí mismo no produce el cambio; por eso, el desarrollo profesional necesita comprometer también en este proceso: las creencias, experiencias y hábitos de los docentes.
- 📖 Es parte de un proceso amplio de cambio que se ocupa de los impedimentos y elementos facilitadores del aprendizaje de los alumnos. Esto implica considerar y modificar recursos, situaciones de los niños, carga docente y de trabajos de los profesores.⁸

Analizando otras literaturas se menciona que, un gran efecto conceptual de la investigación y la literatura internacional es el haber forzado un cambio de nomenclatura, desde hablar de capacitación y de perfeccionamiento en referencia a la formación permanente a hablar de desarrollo profesional. Sin embargo, en todos los círculos de América Latina, menciona José Rivero, se alude el término capacitación como casi un equivalente de formación continua. Si bien en su

⁸ http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art8_htm.htm. REICE 2007. Volumen 5, Nº 1

significado este concepto tiene una connotación amplia, en la práctica se le atribuye como la forma de entrenar de proporcionar los útiles para hacer una tarea.⁹

Por consiguiente se considera que la formación continua es un proceso de formación permanente de manera específica en el área de lenguaje, en lectura y escritura, durante el ejercicio profesional de los docentes en servicio, el mismo que responde a sus demandas y necesidades de formación. Esta formación continua se denomina así porque prosigue luego de la inicial y se da durante el servicio docente, se realiza por distintos eventos: autoformación y heteroformación. La primera; cada persona busca efectivizarla a través de su interés personal por medio de lecturas, consultas, conferencias virtuales, y otras. La segunda; se da a través de la capacitación.

El perfeccionamiento es un sinónimo de la capacitación que se realiza mediante cursos, talleres, seminarios, conferencias, etc., todo esto desde fuera; es decir, se participa en grupo de acuerdo a un plan determinado. Todo este proceso de hetero-formación se podría denominar profesionalización.





Al exponer los tres conceptos de: entrenamiento, perfeccionamiento docente y formación continua, se concluye que cada uno de ellos tiene una relación con la capacitación docente. El término capacitación, pese a los conceptos emitidos, es indiscutible, poco adecuado, porque los maestros no es que no están capacitados, sino que ya han recibido la formación inicial, lo que se pretende es perfeccionar al docente para una mayor profesionalización.

⁹ José Rivero, *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en Tiempos de Globalización*, Madrid, Niño y Dávila, 1999
Namo di Mello y Guiomar, *Formação inicial de professores para a Educação Básica: Uma (re-)visão radical*. Marzo (documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/OREALC) 2000.

Desde esta perspectiva el concepto englobador y comprensible de capacitación docente es el de formación continua. Por lo expuesto; al mencionar el término capacitación en la tesis, se lo hará en el sentido de la formación continua. En vista de que el título de la tesis es la capacitación docente, se aludirá este vocablo porque así consta en todos los documentos, centros, institutos y organizaciones dedicadas a este fin.

1.3 Declaraciones de los organismos mundiales con relación a la capacitación docente

Existen ciertas directrices en la educación de docentes hacia nuevos objetivos que se precisa articular, para tener una visión de éstas y otras tendencias que se han venido dando de acuerdo al informe presentado por la UNESCO en uno de sus análisis en el informe del documento “Aprender a ser”¹⁰ están:

-  De una larga preparación previa y un estímulo circunstancial en servicio, a una preparación progresiva y sistemática a lo largo de toda la carrera.
-  De la preocupación por la prolongación del período inicial de la formación, a la búsqueda de fórmulas de formación continua más económicas.
-  Del énfasis sobre los programas de formación con normas y procedimientos rígidos, al énfasis en la adaptación flexible a las necesidades cambiantes en la formación de docentes y en la educación en general.
-  De la formación de docentes para un cometido didáctico, a la capacitación

¹⁰ Comisión Internacional para el desarrollo de la educación, *Aprender a ser*, Paris, Unesco, alianza Universidad, 1973, p. 33-36

de los docentes para distintos cometidos y funciones impuestos por las nuevas tecnologías¹¹.

Esta comisión Internacional para el desarrollo de la educación de UNESCO, consignó que la educación debe ser visualizada como un proceso vital permanente y el mensaje principal de *aprender a ser* es su insistencia, en que los educadores trabajen para el futuro. Este nuevo enfoque tiene un corolario: *el papel del maestro está en evolución*. Por eso es que durante el proceso de formación de los docentes, la misma está basada en la cultura personal, formación inicial y educación permanente a través de distintos tipos de perfeccionamiento docente. Algunas orientaciones similares como las que se ha puntualizado anteriormente, han emanado también de las siguientes conferencias internacionales.

- 📖 35ª. Reunión de la Conferencia internacional sobre educación, Ginebra 1975.
- 📖 Conferencia de Ministros de Educación de los Estados africanos, Lagos 1976.
- 📖 Conferencia de Ministros de Educación y de responsables de la planificación económica de los Estados árabes, Abu Dhabi, 1977.
- 📖 Conferencia regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la planificación económica del Asia y Oceanía, Colombo, 1978.
- 📖 Conferencia regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, México, 1979. (Comisión Internacional para el desarrollo de la

¹¹ Unesco, Documento ED/HEP/TEP 81/ 225 – parte C, anexo I, *Guía para talleres de formación de formadores de personal docente*, París, 1981.

educación, *Aprender a ser*, Paris, Unesco, alianza Universidad, 1973, p. 36).

1.4 Globalización de la Formación continua

La formación continua es el concepto englobador de la capacitación docente, se ha explicado previamente. Este término la UNESCO ya lo ha mencionado por los años 75 en la séptima reunión bienal de directores nacionales y de consejeros técnicos principales de proyectos de formación de personal de educación. Se considera acertado sugerir la elaboración de un plan metodológico con la formulación de objetivos, propósitos, justificación y potencialidad de la formación continua.

Los objetivos serán estructurados de acuerdo a los fines de la educación, la reforma curricular vigente, la filosofía institucional y la del área de lenguaje. Estos objetivos macro serán redactados con prolijidad y exactitud al empezar con la elaboración del plan; los propósitos seguirán los lineamientos mencionados para los objetivos, porque el plan debe tener secuencia.

En esta oportunidad se analizará en forma breve lo que significa la justificación y potencialidad de la formación continua, porque el objetivo de la tesis no es proponer un plan metodológico de la formación continua, sino ver cómo ha incidido la capacitación docente en el desempeño del docente y cómo se ha dado el proceso de seguimiento y acompañamiento a los docentes.

1.4.1 Justificación de la Formación continua

Al elaborar el plan de formación continua es conveniente resaltar lo que

implica la justificación de la formación continua, por razones variadas:

- 📖 Los docentes forman parte de este mundo globalizante y globalizador; y, necesitan estar actualizados en los cambios educativos vertiginosos que se vislumbran con frecuencia.
- 📖 Por el rol que ocupan y cumplen los docentes dentro del sistema educativo e instituciones educativas.
- 📖 Porque es una respuesta y a la vez un desafío intrínseco la formación continua y el desarrollo de toda persona.
- 📖 Porque todo docente debe formarse continuamente; y, además la formación no termina en la etapa inicial, sino se extiende a toda la vida profesional, por ende;
- 📖 Es necesario establecer ciertas estrategias y acciones concretas para este tipo de formación.

1.4.2 Potencialidad de la Formación continua

La potencialidad de la formación continua ocupa un papel fundamental en el proceso de elaboración del plan de formación por las razones expuestas anteriormente, aunque pueden existir otras, para destacar el por qué de la potencialidad de esta formación:

- 📖 La formación continua ha sido aceptada a nivel mundial, por los años setenta y cinco -mencionaba la UNESCO- porque se ha demostrado en las instituciones educativas que es capaz de promover el desarrollo de los docentes en ejercicio de su profesión a través de la ejecución del Programa CECM.

📖 La formación continua es mucho más valiosa cuando se realiza en el lugar y momento apropiados, de acuerdo a los requerimientos y necesidades de los docentes.

📖 Cuando se selecciona el talento humano eficiente y eficaz para la formación, que no solo transmita conocimientos, sino desde la práctica profesional como docente.

1.5 Condiciones que hacen factible la capacitación docente

Se hace el planteamiento de algunas condiciones que hacen factible la capacitación docente, no obstante pueden existir otras, según lo expresen diferentes autores o centros de capacitación docente: planificación, ejecución, monitoreo y evaluación.

1.5.1 Planificación de la Capacitación Docente

Para hacer referencia a la planificación de la capacitación docente se lo hará a través de ciertas consideraciones de autores que emiten sus criterios al respecto.




En palabras de Jordi López Campos e Isaura Leal Fernández: *la planificación de la capacitación empieza con la identificación de las necesidades de cualificación, seguidamente se diseñan los contenidos formativos y se programan las actividades, se ejecutan, se controlan y evalúan estas actividades; por último se analiza el impacto de las mismas en la mejora de la institución y el desarrollo de los docentes. El resultado final de la planificación es el plan de*

*formación.*¹²

El plan de formación del profesor se enfoca en el análisis crítico de su experiencia y práctica profesional, enmarcada en un contexto social, comunitario e institucional, de su saber y de la cultura humana, la misma que ha de ser cuestionada y enriquecida desde la experiencia. Un análisis crítico no sólo de su saber y hacer docente, sino también de su ser docente.

Los profesores requieren y demandan durante sus procesos de formación, respuestas concretas a problemas concretos, alternativas a su quehacer cotidiano, es desde ahí donde se tiene que partir para reflexionar, teorizar, analizar y promover el desarrollo de su mundo personal y profesional; y es allí donde también encontrarán las respuestas a sus inquietudes y necesidades.

La especificidad de un Plan de Formación, dada por las demandas de los beneficiarios a los que se orienta, permite que se incorporen otras competencias y capacidades. Sin embargo, se establecen las siguientes como competencias básicas que deben ser incorporadas en todos los Planes de Formación:

-  Reconoce y acepta sus potencialidades y limitaciones como persona y profesional y asume su formación permanente como una constante para su desarrollo y el de su comunidad.
-  Fundamenta su práctica a la luz de sustentos teóricos contemporáneos y en interacción con sus pares, a partir de procesos reflexivos y críticos, para promover y mediar procesos pedagógicos y curriculares que contribuyan a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
-  Promueve, orienta y desarrolla en forma democrática y participativa


¹² Jordi López C. e Isaura Leal Fernández , *Aprender a planificar la formación*, Paidós, 2002, p. 52


procesos de gestión estratégica que vinculen la misión de la institución educativa con las demandas y necesidades de la comunidad a la que pertenece.

A manera de conclusión según los criterios presentados se expresa que es indispensable realizar la planificación; se debe dar en toda institución porque no podemos improvisar y realizar actividades aisladas, que tengan secuencia lógica y de acuerdo a lo que precisamente necesitan los docentes por la trayectoria que llevan en el ejercicio de su profesión.

1.5.1.1 Plan de Capacitación Docente

Jordi López e Isaura Leal expresan: *siendo el plan de capacitación un documento de gestión donde a partir del análisis de las necesidades, se especifican los objetivos que debe conseguir la formación y se detallan las actividades específicas que se deberán realizar para alcanzar cada uno de ellos y a quiénes van dirigidas estas actividades, éste plan será diseñado siempre de acuerdo a una institución concreta.*¹³ Por esta razón la etapa posterior a la detección de necesidades formativas se denomina Diseño y Programación de las Acciones Formativas, porque en ella se establecen los contenidos del aprendizaje, los métodos que se utilizarán y los materiales que se van a emplear. Resumiendo las fases que hay que definir en esta etapa son:

-  Los objetivos formativos para determinar qué se quiere conseguir con la formación.

-  Los contenidos formativos: son las áreas de conocimientos que quieren

¹³ Jordi López C e Isaura Leal Fernández , *Aprender a planificar la formación*, Paidós, 2002, p. 52-53




transmitirse a través de la acción formativa en relación a las necesidades detectadas.

- 📖 El sistema didáctico: es el conjunto de métodos y técnicas didácticas que se usarán para hacer efectiva la formación.
- 📖 Determinar el momento y el lugar donde se efectivizará la formación: hay que evitar que la realización de la formación dificulte la gestión y sea un obstáculo para la disponibilidad de los destinatarios.
- 📖 Los destinatarios: se identificará cuáles son las personas que participarán en los programas de formación: número, nivel académico y toda la información que ayude a definir con claridad el grado de eficacia de las acciones formativas.
- 📖 Los sistemas de apoyo a las acciones formativas: se fijará la utilización de los recursos más apropiados para alcanzar los objetivos planteados.
- 📖 Los formadores: se buscará personas competentes para asumir el desarrollo de las acciones formativas.
- 📖 Los costes de cada acción y presupuesto global del plan: esta fase comprende elaborar el presupuesto del plan de formación a partir del coste de las acciones formativas y de todas las actividades complementarias, con los aspectos didácticos y el desarrollo de las actividades formativas.

Durante esta etapa de elaboración del plan de capacitación es preciso mantener una visión consecuente para ordenar toda la elaboración del plan. El plan de capacitación es diseñado en función de los resultados que esperamos conseguir, especialmente aquellos que hacen referencia al mejoramiento del desempeño de los docentes con sus estudiantes en el aula.

1.5.1.2 Proceso de la Capacitación Docente

La capacitación estará diseñada en tres etapas formativas a lo largo del año escolar. Cada una durará tres meses y se inicia con un proceso de reflexión sobre la práctica y el conjunto de saberes que las sustentan, para luego tener la oportunidad de profundizarlos, conceptualizarlos para ser aplicados durante el proceso de capacitación. Al finalizar se evalúa el programa de capacitación y se realiza los reajustes que se requieran para optimizar el proceso.

-  En la etapa inicial de la capacitación docente, el propósito central es desarrollar un proceso de sensibilización e ir construyendo conocimientos organizados a partir de una reflexión profunda de su práctica docente.
-  En la siguiente etapa se pretende reforzar, profundizar y ampliar los conocimientos construidos en la etapa anterior, pero enfatizando la ejercitación de ciertas habilidades comunicativas refiriéndose al área de lenguaje.
-  La última etapa estará orientada a la profundización de los saberes y experiencia adquirida en las etapas anteriores. Se trata de promover la reflexión de sus prácticas a la luz de los marcos conceptuales y los resultados de su intervención en las aulas. Asimismo, está orientada a hacer un balance de su participación en el programa de capacitación.

Al finalizar cada una de las etapas, se realiza una evaluación de los logros, necesidades y dificultades, esto servirá como insumo para retroalimentar las otras, en un continuo proceso de aprendizaje.

1.5.1.3 Asignación de Recursos

Al elaborar un plan de capacitación docente se determinará la asignación de recursos. Como gerentes educativos es su responsabilidad designar los recursos indispensables para este fin. Estos recursos financieros constarán dentro del presupuesto del año lectivo correspondiente; cuánto se invertirá en capacitar a los docentes; es decir, en el capacitador, acciones formativas, materiales, refrigerios y otros aspectos inherentes al tema. El jefe de esta área, al final del año lectivo, presentará el coste total de la capacitación al gerente educativo para que los recursos sean asignados con anterioridad, previa revisión del plan de capacitación.

