



ESPECIALIZACIÓN DOCENTE
PRIMERO Y SEGUNDO CICLO
EDUCACIÓN BÁSICA
LENGUAJE Y LITERATURA

Plan de estudios de formación



GECTI
Gobierno de El Salvador
Ministerio de Educación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE
EL SALVADOR
UNÁMONOS PARA CRECER

PRESENTACIÓN

El Plan Social Educativo Vamos a la Escuela promueve una transformación educativa para transitar del concepto de materias a disciplinas, de maestros a cuerpo docente, y acercar la escuela al contexto del estudiante. El plan está formado por un conjunto de programas orientados a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y participación que facilitan el cumplimiento del derecho efectivo a una educación oportuna, integral, de calidad y en condiciones de equidad. Entre los principales programas se tiene el Sistema Integrado de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno (SI-EITP), que busca una transformación gradual que permita oportunidades equitativas de acceso, permanencia, aprendizaje y egreso efectivo en todos los niveles educativos a todas y todos los estudiantes con logros de calidad. Su concreción requiere acciones específicas y sostenidas orientadas a fortalecer el desarrollo profesional del docente.

El MINED ha diseñado la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente y el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2015-2019, que plantea la formación continua docente como un componente estratégico para el logro de la calidad educativa. Esta incluye todas las acciones orientadas hacia la mejora de las competencias educativas y docentes, así como la actualización, especialización e innovación en las que participa cada docente desde el inicio de su ejercicio profesional.

El presente plan de Formación de Especialistas en Lenguaje y Literatura para Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica busca fortalecer la formación de contenidos de lenguaje y literatura, la formación didáctica-pedagógica y las capacidades para investigar e innovar los procesos de la enseñanza y aprendizaje en el aula. Todo ello tendente a mejorar la calidad de la educación en lenguaje y literatura, mejorar la concreción del currículo, el desempeño del docente en el aula y de los logros de aprendizaje. El itinerario ofrecido a lo largo del plan de formación asume la hipótesis de que las debilidades observadas en los maestros en ejercicio no son sólo de orden pedagógico, sino que en ellas se hace patente una red imbricada de conexiones de aspectos cognitivo, sociológico, pedagógico y didáctico, que deben ser considerados en los procesos de formación de docentes. El plan de formación consta de ocho módulos. Se desarrollará mediante tres modalidades de formación:

- Formación presencial (64 horas por módulo). Jornadas de formación de ocho horas cada semana, durante dos meses para cada módulo.
- Formación virtual (32 horas por módulo). Desarrollo de actividades y comunicación virtual, haciendo uso de la plataforma educativa Schoology.
- Formación práctica (24 horas por módulo). Aplicación de los aprendizajes adquiridos en contextos educativos, en el aula, en el centro y en la comunidad.

JUSTIFICACIÓN

La formación de docentes en servicio es considerada crucial para el fortalecimiento de las competencias disciplinares y didácticas, debido al avance de las ciencias y la cultura en general. Por esta razón, la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente del Ministerio de Educación, en su desafío "C", prioriza el desarrollo profesional docente en este quinquenio, con la idea de que el esfuerzo repercutirá en el desempeño del aula. Para llevar a cabo esta idea, se formulan siete líneas de acción, entre las que destacan el dominio de las disciplinas y su didáctica, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como los sistemas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

La formación de docentes en servicio en el área de Lenguaje y Literatura para Educación Básica responde, precisamente, a las necesidades que plantea la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente. Así, pueden advertirse los principales aspectos que impulsan su formulación: incidir en la actualización profesional, en los cambios de las prácticas dentro del aula y en la calidad de los aprendizajes.

Por otra parte, desde finales de la última década del siglo XX, se ha venido gestando un nuevo enfoque curricular que obliga a realizar cambios sustanciales en sus componentes: el enfoque por competencias, el de educación inclusiva. Así mismo, la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura ha sufrido cambios sustanciales que han incorporado nuevos enfoques y, con ellos, nuevos métodos, nuevas estrategias, nuevas técnicas, nuevos contenidos. En Lengua, el enfoque comunicativo prioriza el aprendizaje de la lengua materna a partir de su uso en situaciones reales de comunicación, dejando al enfoque gramatical como un enfoque subsidiario o auxiliar; en el caso de la literatura, la teoría de la recepción estética o estética de la recepción plantea una nueva visión respecto a la valoración de la literatura.