1.5.2 Ejecución de la Capacitación Docente

En la ejecución de la capacitación docente según el plan elaborado; se procederá a ejecutar las diferentes acciones programadas en el plan de capacitación. Para ello, el director académico, director general o el jefe del área de lenguaje como responsable del plan, utilizarán varios recursos relacionados con la ejecución.

El ente ejecutor, debe estar atento en la forma cómo los capacitadores ejecutan las acciones formativas incluidas en el plan, para transferir los conocimientos, destrezas y actitudes a los participantes en las acciones formativas.¹⁴

¹⁴ Jordi López C. e Isaura Leal Fernández , *Aprender a planificar la formación*, Paidós, 2002, p.105

1.5.3 Monitoreo de la Capacitación Docente

En el artículo titulado el docente y su formación, Noboa expresa: *el monitoreo es un seguimiento periódico del participante en el aula y tiene el propósito de fortalecer el desarrollo de sus capacidades personales y profesionales durante su desempeño en el aula. Permite aprender porque genera reflexión sobre la acción. De esta manera se evidencia la importancia de los procesos reflexivos en los que el profesor toma conciencia de sus fortalezas y debilidades, para luego identificar la forma de potenciar el desarrollo de sus capacidades.*¹⁵

Después que los docentes del área de lenguaje han recibido la capacitación es pertinente que sean monitoreados para evidenciar, qué tan efectiva ha sido la misma al hacer la transferencia de ésta a las aulas de clase, e introducir las correcciones necesarias cuando surjan incertidumbres y antes de que éstos produzcan efectos no deseados. Ello permite asegurar la calidad del plan de capacitación.

1.5.4 Evaluación de la Capacitación Docente

Los autores Gairin Jouvenel y Masingue nos aportan un concepto genérico sobre la evaluación y haciendo una reflexión de su propuesta se discurre que la evaluación es un proceso sistemático para determinar el nivel de los participantes, si se han logrado los objetivos de aprendizaje, verificar si la capacitación ha contribuido a resolver las necesidades de la institución y del área de lenguaje, si se ha desarrollado el plan de capacitación y promovido a los docentes de

¹⁵ Militza Noboa, *El docente y su formación*, p. 2

lenguaje en su desempeño docente.¹⁶

Lo ideal es evaluar los programas de capacitación desde el principio, hasta el final y después que los participantes regresen a sus trabajos. Por esto la evaluación es necesaria e imprescindible, porque nos ayuda a ver con claridad tanto los aspectos positivos, los limitantes y otros que se deben mejorar en la elaboración de los próximos planes de capacitación docente.

1.5.5 Otros Factores

1.5.5.1 Liderazgo de los directivos

San Fabián expresa: *apelar a la idea de liderazgo significa sin duda, reconocer cierta desorientación y necesidad de ayuda, pero también, manifestar apertura a otras personas e ideas con la colaboración de ellas. Por eso, el liderazgo, para que sea educativo, debe ejercerse desde la colaboración, la reciprocidad de papeles y el ejemplo, no desde la imposición, el mandato o la jerarquía.*¹⁷

En palabras de este autor, el ejercicio del liderazgo educativo es más probable en un contexto de trabajo docente colaborativo, cuando el convencimiento y compromiso con unos valores educativos se antepone al logro de metas gerencialistas o al mero cumplimiento normativo, si existen oportunidades para desarrollar estilos alternativos al modelo jerárquico, desde el ejemplo coherente y el respaldo de los que tienen la función de supervisar y evaluar la calidad educativa. Como sugiere Warren Bennis, en este artículo que retoma José Luis San Fabián, *la premisa básica es que aprender a ser un líder*

¹⁶ Gairín, Jounevel y Masingue, B, *La evaluación del impacto de la formación*, Madrid, 1999

¹⁷ José Luis San Fabián, *Liderazgo educativo - Comentario crítico*

*eficaz es lo mismo que aprender a ser una persona eficaz.*¹⁸

Frente a lo expresado, el liderazgo que ejercen los directivos es otro de los factores que hacen factible la capacitación docente, porque si éstos no están comprometidos con la institución y manifiestan apertura como gerentes educativos en sus instituciones, la capacitación docente no se puede efectivizar. Se propone algunas sugerencias al respecto:

- 📖 Es indispensable que el gerente educativo brinde todo el apoyo a sus docentes para la participación en los talleres de capacitación.
- 📖 Facilitarles todos los medios en lo referente a: disponibilidad de tiempo, recursos económicos si fueren necesarios, espacios, oportunidad, suspensión de clases si el caso lo requiere y otros medios para efectivizar la capacitación.
- 📖 Motivar y estimular a los docentes en su desempeño para que puedan relacionar la capacitación con las clases, trasladar concretamente lo que han recibido en los talleres de capacitación a sus clases.

1.5.5.2 Participación de los Padres de Familia

Analizando el último aspecto que hace factible la capacitación docente: la participación de los padres de familia en las instituciones educativas, surge un interrogante: ¿cómo pueden participar los padres de familia en la capacitación del personal docente, si no están palpando la realidad que viven los docentes y a veces son ajenos a ella?. Frente a estas circunstancias, la participación de los padres de familia puede ser:

¹⁸ José Luis San Fabián, *Liderazgo educativo. Comentario crítico*






- 📖 Involucrándose en la institución educativa y comprometiéndose con ella, en sus avances y progresos, en sus luchas y tensiones.
- 📖 Apoyando también desde fuera a sus docentes como comité central e involucrando a los demás padres de familia, para fomentar mayor interés en ellos y comunicándoles en realidad qué están haciendo los docentes en los talleres de capacitación.
- 📖 Comprendiendo a sus autoridades y docentes cuando se dan las suspensiones de clases, porque tienen conocimiento veraz que estos tiempos son aprovechados para los talleres de capacitación.
- 📖 Reconociendo y valorando el sentido que tienen los talleres de capacitación en el aprendizaje de sus hijos.
- 📖 Facilitando que la capacitación ocurra en el tiempo y espacios requeridos por los docentes en bien de sus hijos.
- 📖 Finalmente porque ven los resultados en cuanto a aprendizaje de sus hijos; es decir el tiempo es aprovechado por sus docentes en las capacitaciones que éstos reciben y valoran el tiempo de suspensión de clases por estas razones.

CAPÍTULO II

UNA OPCIÓN DE CAPACITACIÓN EN LENGUAJE






2.1 Programa del CECM

El Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros - CECM, ha seleccionado diferentes experiencias innovadoras y exitosas en capacitación, en lectura y escritura dirigida a docentes en los tres países de la región: Bolivia, Perú y Ecuador, los mismos que tienen características comunes. Estas experiencias han dado soporte a las propuestas de capacitación. Entre estas características comunes que han aportado con buenos resultados se puede destacar:

-  Recuperar las necesidades de aprendizaje de los niños como fuente de los programas de capacitación con ajuste a los distintos contextos.
-  Promover jornadas de intercambio entre educadores de distintos centros educativos.
-  Involucrar a distintos actores e instituciones educativas.
-  Potenciar el aprendizaje de los participantes a través de grupos cooperativos.
-  Promover las ferias pedagógicas, como producto de la capacitación, que permitan socializar los avances y resultados concretos. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008).

Además el Centro Andino se afianza en el Informe Final de Consultoría para la Capacitación de Docentes de septiembre del 2003, el mismo que da a conocer que *el factor más importante para el logro de aprendizajes de la lectura y escritura es el de contar con maestros que posean un conjunto de herramientas*

teóricas y conceptuales coherentes y sólidamente aprehendidas y ponerlas en práctica para solucionar diferentes necesidades de aprendizaje. Este informe resalta otros factores asociados al aprendizaje de la lectura y escritura:

-  Introducir programas y metodologías innovadoras que quiebren la inercia de las prácticas pedagógicas.
-  Extender el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a todas las áreas del currículo.
-  Sensibilizar, informar e involucrar a los padres de familia en el aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos.
-  Acompañar a los maestros en sus aulas, brindándoles soporte técnico.
-  Promover espacios de evaluación participativa de los maestros sobre su práctica pedagógica.

El programa que presenta el Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros - CECM tiene como objetivo primordial aportar al desarrollo de las capacidades de los maestros, de manera que les permita orientar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños para que logren convertirse en lectores eficientes y productores autónomos de todo tipo de textos. Este proyecto involucra progresivamente a la escuela en el mejoramiento de la calidad de la educación y por eso incorpora al director en el proceso constituyéndose entonces en líder del mejoramiento pedagógico y de la promoción de la lectura y escritura. Además este programa promueve que el maestro asuma un rol protagónico en su propio proceso formativo y el mejoramiento de su quehacer pedagógico en torno a la lectura y escritura para luego generar procesos de construcción de nuevos conocimientos y la utilización

de los mismos en el marco de situaciones de enseñanza - aprendizajes reales. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008).

Este programa de capacitación desarrolla como estrategias formativas: talleres, grupos de interaprendizaje, acompañamiento y asesoría en el aula y las ferias y/o jornadas de animación de la lectura y escritura, como también la asesoría a equipos directivos. Las estrategias formativas siguen el proceso didáctico del programa, partiendo de los saberes previos y de la práctica pedagógica para propiciar la construcción de nuevos conocimientos, que conforman la base para un mejor desempeño del maestro cuando tiene que orientar el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Está diseñado en tres etapas formativas para el año lectivo, el proceso se desarrolla con una dinámica de participación reflexionada y conduce al docente a ser un ideólogo de su propio trabajo. La primera etapa enfatiza sobre la reflexión de la práctica docente y estimula que proponga algunas acciones que le permitan enriquecerla. La segunda profundiza los fundamentos metodológicos y didácticos de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y producción de textos. La tercera pretende a partir de la reflexión de los docentes llegar hasta la propuesta de estrategias metodológicas y didácticas que generen cambios sustantivos a favor de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión y producción de textos orales y escritos de los niños. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008).

Este Programa CECM han asumido las dos escuelas: Solidaridad y Abelardo Flores. Las capacitadoras han efectivizado el programa mediante los planes de capacitación; y, sus docentes están aplicando en sus clases lo que

efectivamente reciben en los talleres, grupos de interaprendizaje, jornadas pedagógicas de animación de la lectura y escritura.

2.1.1 Fundamentos teóricos y lineamientos metodológicos del Programa CECM

El Centro Andino ha concebido a la capacitación de maestros como un proceso de desarrollo integral; por eso considera como dimensiones esenciales de los docentes en servicio a las áreas: personal, social y profesional. Desde este punto de vista el proceso de capacitación se ha organizado partiendo de las necesidades y demandas de los maestros de los niños de cinco años hasta el cuarto año de básica en lo referente a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Este proceso toma en cuenta la experiencia del maestro – saber pedagógico, desde el cual puede reflexionar la forma de intervenir pedagógicamente cuando va a desarrollar habilidades comunicativas en sus estudiantes, especialmente en la lectura y escritura. Una característica esencial de esta capacitación es la modalidad de acompañamiento y asesoría en el aula de manera participativa.

El CETT se rige por unos principios rectores que permiten orientar el trabajo de capacitación que desarrolla el Centro Andino en las tres etapas. Para este programa de capacitación ha asumido los siguientes principios, entre otros: emplear un proceso participativo para diseñar el programa, construir sobre la base de la capacidad existente, trabajar con innovadores y agentes de cambio, iniciar en lo esencial y expandirse hasta que se hayan demostrado resultados positivos, mantener flexibilidad en el diseño del programa, enfocarse en llevar

prácticas exitosas a las aulas de clase de la escuela en el fortalecimiento institucional, enfocarse en la práctica y complementarlo con la teoría.

El Programa CECM se centra en la atención del maestro como adulto y considera que es una capacitación permanente en servicio dirigida a adultos profesionales. Propone actividades de capacitación que tengan en cuenta las características de los adultos en proceso de capacitación. Considera como protagonista principal de la experiencia a los maestros y directores y menciona que las escuelas deben ser comunidades educativas que aprenden cotidianamente y por eso están llamadas a reflexionar sobre sus saberes pedagógicos, los procesos y resultados de su labor educativa y a contrastar permanentemente la experiencia con los conocimientos teóricos y prácticos que poseen y los que van adquiriendo. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008, p. 9-11).

Se han elaborado unos contenidos para la capacitación de los maestros de acuerdo a cada bloque o tema y según la etapa formativa destacando los desempeños y contenidos de cada uno de ellos. Los contenidos de la capacitación se organizan en cinco ejes que se trabajan en todas las etapas de la capacitación pero graduando el trabajo con los procesos de conceptualización como la aplicación de los mismos, los bloques son: cultura escrita, aprendizaje del código alfabético, comprensión lectora, producción de textos y liderazgo y relaciones interpersonales. En la presente tesis se ha seleccionado tres de estos bloques como a continuación se detallará:

2.1.1.1 Código Alfabético

El aprendizaje del código alfabético se trabaja de acuerdo a la secuencia diseñada en la propuesta, siguiendo la ruta fonológica. Se enfatiza en los fundamentos psicológicos y pedagógicos sobre el aprendizaje del código, en los procesos de apropiación del código alfabético, se propicia la reflexión y comprensión del funcionamiento de la lengua (cuatro conciencias: fonológica, léxica, sintáctica y semántica), juntamente con las habilidades, técnicas y actitudes que propician este aprendizaje; como también las técnicas para la evaluación del aprendizaje del código.

2.1.1.2 Comprensión Lectora

La comprensión lectora se trabaja desde los tres niveles: comprensión literal, inferencial y crítico – valorativa. Desde el proceso: antes, durante y después de la lectura con las diferentes estrategias que producen comprensión en cada momento. Se trabaja también diferentes formas de lectura: para los niños, con los niños y de los niños, con las diferentes estrategias para hacerlo. Además se trabaja la evaluación de proceso como acompañamiento y seguimiento al trabajo de los niños y al final la evaluación sumativa.


2.1.1.3 Producción de Textos


La producción de textos se trabaja secuenciadamente como proceso: planificación, textualización, revisión y edición y publicación; también de acuerdo a una tipología de textos para cada grado, de manera que los textos más fáciles se producen en grados más bajos y los más difíciles en los grados más altos.

Dentro de la producción de textos, como una estrategia de los subprocesos se trabaja la evaluación de proceso - coevaluación, junto con el acompañamiento y asesoría al trabajo del estudiante. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008, p. 33).

2.1.2 Ejecución de la Capacitación Docente

La ejecución de la capacitación docente se da mediante: talleres, grupos de interaprendizaje, acompañamiento y asesoría en el aula, ferias de lectura y escritura y/o jornadas de animación de la lectura y escritura.

 Los talleres son espacios formativos presenciales donde se abordan contenidos del marco metodológico del aprendizaje de lectura y escritura para niños de 5 a 8 años, éstos están vinculados a aspectos no solamente disciplinares y pedagógicos sino también didácticos. Es la oportunidad para que los docentes se apropien de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. La finalidad de estos talleres es garantizar que cada docente adquiera las bases conceptuales que le permitan tener una visión panorámica de toda la propuesta. Aquí también los docentes pueden formular preguntas, despejar sus dudas y reflexionar los aspectos que dan fundamento a la propuesta.

 Los grupos de interaprendizaje son espacios que permiten a los docentes aprender entre pares, partiendo de su práctica pedagógica con los niños, compartiendo dificultades, dudas, saberes, soluciones que se han presentado en la transferencia de sus aprendizajes. Su meta es que progresivamente estos grupos sean autónomos en su funcionamiento.

- 📖 El acompañamiento y asesoría es el espacio en que el docente es visitado en su aula por el capacitador, no solo para observar su trabajo, sino sobre todo para acompañarlo y asesorarlo en su práctica misma. Requiere tiempos de reflexión y maduración conceptual en diferentes momentos del proceso. La intervención del capacitador en el aula se da en un clima de respeto, armonía y ayuda mutua.
- 📖 Las ferias de lectura y escritura y/o jornadas de animación de la lectura y escritura se constituyen en espacios dinamizadores, que propician la socialización del trabajo de los docentes capacitados durante el año lectivo. El objetivo es que los logros obtenidos por los niños y docentes puedan ser observados por la comunidad educativa. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008, p. 12-19).

2.1.3 Monitoreo de la Capacitación Docente

La capacitadora responsable de la institución, realiza sesiones de observación donde acompaña al docente en su clase para que se aplique lo aprendido en el taller; a continuación la capacitadora le propicia un espacio de reflexión metacognitiva para que el docente analice su práctica y la pueda mejorar. Con base en la retroalimentación el docente debe plantearse metas que vayan llevándolo de su zona de desarrollo efectivo a su zona de desarrollo próximo. La retroalimentación permite al docente ir paso a paso ensayando su aplicación reflexiva que le garantice certeza y seguridad. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008, p. 17)

Tomando como base una de las reflexiones emitidas en el capítulo anterior

en el artículo el docente y su formación que mencionaba: *el monitoreo es un seguimiento periódico del participante en el aula y tiene el propósito de fortalecer el desarrollo de sus capacidades personales y profesionales durante su desempeño en el aula*, de tal manera se concluye que efectivamente todo este proceso de asesoría y acompañamiento se lo puede llamar también monitoreo. Además según el Programa CECM se realiza este proceso en las dos instituciones educativas en referencia de la presente tesis.

2.1.4 Tiempo de ejecución

El proceso de capacitación se da en tres etapas formativas durante el año lectivo, mencionado anteriormente. Cada etapa tiene una duración de tres meses y en cada una de ellas se cumple el proceso didáctico de reflexión sobre los saberes, experiencias previas y adquisición de nuevos conocimientos que se contrastan con los que poseen los docentes. Además estas etapas se constituyen en un proceso que se retroalimentan al interior y a la vez la una alimenta a las otras etapas. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008, p. 27).

2.1.5 Asignación de Recursos

El Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros desde hace cuatro años ha venido funcionando y ha recibido apoyo económico por parte de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID); de tal manera que se financian los diferentes talleres de capacitación y todas las actividades inherentes al programa de capacitación, tanto para los maestros

participantes, como para las instituciones educativas en lo concerniente a materiales de apoyo. Considerando que el Programa CECM es un potencial valioso para nuestros docentes y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, varias instituciones educativas han acogido y están trabajando con esmero, dando todo de sí para la aplicación secuenciada del mencionado programa.







2.1.6 Evaluación

El CECM concibe la evaluación como un componente fundamental de los procesos formativos porque permite: conocer en qué medida el proceso de capacitación responde a las necesidades de capacitación para tomar decisiones oportunas que permitan mejorar el proceso de formación, en qué medida los docentes que participan en el programa van alcanzando los desempeños esperados; y, retroalimentar y brindar apoyo adecuado a los docentes para su desarrollo profesional.

La evaluación se constituye en un proceso permanente y sistemático que tiene presencia en cada una de las estrategias formativas. Además existen cuatro campos de evaluación: al desempeño y aprendizajes de los docentes, de los talleres, a los capacitadores y la evaluación de toda la capacitación al final del año lectivo. (CECM, *Programa de Capacitación de Maestros*, Quito, 2008, p. 41). Así se efectiviza la evaluación según el programa CECM que se hacía alusión en el capítulo anterior en forma general.

2.2. Compromiso de las dos Instituciones Educativas

El Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros a través de sus capacitadoras como representantes exclusivas, se traslada a las diferentes instituciones para realizar visitas de invitación para el programa de escuelas lectoras que propone el Centro Andino – Sede Ecuador. Las instituciones, una vez presentada la propuesta, la aceptan o no, dependiendo del caso. El compromiso de las Instituciones educativas que responden afirmativamente a la propuesta del Centro Andino es el siguiente:

-  Facilitar todos los espacios y tiempos requeridos para la aplicación del programa de escuelas lectoras en su institución por parte del gerente educativo.
-  Participar en todos los talleres presenciales de las tres etapas formativas, en las clases demostrativas y en los gías.
-  Recibir el acompañamiento y asesoría en el aula por la capacitadora, permitiendo la intervención de la capacitadora para que observe sus clases.
-  Aplicar en las clases los temas o estrategias que se han trabajado en los talleres de capacitación.
-  Presentar la planificación de la clase a la capacitadora por parte de los docentes.
-  Permitir que la capacitadora realice la retroalimentación al docente, siguiendo el protocolo concreto, prescrito por el programa de capacitación y de acuerdo a lo observado.

Finalmente y después de realizar una descripción del Programa CECM

como una opción de capacitación, se ha podido constatar de acuerdo a las referencias y aseveraciones del capítulo anterior, cómo se debería dar el monitoreo, ejecución, evaluación, periodicidad y asignación de recursos de la capacitación docente.

Se aseveraba también que la formación continua es englobadora de los otros conceptos. Ciertamente que el Programa CECM es de formación continua o permanente porque los docentes están recibiendo talleres en las diferentes estrategias formativas por etapas durante todo el año lectivo. Además se destacan algunos avances que oportunamente se los explicará en el apartado de las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO III
APLICACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE SEGÚN
EL PROGRAMA CECM

3.1 Resultados de la Aplicación de la Capacitación Docente

3.1.1 Planificación de las observaciones

Al empezar con el trabajo de investigación en lo que a capacitación docente se refiere en la Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores, se creyó conveniente asegurarse, de la existencia del programa de capacitación docente, recibiendo de la fuente fidedigna capacitadora la información requerida. Esta información fue bien estructurada y documentada. La siguiente información relatada se obtuvo de las capacitadoras de la Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores, en lo referente a planes de capacitación docente elaborados por ellas mismas y que los iban efectivizando en las instituciones educativas en mención.

Luego de obtener los fascículos de capacitación, los libros de la serie aprender de: segundo, tercero y cuarto años de básica y los documentos antes citados, se procedió a informarse del particular, para conocer en qué consiste la capacitación docente que se está aplicando en estas instituciones. Se vio necesario conocer lo que efectivamente recibieron los docentes de acuerdo al Programa del CECM y las planificaciones de las capacitadoras. De esta manera se adquirió mayor conocimiento y riqueza de lo que significaba la capacitación docente, según el programa mencionado.

Un aspecto de logística muy importante en este sentido fue la

comunicación tanto con las capacitadoras responsables de las Instituciones, con los directivos institucionales y los docentes de los tres años de básica. El propósito fue tener acceso a los planteles educativos y verificar si están aplicando la capacitación recibida y con mucha discreción acercarse a observar sus clases. Hubo varios inconvenientes en el trayecto investigativo. Sin embargo, el trabajo debía continuar su cauce normal hasta llegar a finalizarlo.

Para confirmar si en realidad los docentes aplican lo que han recibido en la capacitación se debía realizar observaciones directas en las clases. Esto no se podía hacer sin un previo instrumento de observación técnicamente elaborado que guiara este trabajo; porque las observaciones son válidas en la medida que dan respuesta a algo. Por eso se creyó conveniente observar presencialmente las clases de los docentes, más no según las referencias de los fascículos, libros, y otros materiales, sino por el contrario verificar aquello que efectivamente recibieron los docentes en los talleres y cómo se da el desempeño de los maestros en las clases concretamente. Este proceso consistió en:

- 📖 Seleccionar los ejes: código alfabético, lectura comprensiva y producción de textos individuales y colectivos.
- 📖 Construir los instrumentos de observación para segundo, tercero y cuarto años de básica, localizando los ejes en cada uno de ellos, las variables, las dimensiones, los indicadores y la escala. En cada dimensión se fue detallando los indicadores y éstos fueron colocados como fieles reflejos de acuerdo a la información recibida.
- 📖 Se aseguró que los indicadores fueran verificados por profesionales de lenguaje, de tal manera que al ser examinados y validados por personas

competentes en el campo, estos instrumentos estaban sólidamente contruidos y por ende arrojarían resultados válidos.

Las guías de observación estaban listas para aplicarlas en las clases de lenguaje de acuerdo a las maestras en cada año de básica, según la referencia de los cuadros 1 y 2. El cuadro N° 1 describe cuántos docentes por institución fueron observadas. El cuadro N° 2 describe el número de observaciones por año de básica, según cada institución; por lo tanto, era necesario asegurarse del horario de clases de cada maestra para distribuir el tiempo en cada institución educativa según los años de básica. Una vez obtenida toda esta información se procedió a realizar las observaciones en cada eje temático y por años de básica.

3.1.2 Ejecución de las observaciones

Para lograr una mejor comprensión de los lectores en lo concerniente al detalle de las observaciones realizadas en las aulas de los docentes de las dos instituciones educativas de la ciudad de Quito: Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores, se lo hace mediante la descripción de los cuadros 1 y 2: número de docentes en cada institución, número de clases observadas en: la adquisición el código alfabético, comprensión lectora y producción de textos colectivos.

CUADRO N° 1

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	CÓDIGO ALFABÉTICO			COMPRESIÓN LECTORA			PRODUCCIÓN DE TEXTOS COLECTIVOS		
	DOCENTES POR INSTITUCIÓN			DOCENTES POR INSTITUCIÓN			DOCENTES POR INSTITUCIÓN		
	2º Bás	3º Bás	4º Bás	2º Bás	3º Bás	4º Bás	2º Bás	3º Bás	4º Bás
Escuela Solidaridad	1	1	-	1	1	1	1	1	1
Escuela Fiscal Abelardo Flores	3	3	-	3	3	3	3	3	3

CUADRO N° 2

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	CÓDIGO ALFABÉTICO			COMPRESIÓN LECTORA			PRODUCCIÓN DE TEXTOS COLECTIVOS		
	N° DE OBSERVAC.			N° DE OBSERVAC.			N° DE OBSERVAC.		
	2º Bás	3º Bás	4º Bás	2º Bás	3º Bás	4º Bás	2º Bás	3º Bás	4º Bás
Escuela Solidaridad	3	3	-	2	2	2	2	2	2
Escuela Fiscal Abelardo Flores	9	9	-	6	6	6	6	6	6

Las observaciones fueron realizadas por períodos de clase, de principio a fin. Se observó detalladamente lo que iba haciendo cada maestra: las preguntas que hacía, juegos, cantos, las relaciones de un tema con otro y siguiendo el hilo conductor de la clase, previa la observación de la planificación de la clase de la maestra, en algunos casos. Además, se observó la participación de los estudiantes en el trabajo de cada uno de los ejes temáticos, el interés, las actividades que realizaban luego en forma individual, el acompañamiento que les brindaba la maestra, la revisión y corrección que hacía de los trabajos, la explicación de las inquietudes de los niños, aclaraciones que necesitaba hacer y reforzar algunos temas. Una vez realizada la observación, en forma inmediata se procedía a llenar el instrumento para no perder de vista los mínimos detalles.


Se construyó un instrumento para la producción de textos individuales, sin embargo, no fue posible observar este particular porque las maestras no trabajaron este aspecto, sino solamente la producción de textos colectivos, porque son períodos extensos y consistentes para realizar este trabajo. Los resultados de las observaciones realizadas en segundo, tercero y cuarto años de básica demuestran lo que está detallado en los cuadros siguientes:


 Cuadro 3: Código alfabético


 Cuadro 4: Lectura comprensiva

 Cuadro 5: Producción de textos colectivos.

Para una mejor comprensión de los cuadros 3, 4 y 5 se realiza algunas aclaraciones para que al momento de la lectura de éstos no se llegue a ciertas ambigüedades y confusiones:

 Estos cuadros tienen en común los casilleros de las instituciones educativas – profesor 1, 2 y 3, frente a los indicadores encontramos unos *números* que corresponden a la frecuencia de la aplicación del indicador y la letra **S** significa **sí**. Por ejemplo **3S** quiere decir tres clases observadas donde sí se verificó la aplicación del mencionado indicador.

 En los tres cuadros siguientes existen unos espacios donde están marcados con un guión y significa que no se observó la aplicación del indicador y éstos son muy escasos como: lectura valorativa, lectura inferencial y lectura por placer unos pocos casilleros.

 En el cuadro N° 3 de la aplicación del código alfabético existe una variación: al frente de algunos indicadores existen unos espacios llenos y otros vacíos. Los espacios llenos frente al indicador corresponden sólo a ese año de básica, los espacios vacíos no significa que las maestras no aplican el mencionado indicador, sino más bien que el indicador no corresponde a ese año de básica.

**CUADRO Nº 3
 APLICACIÓN DEL CÓDIGO ALFABÉTICO**

DIMENSIONES	INDICADORES	SEGUNDO AÑO DE BÁSICA				TERCER AÑO DE BÁSICA			
		Escuela Solidaridad	Escuela Abelardo Flores			Escuela Solidaridad	Escuela Abelardo Flores		
		Prof. 1	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 1	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
CONTEXTUALIZACIÓN	Motiva a los niños y desarrolla en ellos el interés para expresar y comunicar sus ideas y opiniones.	2S	2S	3S	2S	2S	2S	2S	2S
	Selecciona la primera serie de fonemas: mano, dedo, uña para relacionarlos con el cuerpo humano.	1S	1S	1S	1S				
	Selecciona la segunda serie de fonemas: pato, jirafa, burro para relacionarlos con el tema de los animales.	1S	1S	1S	1S				
	Selecciona la tercera serie de fonemas: queso, leche, galleta para relacionarlos con el tema de los alimentos.	1S	1S	1S	1S				
	El docente acompaña y media el proceso de producción de sentido del trabajo que se va hacer.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
CONCIENCIA SEMÁNTICA	El docente da oportunidad para que los niños expresen lo que creen es el significado de las palabras.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Utiliza diferentes medios (dibujos, contexto, ejemplos, etc.) para que los niños vayan acercándose al significado de las palabras.	3S	3S	3S	3S				
	Permite que los niños propongan significados para las palabras desconocidas.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S
	Reflexiona con los niños sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos.	1S	1S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Acuerda con los niños lo referente al significado de las palabras y oraciones expresadas para que las puedan comunicar de mejor manera.	1S	1S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
CONCIENCIA LÉXICA	Ayuda a los niños a reconocer que la lengua está formada por una serie de palabras que se relacionan entre sí para estructurar las ideas que desean expresar.	1S	2S	1S	1S	2S	2S	2S	2S
	Promueve el conteo de las palabras que contiene una oración.	3S	3S	3S	3S	2S	2S	2S	2S
	Cuenta las palabras de las frases con las que está trabajando.	2S	2S	3S	3S	1S	2S	2S	1S
	Reflexiona con los niños que es necesario desarrollar la noción de mantener un orden en la construcción de las oraciones para que tengan sentido.	3S	3S	3S	3S	2S	2S	2S	2S
	Hace que los niños usen el significado para delimitar las palabras.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S