Debido a que muchas de las capacitaciones que hasta este momento han recibido los docentes en servicio no han tenido un resultado satisfactorio a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, es necesario incorporar en la formación elementos que permitan verificar que los aprendizajes docentes se traducen en mejores prácticas en el aula.

Con respecto a la formación de especialistas en el área de Lenguaje y Literatura, se parte de la necesidad que existe en el ámbito salvadoreño de profesionales competentes para propiciar escenarios de aprendizajes adecuados y eficaces para otros profesionales docentes que se desenvuelven en esta especialidad, formados o no inicialmente en ella. Esto significa que los especialistas, al final de su formación con base a este Plan, puedan movilizar exitosamente sus saberes en lengua y literatura, cuando tengan la posibilidad de enfrentarse a una situación procesual de enseñanza y aprendizaje, y cuando recepcionen o elaboren cualquier tipo de texto afín a la especialidad, ya sea oral o escrito.

PERFIL DE ENTRADA

Formación académica

Poseer al menos una de las siguientes titulaciones:

- Título de docente en la especialidad de Lenguaje y Literatura.
- Título de docente en la especialidad de I y II Ciclo de Educación Básica.
- Licenciado en Educación opción Lenguaje y Literatura o Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica.
- Licenciatura o egresado en Lenguaje y Literatura.

Experiencia docente

- Experiencia docente en el nivel básico o medio en cualquiera de las modalidades en la especialidad de Lenguaje y Literatura, en el sector público o privado, incluyendo academias de desarrollo de talentos.
- Haber participado o estar participando en procesos de formación como docente, en su especialidad.

Competencias Informáticas

- Con habilidad en manejo de paquete informática (Office, correo electrónico e Internet).

OBJETIVOS

Objetivo general

Fortalecer las competencias profesionales de especialistas en el dominio científico y didáctico de la especialidad de Lenguaje y Literatura, por medio de un proceso de formación modular de dos años y medio en el que se combina teoría y práctica situada, para el mejor desempeño en la formación de docentes de la especialidad, propiciando aprendizajes significativos y fortalecimiento de competencias.

Objetivos específicos

- Comprender los procesos de adquisición, desarrollo y dominio de las capacidades de comunicación escrita y oral, tanto de comprensión como de expresión, por medio de la planificación, gestión, aplicación y valoración de actividades de aprendizaje, con el objeto de generar procesos de desarrollo de la competencia comunicativa que sean significativos para el alumnado.
- Desarrollar el aprendizaje significativo y con utilidad comunicativa de los diferentes elementos de la lengua (ortografía, caligrafía, puntuación, gramática, pragmática), mediante actividades de comprensión y de creación de textos, para ser capaces de generar procesos conscientes de aplicación de la lengua en las situaciones comunicativas del alumnado.
- Fortalecer las destrezas relacionadas con la competencia literaria, por medio de la comprensión de la literariedad, la comprensión, la producción y la valoración de textos literarios adecuados a los niños y las niñas, con el fin de fortalecer la competencia literaria del alumnado y su participación en la asimilación y la creación de contenidos culturales.
- Fortalecer la capacidad de comunicación a través de las TIC, por medio del aprendizaje a través del aula virtual, para participar de procesos de autogestión y construcción colectiva del conocimiento.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

COMPETENCIAS GENÉRICAS

Competencia didáctica


El docente debe entender y dominar los asuntos metodológicos y pedagógicos de su práctica, es decir, la asociación de cómo se aprende y cómo se enseña. El punto central es que el maestro tenga una familiaridad con los problemas epistemológicos de su práctica, que conciba la tarea de enseñar de forma comprometida con el estudiante, para lograr su máximo desarrollo sin discriminación, segregación ni exclusión.

En el uso de esta competencia el docente debe estar en disposición de creación de escenarios generadores de necesidades de aprendizaje, con la intención de que el educando movilice sus recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolverlas, con criterios de exigencia evidenciables e indicadores de calidad previamente definidos. La competencia didáctica supone tener los conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar, desarrollar y evaluar situaciones de aprendizaje pertinentes en la que se adapten planes y programas a las características particulares de los estudiantes con criterios inclusivos, crear escenarios de aprendizaje en los que se haga uso de metodologías incluyentes que favorezcan el desarrollo de competencias en el estudiantado reconociendo y aceptando la diversidad del grupo, poseer la capacidad creativa para el diseño de material didáctico, movilización de recursos y procedimientos para una evaluación inclusiva del estudiantado que esté orientada a mejorar la calidad de los aprendizajes.

Esta competencia se moviliza en los procesos de enseñanza aprendizaje que se realizan con los estudiantes, en la educación familiar, en la realización de trabajos en equipo.

Competencia comunicativa

El ejercicio de la profesión docente implica una permanente interacción con compañeros, estudiantes, padres de familia y otras personas, tanto de forma oral como escrita. El acto docente es, en sí, un acto comunicativo. Las reuniones de docentes, el trabajo en equipo, las entrevistas con los padres, la asesoría personal al estudiantado, la elaboración de propuestas escritas, la producción de información, son otras



de las acciones que forman parte del trabajo que habitualmente tiene el docente. Cada estilo de comunicación tiene sus códigos específicos y debe establecerse en un clima de relaciones asertivas.

El uso de la competencia comunicativa implica la movilización de recursos de la persona en interacción que están, por una parte, orientados a la cohesión, mediante el dominio de aspectos actitudinales y emocionales (saber ser): solidaridad, comunicación empática, tolerancia, capacidad de adaptación a ambientes y estilos personales, gestión efectiva de conflictos, respeto a las personas, entusiasmo, sentido de pertenencia, honestidad; y, por otro lado, orientados a la productividad, mediante el dominio de conocimientos y procedimientos (saber y saber hacer): clarificación en los objetivos de cada acto comunicativo, reparto y asunción de responsabilidades y compromisos, consonancia de sinergias, intercambio libre de ideas, negociación y establecimiento de consensos, aprovechamiento de habilidades y conocimientos individuales para la realización eficaz de funciones, dedicación, clarificación de roles, crítica y autocrítica orientada a la mejora.

Con la creación de los sistemas integrados, se abren nuevos espacios de comunicación con la comunidad, los padres y madres y los estudiantes, donde el papel que asumen los docentes es clave para asegurar la cohesión y enriquecer las competencias comunicativas de los interlocutores. Para el docente esto implica incluir entre sus habilidades la ayuda pedagógica necesaria que facilite el aprendizaje de métodos y procedimientos que promuevan la comunicación en un ambiente de inclusión entre todas las personas.

Esta competencia se moviliza en situaciones de aprendizaje y enseñanza, asesoramiento, generación de ideas, toma de decisiones, resolución de problemas, expresión de ideas y opiniones, intercambio de información, debates, evaluaciones de procesos y de productos.

Competencia de formación y autoformación

La docencia como campo profesional que está en permanente transformación y evolución requiere de un ejercicio constante de actualización, producto de los avances de las ciencias, de la tecnología y de la sociedad.

Con esta competencia se busca incorporar hábitos permanentes de autoformación y el desarrollo de redes de docentes para la formación, que despierte en ellos la curiosidad epistémica, que organicen de forma autónoma procesos de formación e investigación e incorporen los nuevos saberes a sus prácticas. Gestionar la propia formación de forma competente supone la identificación de ámbitos de mejora o áreas de desarrollo en la profesión, organización y combinación de la formación con otras actividades, planificación y establecimiento de metas de formación, identificación de información confiable y acorde con los actuales enfoques educativos, niveles óptimos de comprensión lectora, compartir saberes fundamentados, transitar de la teoría a la práctica y a la inversa, tener flexibilidad en la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Esta competencia se moviliza en la lectura y análisis de textos impresos o digitales asociados o próximos a la profesión, la organización y gestión de equipos de formación, la experimentación y análisis de nuevas formas de ejercer la docencia.