CONCIENCIA SINTÁCTICA - GRAMÁTICA	Reflexiona con los niños para que reconozcan que existen reglas para elaborar oraciones a fin de que el mensaje sea interpretado de manera correcta por su receptor.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Reflexiona con los estudiantes para que tengan claridad en la concordancia en el número y género.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Cambia el orden de las palabras dentro de una oración para que los niños encuentren el significado de la oración.	1S	2S	2S	2S	1S	1S	1S	1S
	Añade palabras para que los niños descubran lo que se ha añadido.	1S	1S	1S	1S				
	Suprime palabras para que los niños descubran las palabras que se han eliminado.	1S	1S	1S	1S				
	Incentiva a los niños a que hagan conciencia del sujeto y el predicado de cada oración.					2S	2S	2S	2S
	Hace que los estudiantes digan las oraciones oralmente y luego las escriban.					2S	2S	2S	2S
	Pregunta a los estudiantes qué querían decir en una oración para que puedan corregirla autónomamente comparándola con lo dicho.					1S	1S	1S	1S
CONCIENCIA FONOLÓGICA - ORTOGRAFÍA	Trabaja con los niños los fonemas en series, clasificando los dibujos cuyos sonidos iniciales empiecen con el fonema o lo tengan en medio o al final.	1S	2S	2S	2S				
	Trabaja con los niños mediante juegos para encontrar palabras con los diferentes fonemas presentados.	3S	3S	3S	3S				
	Presenta la palabra con los fonemas que va a trabajar.	1S	2S	2S	2S				
	Plantea a los niños el reconocimiento de la longitud de las palabras.	1S	1S	1S	2S				
	Invita a reconocer el sonido final de los nombres de personas.	1S	-	-	1S				
	Invita a reconocer el sonido inicial de los nombres de personas.	1S	1S	1S	-				
	Suprime ciertos fonemas al inicio, intermedio o al final para afianzar el reconocimiento de los mismos en las diferentes palabras.	2S	3S	2S	2S				
	Presenta las palabras siempre bien escritas.					1S	2S	2S	2S
	Hace que los niños cuenten los sonidos de las palabras para revisar si las que escriben están completas.					2S	2S	2S	2S
	Hace que los niños digan los sonidos de las palabras y los comparen con los que escriben para corregir.					2S	2S	2S	2S
	Hace que los niños reflexionen sobre cómo está escrita una palabra y piensen en las reglas fonológicas, de combinación de letras y el significado para revisar su ortografía.					2S	2S	2S	2S

RELACIÓN FONEMA Y REPRESENTACIÓN ENTRE SU	Invita a los niños a proponer hipótesis de cómo dibujarían cada uno de los fonemas de las tres series.	2S	1S	1S	1S				
	Establece relaciones entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas.	3S	3S	2S	2S				
	Dibuja a los niños las grafías y enseña sus sonidos.	3S	3S	3S	3S				
	Trabaja únicamente con los diferentes sonidos de los fonemas.	3S	3S	2S	2S				
	Motiva a los niños para que desarrollen sus ideas, las expresen, comuniquen y luego las registren en el papel	3S	3S	2S	2S	1S	2S	2S	2S
	Representa gráficamente los fonemas que tienen una sola representación – primera serie de fonemas.	1S	1S	1S	1S				
	Representa gráficamente los fonemas que tienen más de una representación – segunda serie de fonemas.	1S	1S	1S	1S				
	Representa gráficamente los fonemas que tienen más de una representación – tercera serie de fonemas.	1S	1S	1S	1S				
	Forma diferentes palabras con las grafías que se están estudiando para familiarizar a los niños con su uso.	2S	1S	1S	1S				
	Estimula a los niños dándoles la posibilidad de que aprendan a trazar las letras.	2S	2S	2S	2S				
	CONSOLIDACIÓN	Ayuda a los niños a buscar e identificar las letras conocidas en: revistas, periódicos y otros.	-	-	-	-			
La maestra invita a los niños a reconocer las palabras que aprendieron a escribir.		2S	2S	2S	2S				
Promueve a los niños para que continúen armando en la pizarra nuevas palabras con letras conocidas.		1S	2S	2S	2S				
Presenta a los niños la búsqueda de palabras en sopa de letras.		-	-	-	-				
Solicita a los niños completar el cuadro con las letras que faltan.		2S	2S	2S	3S				
Ayuda a los niños a representar gráficamente la escritura autónoma de palabras, oraciones y frases.		2S	1S	1S	1S	2S	2S	1S	1S
Presenta todas las alternativas a los niños: cuando un fonema tiene más de una representación posible.		1S	1S	1S	1S	2S	1S	2S	2S

Según los planes de capacitación docente de las dos instituciones educativas: Solidaridad y Abelardo Flores, las maestras fueron capacitadas en los cuatro momentos de aprendizaje del código, para establecer las relaciones que existen entre los fonemas (sonidos) y grafemas (letras) del castellano¹⁹, como también los acuerdos que existen para escribir las palabras. Este aprendizaje es sistemático, planificado y significativo²⁰:

- 📖 En el primer momento se desarrollan tres aspectos: conciencia léxica, fonológica y semántica que se trabajan simultáneamente.
- 📖 El segundo momento es la relación entre fonema y su representación gráfica, después de trabajar las nueve palabras básicas: mano, dedo, uña, pato, jirafa, burro, queso, leche, galleta y a través de múltiples estrategias en las tres conciencias.
- 📖 El tercer momento es la escritura fonológica reflexiva y se pretende desarrollar en los niños la destreza de buscar información para la producción de textos.
- 📖 El cuarto momento es la escritura ortográfica para lograr que los niños construyan la ortografía convencional del lenguaje²¹.

En el cuadro N° 3 se puede verificar la aplicación de la capacitación en lo que concierne al aprendizaje del código, de acuerdo a lo que se detalla en los diferentes casilleros, según las dimensiones: contextualización, las cuatro conciencias: semántica, léxica, sintáctica y fonológica, relación entre fonema y su representación y finalmente la consolidación. Además en cada dimensión se

¹⁹ Beatriz Córdor y Mariana Pérez, *Planificación de los talleres de Capacitación Docente*, Quito, 2007 -2008

²⁰ CECM, Fascículo I, *Estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, Iniciación*, p.14

²¹ CECM, *Módulos 2º año, Guía del Docente, Serie Aprender*, Voluntad, Quito, p.7-16

encuentran unos indicadores y frente a estos la frecuencia con que aplican la enseñanza del aprendizaje del código alfabético.

Las docentes realizan una serie de actividades según lo describe el plan de clase. Es conveniente enfatizar cómo guían las maestras, la enseñanza del código alfabético: motivan a los estudiantes de tal manera, que el trabajo no es agotador, sino enriquecedor, realizan la presentación de gráficos, expresan ciertas adivinanzas entre el docente y los estudiantes, canciones, poesías, realizan acuerdos a través de ciertos gestos. Toda la clase resulta interesante, los estudiantes participan con entusiasmo y la maestra siempre o en la mayoría de las clases, media y acompaña el proceso de trabajo.

Por estas razones queda confirmada la aseveración de que efectivamente las maestras a quienes se realizó la observación de sus clases, están aplicando lo que ellas han recibido en los talleres de la capacitación por parte del Programa del CECM en lo referente al código alfabético en sus diferentes dimensiones, porque se han apropiado de la capacitación y en su desempeño docente trasladan los aprendizajes en sus aulas de clase. Este trabajo se ha convertido como una actividad no aislada a sus clases, sino coherente porque no solo aplican en lenguaje, sino en las otras áreas realizando constantemente la relación con ellas, retomando lo aprendido el día anterior y continuando con el presente.

**CUADRO Nº 4
APLICACIÓN DE LA LECTURA COMPRENSIVA**

DIMENSIONES	INDICADORES	AÑOS DE BÁSICA											
		SEGUNDO				TERCERO				CUARTO			
		Escuela Solidarid.	Escuela Abelardo Flores			Escuela Solidarid.	Escuela Abelardo Flores			Escuela Solidarid.	Escuela Abelardo Flores		
		Prof. 1	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof.1	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 1	Prof 1	Prof 2	Prof 3
PRE-LECTURA	Motiva a los niños y desarrolla en ellos el interés para expresar y comunicar sus ideas y opiniones sobre el tema de la lectura.	1S	2S	2S	2S	2S	1S	2S	2S	2S	2S	1S	1S
	El docente acompaña y media el proceso de producción de sentido del trabajo que se va hacer.	1S	2S	2S	2S	2S	1S	2S	2S	2S	2S	1S	1S
	Explica el propósito de la lectura que se va a realizar.	1S	2S	1S	2S	2S	1S	1S	1S	1S	1S	-	1S
	Induce a los niños para que manifiesten sus propios interrogantes con relación a la lectura.	1S	1S	1S	1S	2S	1S	1S	1S	1S	1S	-	-
	Prepara láminas para mostrar a los niños las ilustraciones del texto.	2S	2S	2S	2S	2S	1S	1S	1S	2S	1S	1S	1S
	Realiza preguntas a los niños antes de la lectura para despertar el interés por la ella.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	2S	1S	1S	1S
LECTURA	Realiza el anuncio de la lectura haciendo uso de frases que despiertan interés o la presentación de láminas, títeres.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	-	2S	1S	1S	1S
	Invita a los niños que se preparen y estén dispuestos a escuchar de acuerdo a las diferentes normas que conocen dentro del aula.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Lee el texto seleccionado (usando las pausas, entonación y expresión corporal).	2S	2S	2S	2S	2S	2S	1S	1S	1S	1S	1S	-
	Ayuda a los niños para que según el tipo de texto determinen la intención comunicativa del mismo.	1S	1S	-	-	2S	2S	2S	1S	1S	-	-	-
	Ayuda a los niños para que reconozcan la organización interna del texto.	1S	1S	-	-	1S	-	-	-	1S	-	-	-
POST-LECTURA	Promueve el diálogo sobre la lectura con los niños a través de preguntas.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Invita a los niños a dibujar, pintar y escribir lo que más les gustó de la lectura.	2S	2S	2S	2S	2S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S
	Organiza una dramatización de la lectura.	1S	-	-	-	2S	2S	2S	2S	-	-	-	-

LECTURA LITERAL	Formula preguntas para que los niños identifiquen los personajes, principales y secundarios de la lectura y sus características.	2S	2S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Promueve la identificación de los hechos que ocurren en la lectura.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Promueve la identificación de la secuencia que ocurre en la lectura.	2S	2S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	1S	1S	1S	1S
	Promueve la identificación de los escenarios en que ocurre la lectura.	2S	2S	1S	1S	2S	2S	2S	1S	1S	1S	1S	1S
	Ayuda a establecer semejanzas y diferencias de los personajes del texto.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
	Promueve en los niños la lectura selectiva de algunas partes del texto para elaborar resúmenes.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
LECTURA INFERENCIAL	Ayuda a los niños para que reconozcan las ideas principales de la lectura.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
	Fomenta en los niños el interés para sacar conclusiones.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
	Realiza con los niños comparaciones entre las lecturas teniendo en cuenta el título de la lectura y el contenido de la misma.	-	-	-	-	1S	-	-	-	-	-	-	-
	Realiza inferencias en cuanto a relaciones no explícitas entre los personajes de la lectura.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LECTURA VALORATIVA	Fomenta en los niños el interés para emitir sus criterios.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
	Induce y ayuda a los niños para que emitan juicios críticos acerca de los personajes de la lectura.	-	-	-	-	-	-	-	-	2S	-	-	-
	Permite que los niños emitan juicios críticos con relación al contenido de la lectura.	-	-	-	-	-	-	-	-	1S	-	-	-
	Da la oportunidad a los niños para que creen otros finales, personajes, escenarios o acciones.	1S	1S	1S	1S	2S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
LA MAESTRA LEE PARA LOS NIÑOS	Lee cuentos en voz alta para los niños.	2S	2S	2S	2S	2S	1S	2S	1S	2S	2S	1S	1S
	Lee con fluidez para fomentar en los niños el interés por la lectura.	2S	2S	2S	2S	2S	1S	2S	1S	2S	2S	1S	1S
	Invita a los niños a escuchar según las normas iniciales para comprender la lectura.	2S	2S	2S	2S	2S	1S	2S	1S	2S	2S	2S	2S
	Incentiva a los niños para que se imaginen las diferentes escenas de la lectura.	2S	2S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
	Pueden captar la secuencia de las diferentes narraciones o lecturas que seleccionan.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S

LECTURA COLECTIVA	Entrega el texto de lectura a todos los niños.	2S	2S	2S	2S	2S	1S	2S	1S	2S	2S	2S	2S
	Lee el docente para darles un modelo de lectura fluida.	1S	1S	1S	1S	2S	1S	2S	1S	2S	2S	1S	1S
	Promueve la lectura del texto por grupos o en cadena.	2S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	2S	2S	1S	1S
LECTURA PLACER POR	Invita a los niños que disfruten leyendo.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
	Ayuda a los niños para relacionar las palabras con las imágenes.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
	La maestra da el tiempo necesario a los niños en el rincón de lectura.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Les da oportunidad de libre lectura a los que terminan en el menor tiempo posible la tarea.	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S	1S
	Permite que los niños aprovechen el tiempo del recreo en el rincón de lectura.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Los niños empiezan a actuar como lectores: leen un texto completo o interrumpen la lectura para retomarla en otro momento.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Las maestras de las dos instituciones en mención fueron capacitadas en la comprensión lectora en los diferentes talleres, para reflexionar sobre lo que es leer, identificar y comprender los tipos de lectura y aplicar estrategias para desarrollar los tipos de lectura, proceso de comprensión lectora utilizando estrategias de decodificación de palabras, los niveles de comprensión: literal, inferencial y valorativo – crítico; y determinar las destrezas para la comprensión inferencial y el proceso para hacer inferencias (B. Córdor y M. Pérez, *Planificación de los talleres de Capacitación Docente del Programa CECM, 2007 - 2008*).

De acuerdo a las clases observadas según los cuadros 2 - 3 (ver referencia) y tomando como base las lecturas seleccionadas por las maestras de segundo, tercero y cuarto años de básica para el trabajo de la lectura comprensiva, entre otras: la golosa Mathilda, la gallinita roja, el elefante tiene hipo, la tortilla corredora, el joven cangrejo, el ternero puchero, la fuerza de la gacela, el semáforo de mi barrio y Fidelia. Las maestras de las dos instituciones educativas realizan diferentes actividades y correlacionan el trabajo de lenguaje con las otras asignaturas.

Para la lectura comprensiva y de acuerdo al plan de clase, definen con claridad el propósito, destacan las destrezas, contenidos que van a trabajar, evaluación de los niveles de logro, detallan el proceso de cada una de las actividades y los recursos que utilizarán. Las actividades son distribuidas: antes de la lectura (pre-requisitos y conocimientos previos), durante la lectura y después de la lectura. En cada una de ellas realizan preguntas diversas sobre el tema que están tratando en ese momento, les muestran láminas según las escenas de la

lectura y los niños van describiendo de acuerdo a los dibujos y poniendo en juego su imaginación. La maestra lee el cuento y mantiene la atención de los niños de una forma sutil. A continuación promueve el diálogo con los niños y hacen la reconstrucción de la lectura siguiendo la secuencia de cada una de las escenas, personajes principales y secundarios, reconociendo el significado de las palabras que desconocen. Concluyen esta parte reflexiva con la elaboración de un cuadro (papelote, pizarra) con los personajes, acciones, lugares y escenas de cada uno. Después con la ayuda de la maestra los niños escriben oraciones con los personajes de la lectura y de acuerdo a las acciones de éstos; entre tanto la maestra realiza el proceso de acompañamiento a los niños en la realización de su trabajo para corregir ciertos errores o afianzar los aprendizajes de comprensión lectora.

La descripción anterior confirma que las maestras de las Escuelas: Solidaridad y Abelardo Flores según el tiempo que llevan en la ejecución del programa, ellas siguen el proceso para la aplicación de la comprensión lectora de acuerdo a las fases de lectura, niveles de comprensión y estrategias para promover la lectura, no todas las maestras aplican con la misma frecuencia, pero se ve en forma muy evidente su aplicación, trasladando la capacitación docente a las aulas de clase, porque los casilleros en su mayoría están llenos, en consecuencia la evidencia es clara.

CUADRO Nº 5
APLICACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS COLECTIVOS

DIMENSIONES	INDICADORES	AÑOS DE BÁSICA											
		SEGUNDO				TERCERO				CUARTO			
		Escuela Solidarid.	Escuela Abelardo Flores			Escuela Solidarid.	Escuela Abelardo Flores			Escuela Solidarid.	Escuela Abelardo Flores		
		Prof. 1	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof.1	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 1	Prof 1	Prof 2	Prof 3
PREVIA	Propone la situación comunicativa pertinente.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	1S	1S	2S	2S	2S	2S
	Fomenta el interés en los niños para construir un cuento, mensajes, textos informativos, noticias, etc. a partir de la lectura.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
PLANIFICACIÓN	Ayuda a los estudiantes a definir para qué van a escribir un texto.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	La maestra dialoga con los niños sobre el texto que van a escribir.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	La maestra permite que los niños se expresen verbalmente con ideas completas, claras y propósitos distintos.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	1S	1S	2S	2S	2S	2S
	Escucha con atención las ideas de los niños y escribe en un cartel.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	1S	1S	2S	2S	1S	1S
	Decide con los estudiantes el tipo de texto que van a escribir y sus características.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Analiza con los estudiantes el tipo de lenguaje que se utilizará.	-	-	-	-	2S	2S	2S	2S	1S	-	-	-
	Resuelve con los estudiantes el destinatario del texto.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Reflexiona con los niños sobre el propósito con que van a escribir.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Perfilan de manera sencilla el contenido del texto, mediante lluvia de ideas.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Realiza con los estudiantes la selección de las diferentes ideas que formarán parte del texto.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
TEXTUALIZACIÓN	Ordena con los estudiantes las ideas seleccionadas.	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Ayuda a los niños a plasmar las ideas y acuerdos previos en el texto.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	1S	-	-	-
	Orienta a los estudiantes para que realicen la estructuración de los párrafos con las ideas seleccionadas anteriormente.	-	-	-	-	2S	2S	2S	1S	2S	2S	2S	2S

	Analiza con los estudiantes estas ideas para escribir el texto.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Acompaña y guía a los estudiantes durante todo este proceso de textualización.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	1S	2S	2S	2S	2S	2S
REVISIÓN Y EDICIÓN	Introduce algunos cambios en el texto con los niños.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	1S	1S	-	-	-	-
	Solicita que realicen las correcciones que consideren necesarias.	1S	1S	1S	-	2S	2S	1S	1S	-	-	-	-
	Les sugiere leer los papelógrafos del aula para escribir y mejorar el texto.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	-	-	-	-
	Revisa junto con los niños el texto escrito.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	1S	1S	-	-	-	-
	Escucha las opiniones de los niños y permite que le orienten en las correcciones que quieren hacer.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	-	-	-	-
PUBLICACIÓN	Los textos escritos son mejorados y pulidos para entregarlos a la Maestra.	1S	1S	1S	-	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Busca la forma de hacer llegar a los destinatarios los textos escritos.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Llega a acuerdos con los niños para que el texto cumpla su propósito para el que fue escrito.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Escribe el texto corregido y mejorado en otro papelógrafo.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	1S	1S	-	-
	Solicita a los niños que copien en sus cuadernos el texto escrito.	1S	1S	1S	1S	-	-	-	-	2S	2S	1S	1S
LOS NIÑOS DICTAN Y EL DOCENTE ESCRIBE	Expresa en forma oral lo que va escribiendo.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S	2S
	Escribe con letra legible y de tamaño regular, colocando los signos de puntuación necesarios en el texto.	1S	1S	1S	1S	2S	2S	1S	1S	2S	2S	2S	2S

Los talleres de capacitación docente que han recibido las maestras de la Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores con relación a la producción de textos, hacen referencia a este tema aplicando el proceso de producción escrita y siguiendo las etapas de la producción de textos: planificación, textualización, revisión y edición y publicación. Además han recibido el refuerzo de los criterios que deben utilizarse en cada una de las etapas para la producción de textos, identificar los diferentes tipos de textos y la aplicación del proceso didáctico que se utiliza en la producción de textos. (B. Córdor y M. Pérez, *Planificación de los Talleres de capacitación del Programa CECM, 2007-2008*)

En la observación de las clases de producción de textos colectivos se destaca entre otros, los siguientes: mensajes a los compañeros que faltaron a clases y construcción de cuentos: Camila y sus osos, mi novio es un sapo, el toro de mi pueblo.

Para realizar este trabajo las maestras lo hicieron siguiendo las etapas de la producción de textos: planificación, textualización, revisión y edición y publicación. Así se puede confirmar, según lo demuestran los cuadros 1 – 2, de acuerdo a las observaciones realizadas y el número de veces **si** que consta en el cuadro 5 (ver referencia), que en la mayoría de veces efectivamente las maestras de las dos instituciones educativas están trasladando la capacitación recibida en los talleres a las aulas de clase con sus estudiantes, las maestras se están preocupando por este particular porque no encontramos casillas vacías.

La producción de textos colectivos es como una consecuencia del trabajo de la comprensión lectora, porque es a partir de esta realidad como surge la necesidad de crear un texto colectivo, siguiendo las fases del proceso de la

escritura, en el caso de los cuentos. El análisis comienza a través de preguntas que plantea la maestra a sus estudiantes: ¿por qué queremos escribir?, ¿qué tipo de texto?, ¿a quién vamos a escribir?, ¿qué tipo de lenguaje utilizaremos?, entre otras. Se genera un ambiente de diálogo entre la maestra y los niños. Empiezan definiendo el título del texto y luego se sigue el proceso de producción de textos con la estrategia: los niños dictan, la maestra escribe.

En la textualización la maestra motiva a los niños para generar la lluvia de ideas, se hace la selección de éstas, para mantener el orden o secuencia lógica de las ideas. En la revisión y edición revisan la ortografía, signos de puntuación, leen varias veces el texto escrito para verificar la claridad del mismo y luego la maestra con la ayuda de los niños escriben la versión final. A continuación todos los niños son invitados a escribir personalmente esta versión final, mientras tanto la maestra acompaña y media el proceso para que los niños escriban correctamente y afianzar el trabajo realizado. Por último la maestra selecciona uno de los trabajos de los niños para la publicación del texto colectivo.

Al finalizar con las observaciones en las dos Instituciones educativas: Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores se puede llegar a la siguiente conclusión: los cuadros anteriores demuestran que las profesoras están aplicando la capacitación recibida de acuerdo al programa del Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros en lectura y escritura – CECM, una opción de capacitación en lenguaje.

La capacitación docente es altamente valorada en el proyecto por los directivos de las dos Instituciones durante el año lectivo y los maestros se van convenciendo de su valor, de la metodología y de los cambios que ésta produce

en la aplicación con los estudiantes en el aula de clases. La capacitación también es valorada por los padres de familia porque ven que sus hijos aprenden de mejor manera y son capaces de reflexionar sobre sus aprendizajes, comprenden lo que leen, y producen textos de acuerdo al proceso de producción de textos. Todas estas actividades las realizan con agilidad, guiados por sus docentes.

Según el primer objetivo específico que es: valorar el nivel de prioridad que tiene la capacitación de los docentes tanto en el orden institucional como en el personal, queda confirmado que efectivamente en las Escuelas Solidaridad y Abelardo Flores la capacitación docente ha ocupado un papel fundamental, porque los gerentes educativos (directora administrativa, académica y director) han brindado el espacio y la oportunidad para que sus docentes sean capacitados y éstos han valorado la capacitación para ejecutarla en su desempeño docente en sus aulas de clase.

De acuerdo al objetivo dos de la tesis que es: evaluar en la práctica de aula de los docentes, la influencia que ejercen los cursos de capacitación en el mejoramiento de la enseñanza en el área de lenguaje, queda demostrado efectivamente que los docentes observados de las instituciones educativas enunciadas en forma preliminar están aplicando en su práctica de aula – desempeño docente, lo que han recibido en los cursos de capacitación; por tal razón éstos están ejerciendo una gran influencia en los docentes capacitados.

Finalmente se ha verificado la efectivización del objetivo tres de la presente tesis: Identificar de qué manera se ejercen las funciones gerenciales en el establecimiento, para asegurar la efectividad de las actividades de capacitación, por el rol que cumplen los gerentes educativos: Directora Administrativa, Directora

Académica y Director en la Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores, según lo describe el capítulo I en el tema del liderazgo educativo, brindando sus instituciones educativas para la aplicación del programa de escuelas lectoras y siguiendo el proceso que éste lo exige.

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

La capacitación de los docentes, según como se ha venido mencionando en los capítulos anteriores, es de vital importancia en nuestras instituciones educativas para que ellos vayan asumiendo y apropiándose de sus aprendizajes y trasladen lo que asimilan en la capacitación a su desempeño de aula.

Para la efectivización del trabajo investigativo se entrevistó previamente a docentes de quince instituciones educativas de la ciudad de Quito, éstas nos emitieron sus criterios en lo que a capacitación docente se refiere:

- 📖 Las instituciones educativas realizan varios eventos de capacitación en general para sus docentes.
- 📖 Como existen eventos de capacitación, esto explica que las instituciones educativas sí valoran lo que significa e implica la capacitación de sus docentes. Además esto nos confirma que si se hacen inversiones en: dinero, tiempo y esfuerzos por capacitar a sus profesores.
- 📖 Los eventos de capacitación que realizan las instituciones educativas son circunstanciales y cambiantes por así decirlo; tanto los directivos y docentes no tienen una visión clara del corto, mediano o largo plazos, de lo que puede implicar consecuentemente una capacitación a nivel de los docentes.
- 📖 Existen algunos convenios entre las instituciones educativas y las entidades capacitadoras. Éstas presentan previamente una lista de temas de capacitación acorde a las diferentes corrientes que existen: competencias, calidad de la educación, desarrollo del pensamiento, manejo

de los libros que adquieren a las editoriales, relaciones humanas y otros temas afines a la educación.

📖 De la lista de temas que se presentó, los directivos seleccionan los asuntos que creen que pueden ser de interés para los docentes, lo cual ocurre, a veces, después de auscultar con algunos docentes la acogida que prestan al asunto seleccionado.

📖 Por consiguiente; la selección de los asuntos para la capacitación de los docentes se lleva a cabo por razones coyunturales. Esta es la consecuencia que se deriva del hecho de que en ninguna de las instituciones que fueron entrevistadas existía un plan de capacitación, determinado y acordado con anterioridad.

📖 En ninguna de las instituciones que fueron visitadas, se había llevado a cabo un diagnóstico de las necesidades de capacitación que pudieran tener los docentes.

📖 En las instituciones educativas no se vislumbra la necesidad de investigar cuáles son las áreas en las que los docentes necesitan ser capacitados, no se percibe la organización y ejecución de un diagnóstico de las necesidades de capacitación. No existen indicios de que las áreas de lenguaje y matemática son las áreas fundamentales en el currículo del sistema educativo.

📖 Al concluir el evento de capacitación, cualquiera que haya sido, no se realizó ningún proceso de seguimiento y acompañamiento a los docentes participantes para asegurarse de que ellos llegaban a practicarlos en sus aulas. Además, esta preocupación no consta en el convenio realizado entre

la institución educativa y la entidad facilitadora.

📖 Si las instituciones educativas mencionadas en forma preliminar no contaban con documentos que certifiquen los planes de capacitación, se puede inferir que no existían los planes que se requería; donde consten las temáticas globales de educación en forma general o específica por áreas, según los requerimientos de los docentes de acuerdo a los contenidos de sus especialidades.

📖 Lo enunciado precedentemente explica que aquellas instituciones no poseían ningún plan de capacitación para los docentes en las dos áreas que todos concuerdan en que son fundamentales: lenguaje y matemática.

En las entrevistas realizadas, los directivos de las instituciones expresaron que para sus docentes si habían realizado varios eventos; esto se explica que bajo el título de capacitación, actualización o perfeccionamiento se han realizado estos programas; sin embargo, se desarrollaron al margen de un plan establecido de preparación que consta entre otras cosas de la determinación de: objetivos, propósitos, justificación, potencialidad, diagnóstico de las necesidades de capacitación de los docentes, proceso de seguimiento y acompañamiento, monitoreo, tiempo estimado de duración del plan, recursos indispensables para la ejecución del plan, entre otros aspectos.

Frente al desinterés de las instituciones educativas por capacitar a los docentes en lenguaje, la UNESCO ha señalado que: *los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos.* Además la UNESCO explica: los libros y la lectura son y seguirán

siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que *“saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en si misma, y es la base de otras aptitudes vitales...”*²²

A nivel de América Latina y el Caribe, diversos estudios realizados en los años 1998 y 1999 y publicados en el año 2000 dan a conocer la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica en esta región del mundo. Uno de ellos es el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica que se realizó en 1998 bajo el patrocinio de la UNESCO. Estas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De 13 países que participaron en estas investigaciones se concluye que con excepción de Cuba (país que cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus alumnos de nivel básico), los 12 países restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes.

A este panorama desolador se suman también otros estudios que revelan que *“En países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador, los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes.”*²³

El informe de la UNESCO, en el que Ecuador registra bajo nivel, evaluó la

²² UNESCO, *Informe sobre la educación en el mundo*, Madrid : UNESCO : Santillana, 2000, p. 183

²³ Mabel Silva Silva, *Expertos estudian lectoría - En Noticias en el Universal*, Caracas: El Universal, 2002, p. 2

educación básica. Un total de 10.725 niños de tercer y cuarto grado de educación básica, de 188 escuelas del país, participaron en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo – SERCE, difundido el 20 de junio del 2008 por la UNESCO. El informe elaborado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE, con el apoyo de la UNESCO, revela que Ecuador junto con Paraguay y los estados de Centroamérica tienen los peores niveles educativos en la región. Según el SERCE, en Ecuador participaron 5.349 estudiantes de tercer grado. El estudio, que se realizó del 2004 al 2007 y consideró 16 países de América Latina y el Caribe, cuenta con una muestra total de 11 millones de estudiantes de tercer grado y 10 millones de niños de cuarto grado de la región. Matemáticas, Lenguaje (lectura y escritura) y Ciencias Naturales fueron las materias a las que se sometieron los infantes de planteles tanto de zonas rurales como urbanas.

Ecuador participó en las materias de lenguaje y matemática. Para la lectura se consideró la extensión, clase y género del texto. En escritura se evaluó la comprensión de un texto escrito. Ecuador, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana tienen una puntuación media inferior al promedio regional en esta materia. Según el SERCE, también se recogieron datos de los familiares de los infantes, docentes, directores de escuelas para identificar qué factores tienen mayor incidencia en su rendimiento.²⁴

Otros estudios realizados por APRENDO en los años 1996 - 2000 en Ecuador, nos confirman que el rendimiento en matemáticas y en lenguaje no es alentador. Al Ministerio de Educación le preocupan los resultados. Según las

²⁴ <http://www.eluniverso.com/2008/06/25/0001/18/49792FC7CFEC4B7982B9CCB1E6C8D0A8.html>

pruebas APRENDO de 1996, las notas fueron: Lenguaje 10,43 sobre 20 en segundo grado; 11,15, en sexto; y 12,86, en noveno. Ante las desalentadoras calificaciones se repitió la medición en 1997. El logro promedio fue menor en las dos materias. En 1998 y 1999 se confirmaron los bajos resultados del segundo intento. En los últimos años hubo otras experiencias. En el período 1999 - 2000, UNICEF tomó una prueba de comprensión lectora en escuelas unidocentes y el resultado fue de 9 sobre 20. La misma prueba la aplicaron las direcciones provinciales de Educación de la Amazonia y la Fundación PAIDEIA y confirmaron esta nota.²⁵

El Ministro Raúl Vallejo Corral expuso el informe técnico del resultado de las pruebas APRENDO 2007, que recoge los logros académicos de la muestra aplicada a los estudiantes de cuarto, séptimo y décimo años de Educación General Básica, de las provincias con régimen de sierra, sobre Matemáticas y Lenguaje, al tiempo que anuncia correctivos inmediatos para superar las bajas calificaciones obtenidas y que obedecen a varios factores asociados; entre ellos: la inercia y estancamiento en la calidad educativa. Según el Ministro de Educación, en Lenguaje las notas promedio sobre 20, de las pruebas aplicadas en el 2007, son de 11,6 de tercero, 11,5 de séptimo y 13,1 de décimo.

Analizando estos resultados de las pruebas APRENDO, se distingue a la capacitación docente impartida como un hecho que no se asocia con mejoras en las calificaciones de estudiantes y revela la falta de pertinencia de los programas de formación continua en la última década, la carencia de un sistema integral de mejoramiento profesional y el inapropiado uso de recursos de inversión. A pesar

²⁵ http://www.elcomercio.com/noticiaEC.asp?id_noticia=73532&id_seccion=8

de que el docente declara cumplir con elementos básicos del desarrollo de una clase, estos resultados no se asocian a mayores logros académicos.²⁶

Estos resultados refuerzan la necesidad apremiante en las instituciones educativas de la ciudad de Quito, para priorizar la capacitación de los docentes mediante la elaboración de un plan de capacitación en el área de Lenguaje en lectura y escritura; porque no solo es una realidad que ha confirmado la UNESCO, APRENDO y otros estudios, sino también está presente en nuestro país y concretamente en la ciudad de Quito; según lo demuestran las entrevistas realizadas a los docentes de Lenguaje y directivos de las instituciones educativas visitadas previamente.

4.1 Proceso de elaboración de los planes de capacitación docente para el área de lenguaje.

4.1.1 Priorización de la capacitación docente.

Considerando que la capacitación docente es indispensable en nuestras instituciones educativas. El primer paso que los directivos deben dar es convencerse y apropiarse de esta realidad. Se hará un estudio investigativo previo, para realizar el diagnóstico de las necesidades de capacitación de sus maestros. Seguidamente continuará la etapa de selección según el orden de jerarquía, de las prioridades institucionales para que éstas conlleven a elevar el nivel académico de los estudiantes en lectura y escritura. Para ello, es necesario que sus docentes estén en capacidad de formar a los alumnos en el área de Lenguaje específicamente, porque es la base para el aprendizaje de las demás

²⁶ <http://www.diariopinion.com/local/verArticulo.php?id=38537>

asignaturas del currículo. Si los directivos priorizan la capacitación, surge entonces la necesidad de elaborar un plan.

El segundo paso es el convencimiento a los docentes de Lenguaje acerca de por qué y para qué es indispensable elaborar un plan de capacitación. Se buscará todos los mecanismos para que ellos se apropien de esta necesidad, posiblemente apoyándose en los resultados estadísticos presentados por la UNESCO y por APRENDO de Ecuador.

4.1.2 Elaboración del plan de capacitación docente en lectura y escritura para los primeros años de básica.



Los directivos de las instituciones educativas de entre los miembros del área de lenguaje o entre sus colaboradores más cercanos otorgarán responsabilidades:

- 📖 Delegarán una comisión responsable de la elaboración del plan de capacitación y al asesor o coordinador para iniciar con este proceso.
- 📖 El primer trabajo de esta comisión será detectar cuáles son las necesidades de capacitación de los docentes en lo referente a lectura y escritura. Se afianzará en diferentes técnicas utilizadas, éstas pueden ser:

encuestas, entrevistas, observaciones directas y/o grupos focales. Estipularán el tiempo que les conlleva entre la aplicación de una de estas técnicas, análisis de los resultados y procesamiento de los mismos.

📖 La siguiente etapa será la organización y elaboración del plan específicamente mencionado para los cuatro primeros años de básica: con objetivos claros, propósitos definidos, justificación factible y potencialidad del plan de capacitación, incluidos los contenidos que serán retomados del diagnóstico de las necesidades de capacitación de los docentes en la lectura y escritura.

📖 Establecerán el monitoreo de la capacitación docente para asegurarse de la efectividad de la misma. Éste se constituye en una gran fortaleza dentro del plan de capacitación, porque se evidencia el proceso de seguimiento y acompañamiento que realiza el delegado de la comisión para detectar los avances, logros, falencias y estrategias asequibles de mejoramiento en el desempeño de los docentes en cada una de sus aulas.

📖 Determinarán el tiempo de ejecución del plan de capacitación del área de Lenguaje, desde su inicio hasta el fin de éste y la periodicidad de la capacitación docente.

📖 La asignación de los recursos que se utilizarán durante el tiempo de ejecución serán entre otros: económicos y materiales para la ejecución del plan de capacitación.

Cuando la comisión designada para la elaboración del plan haya culminado con esta etapa, procederá a presentar el plan a los directivos y a toda la comunidad educativa, para la socialización y aprobación del mismo, tratando de

obtener el respaldo y apoyo de los demás estamentos de la institución: docentes de las otras áreas, consejo estudiantil y padres de familia. Así toda la comunidad estará encaminada bajo el mismo propósito, previo conocimiento detallado de la planificación respectiva.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Al finalizar la presente tesis de maestría con el título: INCIDENCIA DE LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE EN LENGUAJE EN SU DESEMPEÑO EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE QUITO DURANTE EL AÑO LECTIVO 2007 – 2008, las conclusiones que emergen del trabajo investigativo son las siguientes:

- 📖 El Programa de escuelas lectoras que propone el Centro Andino es una opción de capacitación a los maestros de las Instituciones Educativas de los años de básica inicial, muy válida por cierto, eficiente y eficaz para enseñar a leer y escribir a nuestros niños, no solo para el sector urbano, sino también rural.
- 📖 Algunos docentes de la Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores demuestran en ciertos casos, su adherencia a los contenidos de la capacitación del Programa CECM, cuando llegan a descubrir la validez y solidez de sus fundamentos teóricos y de sus propuestas metodológicas. Este proceso se lo verifica no en el primer año de aplicación del programa, sino cuando van conociéndolo más de cerca y se van apropiando progresivamente.
- 📖 Los docentes de la Escuela Solidaridad y Escuela Fiscal Abelardo Flores de segundo a cuarto años de básica, hacen un gran esfuerzo en la aplicación del Programa CECM, en los tres ejes: enseñanza del código alfabético, comprensión lectora y producción de textos colectivos. Este

esfuerzo se lo confirmó en las clases observadas a las doce maestras de las dos instituciones.

📖 Los docentes incorporan en el aula, de forma habitual, con algunos desaciertos evidenciados en la observación de las clases, los contenidos de la capacitación recibida cuando se dan la oportunidad de probar y experimentar la eficiencia de sus propuestas metodológicas y al poco tiempo constatan que ésta produce resultados tangibles en la nueva forma de enseñar a leer y escribir, lo cual no ocurre con otros métodos ni con la misma eficiencia y rapidez.

📖 Se observa mayor interés por parte de algunas maestras y empoderamiento del programa, al aplicar las estrategias de: comprensión lectora en algunos casos, producción de textos en otras y en algunas el refuerzo de los tres ejes, evidenciando creatividad en ellas y deseos de seguir aprendiendo, como también de acuerdo a las experiencias de sus pares en la aplicación de los gías.

📖 Las visitas que realiza la capacitadora en lo referente a la asesoría y acompañamiento a cada docente capacitado, son lo que efectivamente, anima, encauza y garantiza que el docente lleva a la práctica en su aula lo que recibió en los talleres de capacitación; siempre y cuando ésta es aceptada por los docentes, porque en algunos casos sucede lo contrario al inicio, en la aplicación del programa. Se percibe cierta resistencia por parte de algunas maestras al ser observadas en su desempeño.

📖 Los efectos de una capacitación tienden a diluirse, sea cual fuere el programa de capacitación, si la institución capacitada no asume el

compromiso de determinar, planificar, ejecutar y evaluar alguna estrategia de monitoreo y acompañamiento a sus docentes.

Recomendaciones

- 📖 Que los docentes capacitados con sus estudiantes y padres de familia, previa la verificación de los saberes aprehendidos sean los promotores principales del programa de escuelas lectoras, para mejorar el nivel de lectura y escritura autónoma en nuestras instituciones educativas y en el país no solo de los primeros años de básica, sino también del bachillerato.
- 📖 Que la evaluación que realiza el Programa CECM, permita ir mejorando las diferentes estrategias formativas para los docentes de las instituciones educativas inmersas en el programa, tanto de la ciudad de Quito como de otros lugares del país y de la Región (Perú y Bolivia).
- 📖 Que el CECM busque nuevos recursos para la aplicación del Programa de escuelas lectoras y de esta manera se siga difundiendo y aplicando a nivel nacional el Programa CECM.
- 📖 Que el CECM promueva la búsqueda de nuevas estrategias de motivación y conocimiento a los docentes de las instituciones educativas, para que éstos se apropien del Programa CECM desde el inicio.
- 📖 Siendo que las visitas de las capacitadoras del Programa CECM animan, encauzan y garantizan la práctica de aula de la capacitación recibida, éstas se conviertan en un gran potencial para el mejoramiento del desempeño de los docentes. Y éstos a su vez puedan aprovechar de este potencial para fortalecer sus aprendizajes de acuerdo a la retroalimentación que las

capacitadoras realizan.

- 📖 Apoyar a los docentes capacitados en las tres etapas formativas en sus diferentes instituciones para reforzar el aprendizaje y fortalecer sus prácticas en la enseñanza del código alfabético, lectura comprensiva y la producción de textos individuales y colectivos, no sólo en segundo, tercero y cuarto año de básica, sino en toda la básica y bachillerato respectivamente.
- 📖 Que los textos individuales y colectivos que son el producto final de la producción de textos, sean expuestos y publicados en las diferentes bibliotecas y páginas web tanto del Ministerio de Educación del Ecuador y de la Universidad Andina Simón Bolívar.
- 📖 Los gerentes educativos (directores, directores académicos, directores generales) deben asumir con mayor radicalidad el liderazgo en sus instituciones para efectivizar la capacitación docente y que ésta se traslade a las aulas, asegurando el manejo de ciertas estrategias no de control, sino de seguimiento y acompañamiento a los docentes capacitados.

BIBLIOGRAFÍA

1. Amaro Guzmán, Raymundo, *Administración de Personal*, México, Limusa, 1990.
2. Ávalos, Beatrice. *La Formación Docente Continua Discusiones y Consensos. Diálogos Educativos, 4.*
3. Carriazo, Mercedes, Tesis de Doctorado: *Propuesta de formación de docentes en aprendizaje significativo del lenguaje, análisis y proyecciones, Quito.*
4. CECM, Fascículo I, *Estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura*, Iniciación.
5. CECM, Módulo I: Fascículo I: *Capacitar, ¿para qué y cómo?*, 2004.
6. CECM, Módulos 2º año, *Guía del Docente, Serie Aprender*, Voluntad, Quito.
7. Comisión Internacional para el desarrollo de la educación, *Aprender a ser*, Paris, Unesco, alianza Universidad, 1973.
8. Cóndor, Beatriz y Mariana Pérez, *Planificación de los talleres de Capacitación Docente*, Quito, 2007 – 2008.
9. Chiavenato, Idalberto, *Administración de Recursos Humanos*, México, MacGraw-Hill, 1995.
10. Jounevel, Gairín y Masingue, B, *La evaluación del impacto de la formación*, Madrid, 1999.
11. <http://www.diariopinion.com/local/verArticulo.php?id=38537>
12. <http://www.eluniverso.com/2008/06/25/0001/18/49792FC7CFEC4B7982B9CCB1E6C8D0A8.html>.

13. http://www.elcomercio.com/noticiaEC.asp?id_noticia=73532&id_seccion=8
14. http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art8_htm.htm. REICE 2007. Volumen 5, Nº 1.
15. López, Jordi e Isaura Leal, *Aprender a planificar la formación*, Paidós, 2002.
16. Noboa, Militza, *El docente y su formación*.
17. Rivero, José, *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en Tiempos de Globalización*, Madrid, Niño y Dávila, 1999. Namo di Mello y Guiomar , *Formação inicial de professores para a Educação Básica: Uma (re-)visão radical*. Marzo (documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/OREALC) 2000.
18. San Fabián, José Luis, *Liderazgo educativo - Comentario crítico*.
19. Silva Silva, Mabel, *Expertos estudian lectoría - En Noticias en el Universal*, Caracas: El Universal, 2002.
20. UNESCO, Documento ED/HEP/TEP 81/ 225 – parte C, anexo I, *Guía para talleres de formación de formadores de personal docente* , París, 1981.
21. UNESCO, *Informe sobre la educación en el mundo*, Madrid : UNESCO : Santillana, 2000.
22. Vaillant, Denise, *Formación de docentes en América latina*, Barcelona, Octaedro, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS RECTORES DE LOS COLEGIOS Y DIRECTORES DE LAS ESCUELAS

La presente entrevista tiene como finalidad solicitarle información para una investigación sobre la capacitación docente del área de lenguaje en los tres últimos años lectivos. Agradezco su amabilidad al aceptar ser entrevistado.

Preguntas de introducción (para romper el hielo):

- ¿Cuántos paralelos tiene la Institución en 8 y 9 años de Educación Básica?
- ¿Cuántos profesores enseñan Lenguaje en estos paralelos?

Preguntas de la entrevista:

1. En esta Institución Educativa, ¿se han elaborado planes de capacitación docente por áreas en estos últimos tres años lectivos?

Si dice que sí, preguntar:

- 1.1 ¿Quién (es) intervinieron en la elaboración de estos planes de capacitación y cómo los elaboraron?
- 1.2 ¿Cuáles fueron los objetivos de esos planes de capacitación docente?
- 1.3 ¿Recuerda usted cómo fueron acogidos por el personal docente del área?
- 1.4 ¿Se elaboró un plan de capacitación docente para el área de lenguaje?
- 1.5 ¿Qué criterios se tomaron en cuenta para su elaboración?
- 1.6 ¿Cuántos cursos de capacitación se realizaron para los docentes del área de lenguaje en estos tres últimos años?
- 1.7 ¿Sobre qué temáticas se desarrolló la capacitación en cada uno de esos años?
- 1.8 ¿Qué personas o instituciones ofrecieron los cursos de capacitación docente para el área de lenguaje?
- 1.9 ¿Cuánto tiempo duró esa capacitación docente en cada ocasión?
- 1.10 ¿Podría facilitarme una copia de los archivos que sirven de constancia de estas capacitaciones?
- 1.11 ¿Consideró la posibilidad de realizar un proceso de seguimiento y acompañamiento a los docentes capacitados?
 - 1.11.1 ¿Por qué?
- 1.12 ¿Qué persona o instancia realizó el proceso de seguimiento y acompañamiento?

Una vez escuchado el nombre de esa persona, agradecer al Director y solicitar su autorización para continuar la entrevista con esa persona.

- 1.13 ¿Cómo llevó a efecto ese seguimiento y acompañamiento: cuándo, a quiénes, con qué periodicidad, les anticipaba o les “sorprendía”?
- 1.14 ¿Con que objetivos llevó a cabo el seguimiento?
- 1.15 ¿Registró en alguna ficha lo que observó en el seguimiento?
- 1.16 ¿Para qué hizo las anotaciones?
- 1.17 ¿Llevó a cabo algún proceso de retro-alimentación con el docente observado? ¿En qué consistió?
- 1.18 ¿Qué lecciones le quedan después de ese seguimiento?

Si responde que no, o que no recuerda, preguntar:

- 1.19 ¿Cuáles fueron las razones por las que no creyó conveniente hacer esos planes?

ANEXO II

ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE LENGUAJE

Esta entrevista tiene como finalidad solicitarles información para una investigación sobre asuntos que tiene que ver con la capacitación docente que se ha llevado a cabo en los tres últimos años lectivos.

1. ¿Cuánto tiempo trabaja en esta institución educativa? Durante todo este tiempo, ¿ha sido usted profesor de Lenguaje?
2. ¿Cómo se siente al trabajar como docente del área de Lenguaje en el Colegio “Cambridge School”?
3. ¿Recuerda usted si ha tenido alguna capacitación en estos tres últimos años lectivos? Cuáles? Sobre qué temáticas específicas? Esas capacitaciones, considera usted que respondieron a un plan de capacitación docente predeterminado o surgieron porque eran importantes en ese año lectivo?
4. ¿Sabe usted si en esta institución educativa se han elaborado planes de capacitación docente por áreas en los últimos tres años lectivos?
5. ¿Ha participado usted en esta elaboración? ¿En qué consistió esa participación?
6. En estos últimos tres años lectivos, ¿ha recibido usted algún tipo de capacitación docente en el área de lenguaje? y/o en otra institución educativa? ¿Y en otras áreas o temas (motivación, didáctica, evaluación, metodología de la enseñanza, etc.)

Si la respuesta es afirmativa:

7. ¿Qué personas o instituciones ofrecieron los cursos de capacitación docente para el área de lenguaje?
 - 7.1. ¿Cuánto tiempo duró aquella capacitación docente en cada ocasión?
 - 7.2. ¿Sobre qué temáticas se desarrolló la capacitación en cada uno de esos años?
 - 7.3. ¿Recuerda usted qué objetivos o propósitos tuvieron esas capacitaciones?
 - 7.4. Las temáticas recibidas en las capacitaciones ¿le han ayudado en su desempeño docente de cada una de sus clases?
 - 7.4.1. ¿Cómo le han ayudado? Por favor, sírvase explicar o ejemplificar con detalle.
 - 7.5. A más de lo que usted acaba de referir, ¿de qué otra forma considera usted que han influido los cursos de capacitación recibidos en su desempeño docente?
 - 7.5.1. ¿Podría decir si además han contribuido a mejorar el aprendizaje de Lenguaje de sus alumnos?
 - 7.5.2. ¿Cómo?
 - 7.5.3. ¿En qué? Sírvase ejemplificar de la forma más concreta posible.
 - 7.6. ¿Considera usted que perduran algunos cambios en su desempeño docente en el aula, que fueron provocados por las capacitaciones recibidas?
 - 7.6.1. ¿Cuáles cambios?
 - 7.6.2. ¿Está seguro (a) de que esos cambios que menciona se atribuyen a ese curso de capacitación?
 - 7.6.2.1. ¿En qué fundamenta su afirmación?
8. Alguna persona o instancia en su institución ¿realizó un proceso de seguimiento y acompañamiento luego de cada una de las capacitaciones docentes recibidas?

Si la respuesta es sí:

- 8.1. ¿Quién realizó el proceso de seguimiento y acompañamiento?
- 8.2. ¿En qué consistió ese seguimiento?
- 8.3. ¿Puede identificar con qué objetivo o propósito se efectuó ese seguimiento? ¿Estuvo explícito ese objetivo, o es lo que usted supone?
- 8.4. Después del proceso de seguimiento y acompañamiento, ¿se llevó a cabo algún tipo de retroalimentación con usted? ¿En qué consistió, o cómo fue que ocurrió?

8.5. ¿Le ayudó a usted en algo esa retroalimentación? ¿En qué, o cómo? Por favor, ayúdeme a ver esto con concreción.

📖 Si la respuesta es no:

8.6. ¿Por qué considera usted que no hubo ese proceso de seguimiento?

8.7. ¿Se puede justificar que no haya seguimiento luego de una capacitación? ¿Por qué?

8.8. ¿Qué consecuencias pueden derivarse si no se determina y se lleva a cabo ese proceso de seguimiento?

8.9. En todo caso, ¿cómo piensa usted que debería ser ese proceso de seguimiento, o cómo lo dispondría si dependiera de usted?

ANEXO III

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE LENGUAJE

AÑO DE BÁSICA : Segundo **PARALELO** :
N° DE ESTUDIANTES : **FECHA** :
HORA : **PROFESORA** :
AÑO LECTIVO : 2007 – 2008

CÓDIGO ALFABÉTICO:

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
			SI	NO
APRENDIZAJE DEL CÓDIGO	Contextualización	Motiva a los niños y desarrolla en ellos el interés para expresar y comunicar sus ideas y opiniones.		
		Selecciona la primera serie de fonemas: mano, dedo, uña para relacionarlos con el cuerpo humano.		
		Selecciona la segunda serie de fonemas: pato, jirafa, burro para relacionarlos con el tema de los animales.		
		Selecciona la tercera serie de fonemas: queso, leche, galleta para relacionarlos con el tema de los alimentos.		
		El docente acompaña y media el proceso de producción de sentido del trabajo que se va hacer.		
	Conciencia semántica:	El docente da oportunidad para que los niños expresen lo que creen es el significado de las palabras.		
		Utiliza diferentes medios (dibujos, contexto, ejemplos, etc.) para que los niños vayan acercándose al significado de las palabras.		
		Permite que los niños propongan significados para las palabras desconocidas.		
		Reflexiona con los niños sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos.		
		Acuerda con los niños lo referente al significado de las palabras y oraciones expresadas para que las puedan comunicar de mejor manera.		
	Conciencia léxica:	Ayuda a los niños a reconocer que la lengua está formada por una serie de palabras que se relacionan entre sí para estructurar las ideas que desean expresar.		
		Promueve el conteo de las palabras que contiene una oración.		
		Cuenta las palabras de las frases con las que está trabajando.		
		Hace que los niños usen el significado para delimitar las palabras.		
		Reflexiona con los niños que es necesario desarrollar la noción de mantener un orden en la construcción de las oraciones para que tengan sentido.		
	Conciencia sintáctica:	Reflexiona con los niños para que reconozcan que existen reglas para elaborar oraciones a fin de que el mensaje sea interpretado de manera correcta por su receptor.		
		Reflexiona con los estudiantes para que tengan claridad en la concordancia en el número y género.		
		Cambia el orden de las palabras dentro de una oración para que los niños encuentren el significado de la oración.		

		Añade palabras para que los niños descubran lo que se ha añadido.		
		Suprime palabras para que los niños descubran las palabras que se han eliminado.		
	Conciencia fonológica:	Trabaja con los niños los fonemas en series, clasificando los dibujos cuyos sonidos iniciales empiecen con el fonema o lo tengan en medio o al final.		
		Trabaja con los niños mediante juegos para encontrar palabras con los diferentes fonemas presentados.		
		Presenta la palabra con los fonemas que va a trabajar.		
		Plantea a los niños el reconocimiento de la longitud de las palabras.		
		Invita a reconocer el sonido final de los nombres de personas.		
		Invita a reconocer el sonido inicial de los nombres de personas.		
		Suprime ciertos fonemas al inicio, intermedio o al final para afianzar el reconocimiento de los mismos en las diferentes palabras.		
	Relación entre fonema y su representación	Invita a los niños a proponer hipótesis de cómo dibujarían cada uno de los fonemas de las tres series.		
		Establece relaciones entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas.		
		Dibuja a los niños las grafías y enseña sus sonidos.		
		Trabaja únicamente con los diferentes sonidos de los fonemas.		
		Motiva a los niños para que desarrollen sus ideas, las expresen, comuniquen y luego las registren en el papel.		
		Representa gráficamente los fonemas que tienen una sola representación – primera serie de fonemas.		
		Representa gráficamente los fonemas que tienen más de una representación – segunda serie de fonemas.		
		Representa gráficamente los fonemas que tienen más de una representación – tercera serie de fonemas.		
		Forma diferentes palabras con las grafías que se están estudiando para familiarizar a los niños con su uso.		
		Estimula a los niños dándoles la posibilidad de que aprendan a trazar las letras.		
	Consolidación:	Ayuda a los niños a buscar e identificar las letras conocidas en: revistas, periódicos y otros.		
		La maestra invita a los niños a reconocer las palabras que aprendieron a escribir.		
		Promueve a los niños para que continúen armando en la pizarra nuevas palabras con letras conocidas.		
		Presenta a los niños la búsqueda de palabras en sopa de letras.		
		Solicita a los niños completar el cuadro con las letras que faltan.		
		Ayuda a los niños a representar gráficamente la escritura autónoma de palabras, oraciones y frases.		
		Presenta todas las alternativas a los niños: cuando un fonema tiene más de una representación posible.		

LECTURA COMPRESIVA

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
			SI	NO
	Pre-lectura:	Motiva a los niños y desarrolla en ellos el interés para expresar y comunicar sus ideas y opiniones sobre el tema de la lectura.		
		El docente acompaña y media el proceso de producción de sentido del trabajo que se va hacer.		
		Explica el propósito de la lectura que se va a realizar.		

MOMENTOS DE LA LECTURA:		Induce a los niños para que manifiesten sus propios interrogantes con relación a la lectura.		
		Prepara láminas para mostrar a los niños las ilustraciones del texto.		
		Realiza preguntas a los niños antes de la lectura para despertar el interés por la ella.		
	Lectura:	Realiza el anuncio de la lectura haciendo uso de frases que despiertan interés o la presentación de láminas, títeres.		
		Invita a los niños que se preparen y estén dispuestos a escuchar de acuerdo a las diferentes normas que conocen dentro del aula.		
		Lee el texto seleccionado (usando las pausas, entonación y expresión corporal).		
		Ayuda a los niños para que según el tipo de texto determinen la intención comunicativa del mismo.		
		Ayuda a los niños para que reconozcan la organización interna del texto.		
	Post-lectura:	Promueve el diálogo sobre la lectura con los niños a través de preguntas.		
		Invita a los niños a dibujar, pintar y escribir lo que más les gustó de la lectura.		
	Organiza una dramatización de la lectura.			
NIVELES DE COMPRENSIÓN:	Lectura literal:	Formula preguntas para que los niños identifiquen los personajes, principales y secundarios de la lectura y sus características.		
		Promueve la identificación de los hechos que ocurren en la lectura.		
		Promueve la identificación de la secuencia que ocurre en la lectura.		
		Promueve la identificación de los escenarios en que ocurre la lectura.		
		Ayuda a establecer semejanzas y diferencias de los personajes del texto.		
		Promueve en los niños la lectura selectiva de algunas partes del texto para elaborar resúmenes.		
	Lectura inferencial:	Ayuda a los niños para que reconozcan las ideas principales de la lectura.		
		Fomenta en los niños el interés para sacar conclusiones.		
		Realiza con los niños comparaciones entre las lecturas teniendo en cuenta el título de la lectura y el contenido de la misma.		
		Realiza inferencias en cuanto a relaciones no explícitas entre los personajes de la lectura.		
	Lectura valorativa	Fomenta en los niños el interés para emitir sus criterios.		
		Induce y ayuda a los niños para que emitan juicios críticos acerca de los personajes de la lectura.		
		Permite que los niños emitan juicios críticos con relación al contenido de la lectura.		
		Da la oportunidad a los niños para que creen otros finales, personajes, escenarios o acciones.		
FORMAS DE PROMOVER LA LECTURA	La maestra lee para los niños.	Lee cuentos en voz alta para los niños.		
		Lee con fluidez para fomentar en los niños el interés por la lectura.		
		Invita a los niños a escuchar según las normas iniciales para comprender la lectura.		
		Incentiva a los niños para que se imaginen las diferentes escenas de la lectura.		
		Pueden captar la secuencia de las diferentes narraciones o lecturas que seleccionan.		
	Lectura colectiva	Entrega el texto de lectura a todos los niños.		
		Lee el docente para darles un modelo de lectura fluida.		
		Promueve la lectura del texto por grupos o en cadena.		
	Lectura por placer	Invita a los niños que disfruten leyendo.		

		Ayuda a los niños para relacionar las palabras con las imágenes.		
		La maestra da el tiempo necesario a los niños en el rincón de lectura.		
		Les da oportunidad de libre lectura a los que terminan en el menor tiempo posible la tarea.		
		Permite que los niños aprovechen el tiempo del recreo en el rincón de lectura.		
		Los niños empiezan a actuar como lectores: leen un texto completo o interrumpen la lectura para retomarla en otro momento.		

PRODUCCIÓN DE TEXTOS COLECTIVOS

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
			SI	NO
FASES DEL PROCESO DE ESCRITURA:	Previa:	Propone la situación comunicativa pertinente.		
		Fomenta el interés en los niños para construir un cuento, mensajes, textos informativos, noticias, etc. a partir de la lectura.		
	Planificación:	Ayuda a los estudiantes a definir para qué van a escribir un texto.		
		La maestra dialoga con los niños sobre el texto que van a escribir.		
		La maestra permite que los niños se expresen verbalmente con ideas completas, claras y propósitos distintos.		
		Escucha con atención las ideas de los niños y escribe en un cartel.		
		Decide con los estudiantes el tipo de texto que van a escribir y sus características.		
		Analiza con los estudiantes el tipo de lenguaje que se utilizará.		
		Resuelve con los estudiantes el destinatario del texto.		
		Reflexiona con los niños sobre el propósito con que van a escribir.		
		Perfilan de manera sencilla el contenido del texto, mediante lluvia de ideas.		
		Realiza con los estudiantes la selección de las diferentes ideas que formarán parte del texto.		
		Ordena con los estudiantes las ideas seleccionadas.		
	Textualización:	Ayuda a los niños a plasmar las ideas y acuerdos previos en el texto.		
		Orienta a los estudiantes para que realicen la estructuración de los párrafos con las ideas seleccionadas anteriormente.		
		Analiza con los estudiantes estas ideas para escribir el texto.		
		Acompaña y guía a los estudiantes durante todo este proceso de textualización.		
	Revisión y Edición.	Introduce algunos cambios en el texto con los niños.		
		Solicita que realicen las correcciones que consideren necesarias.		
		Les sugiere leer los papelógrafos del aula para escribir y mejorar el texto.		
		Revisa junto con los niños el texto escrito.		
		Escucha las opiniones de los niños y permite que le orienten en las correcciones que quieren hacer.		
	Publicación:	Los textos escritos son mejorados y pulidos para entregarlos a la Maestra.		
Busca la forma de hacer llegar a los destinatarios los textos escritos.				
Llega a acuerdos con los niños para que el texto cumpla su propósito para el que fue escrito.				
Escribe el texto corregido y mejorado en otro papelógrafo.				

		Solicita a los niños que copien en sus cuadernos el texto escrito.		
FORMAS DE PROMOVER LA ESCRITURA:	Los niños dictan y el docente escribe:	Expresa en forma oral lo que va escribiendo.		
		Escribe con letra legible y de tamaño regular, colocando los signos de puntuación necesarios en el texto.		

PRODUCCIÓN DE TEXTOS INDIVIDUALES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
			SI	NO
FASES DEL PROCESO DE ESCRITURA:	Previa:	Propone la situación comunicativa pertinente.		
		Fomenta el interés en los niños para construir un cuento, mensajes, textos informativos, noticias, etc.		
		Motiva a los niños que escriban ideas por medio de grafismos propios.		
	Planificación:	Ayuda a los estudiantes a definir para qué van a escribir un texto.		
		La maestra dialoga con cada niño sobre el texto que va a escribir.		
		La maestra permite que cada niño exprese verbalmente sus ideas completas, claras y sus propósitos distintos.		
		Decide con los estudiantes el tipo de texto que van a escribir y sus características.		
		Analiza con los estudiantes el tipo de lenguaje que se utilizará.		
		Resuelve con cada estudiante el destinatario del texto.		
		Reflexiona en forma individual sobre el propósito con que va a escribir cada uno su texto.		
		Perfila con cada niño de manera sencilla el contenido del texto, mediante lluvia de ideas.		
		Realiza con cada estudiante la selección de las diferentes ideas que formarán parte del texto.		
		Escucha con atención las ideas de cada niño y le solicita que escriba en su cuaderno.		
		Acompaña y guía a los estudiantes en forma personal durante todo este proceso de planificación.		
	Textualización:	Ayuda a los niños en forma individual a plasmar las ideas y acuerdos previos en el texto.		
		Orienta individualmente a los estudiantes para que realicen la estructuración de los párrafos con las ideas seleccionadas anteriormente.		
		Analiza individualmente con los estudiantes estas ideas para escribir el texto.		
		Acompaña y guía a los estudiantes durante todo este proceso de textualización.		
	Revisión y Edición.	Propone que cada estudiante lea el texto que ha escrito.		
		Escucha las diferentes lecturas para evaluar el texto escrito.		
		Introduce algunos cambios en el texto con cada niño.		
		Solicita que realicen las correcciones que consideren necesarias en sus propios textos.		
		Les sugiere leer los textos individuales para mejorarlos.		
		Revisa con cada niño el texto escrito.		
	Publicación:	Los textos escritos son mejorados y pulidos por cada niño para entregarlos a la Maestra.		
		Busca la forma de hacer llegar a los destinatarios los textos escritos.		
		Llega a acuerdos con cada niño para que sus textos escritos cumplan su propósito para el que fueron elaborados.		

ANEXO IV

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE LENGUAJE

AÑO DE BÁSICA : Tercero/Cuarto **PARALELO** :
N° DE ESTUDIANTES : **FECHA** :
HORA : **PROFESORA** :
AÑO LECTIVO : 2007 – 2008

CÓDIGO ALFABÉTICO:

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
			SI	NO
APRENDIZAJE DEL CÓDIGO	Contextualización	Motiva a los niños y desarrolla en ellos el interés para expresar y comunicar sus ideas y opiniones.		
		El docente acompaña y media el proceso de producción de sentido del trabajo que se va hacer.		
	Conciencia semántica:	El docente da oportunidad para que los niños expresen lo que creen es el significado de las palabras.		
		Permite que los niños propongan significados para las palabras desconocidas.		
		Reflexiona con los niños sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos.		
		Acuerda con los niños lo referente al significado de las palabras y oraciones expresadas para que las puedan comunicar de mejor manera.		
	Conciencia léxica:	Ayuda a los niños a reconocer que la lengua está formada por una serie de palabras que se relacionan entre sí para estructurar las ideas que desean expresar.		
		Promueve el conteo de las palabras que contiene una oración.		
		Cuenta las palabras de las frases con las que está trabajando.		
		Hace que los niños usen el significado para delimitar las palabras.		
		Reflexiona con los niños que es necesario desarrollar la noción de mantener un orden en la construcción de las oraciones para que tengan sentido.		
	Conciencia sintáctica gramática	Reflexiona con los niños para que reconozcan que existen reglas para elaborar oraciones a fin de que el mensaje sea interpretado de manera correcta por su receptor.		
		Reflexiona con los estudiantes para que tengan claridad en la concordancia en el número y género.		
		Cambia el orden de las palabras dentro de una oración para que los niños encuentren el significado de la oración		
		Incentiva a los niños a que hagan conciencia del sujeto y el predicado de cada oración.		
		Hace que los estudiantes digan las oraciones oralmente y luego las escriban.		
		Pregunta a los estudiantes qué querían decir en una oración para que puedan corregirla autónomamente comparándola con lo dicho.		
	Conciencia fonológica ortografía	Presenta las palabras siempre bien escritas.		
		Hace que los niños cuenten los sonidos de las palabras para revisar si las que escriben están completas.		
		Hace que los niños digan los sonidos de las palabras y los comparen con los que escriben para corregir.		

		Hace que los niños reflexionen sobre cómo está escrita una palabra y piensen en las reglas fonológicas, de combinación de letras y el significado para revisar su ortografía.		
	Relación entre fonema y su representación	Motiva a los niños para que desarrollen sus ideas, las expresen, comuniquen y luego las registren en el papel		
	Consolidación:	Ayuda a los niños a representar gráficamente la escritura autónoma de palabras, oraciones y frases.		
		Presenta todas las alternativas a los niños: cuando un fonema tiene más de una representación posible.		

LECTURA COMPRENSIVA

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
			SI	NO
MOMENTOS DE LA LECTURA:	Pre-lectura:	Motiva a los niños y desarrolla en ellos el interés para expresar y comunicar sus ideas y opiniones sobre el tema de la lectura.		
		El docente acompaña y media el proceso de producción de sentido del trabajo que se va hacer.		
		Explica el propósito de la lectura que se va a realizar.		
		Induce a los niños para que manifiesten sus propios interrogantes con relación a la lectura.		
		Prepara láminas para mostrar a los niños las ilustraciones del texto.		
		Realiza preguntas a los niños antes de la lectura para despertar el interés por la ella.		
	Lectura:	Realiza el anuncio de la lectura haciendo uso de frases que despiertan interés o la presentación de láminas, títeres.		
		Invita a los niños que se preparen y estén dispuestos a escuchar de acuerdo a las diferentes normas que conocen dentro del aula.		
		Lee el texto seleccionado (usando las pausas, entonación y expresión corporal).		
		Ayuda a los niños para que según el tipo de texto determinen la intención comunicativa del mismo.		
		Ayuda a los niños para que reconozcan la organización interna del texto.		
	Post-lectura:	Promueve el diálogo sobre la lectura con los niños a través de preguntas.		
Invita a los niños a dibujar, pintar y escribir lo que más les gustó de la lectura.				
Organiza una dramatización de la lectura.				
NIVELES DE COMPRESIÓN:	Lectura literal:	Formula preguntas para que los niños identifiquen los personajes, principales y secundarios de la lectura y sus características.		
		Promueve la identificación de los hechos que ocurren en la lectura.		
		Promueve la identificación de la secuencia que ocurre en la lectura.		
		Promueve la identificación de los escenarios en que ocurre la lectura.		
		Ayuda a establecer semejanzas y diferencias de los personajes del texto.		
		Promueve en los niños la lectura selectiva de algunas partes del texto para elaborar resúmenes.		
	Lectura inferencial:	Ayuda a los niños para que reconozcan las ideas principales de la lectura.		
		Fomenta en los niños el interés para sacar conclusiones.		
		Realiza con los niños comparaciones entre las lecturas teniendo en cuenta el título de la lectura y el contenido de la misma.		

		Realiza inferencias en cuanto a relaciones no explícitas entre los personajes de la lectura.		
	Lectura valorativa	Fomenta en los niños el interés para emitir sus criterios. Induce y ayuda a los niños para que emitan juicios críticos acerca de los personajes de la lectura. Permite que los niños emitan juicios críticos con relación al contenido de la lectura. Da la oportunidad a los niños para que creen otros finales, personajes, escenarios o acciones.		
FORMAS DE PROMOVER LA LECTURA	La maestra lee para los niños.	Lee cuentos en voz alta para los niños.		
		Lee con fluidez para fomentar en los niños el interés por la lectura.		
		Invita a los niños a escuchar según las normas iniciales para comprender la lectura.		
		Incentiva a los niños para que se imaginen las diferentes escenas de la lectura.		
		Pueden captar la secuencia de las diferentes narraciones o lecturas que seleccionan.		
	Lectura colectiva	Entrega el texto de lectura a todos los niños.		
		Lee el docente para darles un modelo de lectura fluida.		
		Promueve la lectura del texto por grupos o en cadena.		
	Lectura por placer	Invita a los niños que disfruten leyendo.		
		Ayuda a los niños para relacionar las palabras con las imágenes.		
		La maestra les da tiempo necesario a los niños en el rincón de lectura.		
		Les da oportunidad de libre lectura a los que terminan en el menor tiempo posible la tarea.		
		Permite que los niños aprovechen el tiempo del recreo en el rincón de lectura.		
Los niños empiezan a actuar como lectores: leen un texto completo o interrumpen la lectura para retomarla en otro momento.				

PRODUCCIÓN DE TEXTOS COLECTIVOS

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
			SI	NO
FASES DEL PROCESO DE ESCRITURA:	Previa:	Propone la situación comunicativa pertinente. Fomenta el interés en los niños para construir un cuento, mensajes, textos informativos, noticias, etc. a partir de la lectura.		
	Planificación:	Ayuda a los estudiantes a definir para qué van a escribir un texto.		
		La maestra dialoga con los niños sobre el texto que van a escribir.		
		La maestra permite que los niños se expresen verbalmente con ideas completas, claras y propósitos distintos.		
		Escucha con atención las ideas de los niños y escribe en un cartel.		
		Decide con los estudiantes el tipo de texto que van a escribir y sus características.		
		Analiza con los estudiantes el tipo de lenguaje que se utilizará.		
		Resuelve con los estudiantes el destinatario del texto.		
		Reflexiona con los niños sobre el propósito con que van a escribir.		
		Perfilan de manera sencilla el contenido del texto, mediante lluvia de ideas.		
		Realiza con los estudiantes la selección de las diferentes ideas que formarán parte del texto.		
	Textualización:	Ayuda a los niños a plasmar las ideas y acuerdos previos en el texto.		

		Orienta a los estudiantes para que realicen la estructuración de los párrafos con las ideas seleccionadas anteriormente.			
		Analiza con los estudiantes estas ideas para escribir el texto.			
		Acompaña y guía a los estudiantes durante todo este proceso de textualización.			
	Revisión y Edición.	Introduce algunos cambios en el texto con los niños.			
		Solicita que realicen las correcciones que consideren necesarias.			
		Les sugiere leer los papelógrafos del aula para escribir y mejorar el texto.			
		Revisa junto con los niños el texto escrito.			
		Escucha las opiniones de los niños y permite que le orienten en las correcciones que quieren hacer.			
	Publicación:	Los textos escritos son mejorados y pulidos para entregarlos a la Maestra.			
		Busca la forma de hacer llegar a los destinatarios los textos escritos.			
		Llega a acuerdos con los niños para que el texto cumpla su propósito para el que fue escrito.			
		Escribe el texto corregido y mejorado en otro papelógrafo.			
		Solicita a los niños que copien en sus cuadernos el texto escrito.			
	FORMAS DE PROMOVER LA ESCRITURA:	Los niños dictan y el docente escribe:	Expresa en forma oral lo que va escribiendo.		
			Escribe con letra legible y de tamaño regular, colocando los signos de puntuación necesarios en el texto.		

PRODUCCIÓN DE TEXTOS INDIVIDUALES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
			SI	NO
FASES DEL PROCESO DE ESCRITURA:	Previa:	Propone la situación comunicativa pertinente.		
		Fomenta el interés en los niños para construir un cuento, mensajes, textos informativos, noticias, etc.		
		Motiva a los niños que escriban ideas por medio de grafismos propios.		
	Planificación:	Ayuda a los estudiantes a definir para qué van a escribir un texto.		
		La maestra dialoga con cada niño sobre el texto que va a escribir.		
		La maestra permite que cada niño exprese verbalmente sus ideas completas, claras y sus propósitos distintos.		
		Decide con los estudiantes el tipo de texto que van a escribir y sus características.		
		Analiza con los estudiantes el tipo de lenguaje que se utilizará.		
		Resuelve con cada estudiante el destinatario del texto.		
		Reflexiona en forma individual sobre el propósito con que va a escribir cada uno su texto.		
		Perfila con cada niño de manera sencilla el contenido del texto, mediante lluvia de ideas.		
		Realiza con cada estudiante la selección de las diferentes ideas que formarán parte del texto.		
		Escucha con atención las ideas de cada niño y le solicita que escriba en su cuaderno.		
	Textualización:	Acompaña y guía a los estudiantes en forma personal durante todo este proceso de planificación.		
		Ayuda a los niños en forma individual a plasmar las ideas y acuerdos previos en el texto.		
		Orienta individualmente a los estudiantes para que realicen la estructuración de los párrafos con las ideas		

		seleccionadas anteriormente.		
		Analiza individualmente con los estudiantes estas ideas para escribir el texto.		
		Acompaña y guía a los estudiantes durante todo este proceso de textualización.		
	Revisión y Edición.	Propone que cada estudiante lea el texto que ha escrito.		
		Escucha las diferentes lecturas para evaluar el texto escrito.		
		Introduce algunos cambios en el texto con cada niño.		
		Solicita que realicen las correcciones que consideren necesarias en sus propios textos.		
		Les sugiere leer los textos individuales para mejorarlos.		
	Revisa con cada niño el texto escrito.			
	Publicación:	Los textos escritos son mejorados y pulidos por cada niño para entregarlos a la Maestra.		
		Busca la forma de hacer llegar a los destinatarios los textos escritos.		
Llega a acuerdos con cada niño para que sus textos escritos cumplan su propósito para el que fueron elaborados.				