Competencia en el uso de nuevas tecnologías

En el trabajo docente se amplían grandemente las posibilidades de comunicación, de información y pedagógicas con la incorporación de las nuevas tecnologías. Permite la agilización y economía de la comunicación, el acceso a una ingente cantidad de información y la diversificación de opciones metodológicas al servicio del aprendizaje.

El dominio de las nuevas tecnologías requiere la utilización de programas de edición de documentos y cálculo; la búsqueda selectiva de información en internet; el uso de software para la comunicación en tiempo real o en diferido, con una o varias personas y a través de diferentes dispositivos; el empleo, tanto del docente como de los estudiantes, de programas educativos; el aprovechamiento de la Internet como una fuente de información para los estudiantes a través de soporte textual, gráfico o videográfico.

Esta competencia se moviliza en la elaboración de documentos, la comunicación remota, procesos de enseñanza y aprendizaje.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES

ÁREA DE COMUNICACIÓN

Competencia gramatical o lingüística

Consiste en la capacidad de producir enunciados de acuerdo a la gramática del idioma. Implica las siguientes destrezas:

- Analizar gramaticalmente textos y fragmentos tomados de situaciones comunicativas reales.
- Producir textos con conciencia del uso de categorías gramaticales.
- Valorar el uso de la gramática en la comunicación oral y escrita.
- Proponer y aplicar estrategias de aprendizaje de la gramática, de carácter lúdico y ligadas a situaciones comunicativas reales y significativas.

Competencia discursiva o textual

Es la capacidad de desenvolverse de manera eficaz y adecuada en la lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto coherente y cohesionado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Implica estas destrezas:

- Leer, comprender, analizar, sintetizar, clasificar y valorar textos.
- Producir textos escritos y orales siguiendo un proceso: planificación, borrador, revisión y edición, redacción final y publicación.
- Organizar la información en medios gráficos (tablas, esquemas, etc.).

Competencia sociolingüística

Es la capacidad de producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso. Está compuesta por las siguientes destrezas:

- Comprender el contexto comunicativo.
- Interpretar la intención comunicativa en textos escritos y orales.
- Adecuar sus textos a los contextos de uso.

Competencia estratégica

Es la capacidad de usar recursos verbales y no verbales para favorecer la efectividad en la comunicación y compensar fallos que puedan producirse. Implica estas destrezas:

- Poseer una variedad de recursos verbales y no verbales para aplicar en la comunicación.
- Seleccionar recursos para favorecer la comunicación.
- Valorar la calidad del proceso comunicativo y se adecua para mejorarlo.
- Modificar o reorientar las estrategias comunicativas.

ÁREA DE LITERATURA

Comprensión y valoración de textos literarios

Es la capacidad de leer, interpretar y valorar críticamente textos literarios, como acto de construcción de conocimientos, de placer y de humanización. Se compone de las siguientes destrezas:

- Leer, comprender, analizar, sintetizar, clasificar y valorar textos literarios.
- Interpretar la intención comunicativa y los elementos estéticos.
- Valorar el papel de la gramática en el uso de diferentes recursos literarios.
- Comprender, proponer y aplicar estrategias para el desarrollo de la comprensión y el disfrute de textos literarios.

Producción de textos literarios

Es la capacidad de comprender el proceso de creación literaria; a su vez, de crear textos literarios usando diversas estructuras y recursos; y de realizar con gusto e intención estética este proceso. Está compuesta de estas destrezas:

- Producir textos literarios escritos siguiendo un proceso: planificación, borrador, revisión y edición, redacción final y publicación.
- Aplicar elementos de ortografía, redacción y gramática.
- Comprender, proponer y aplicar estrategias para el desarrollo de la producción literaria.

MÓDULOS DE FORMACIÓN

Módulo I	Alfabetización inicial
Módulo II	Didáctica de la lectura
Módulo III	Didáctica de la escritura
Módulo IV	Comunicación oral
Módulo V	Comunicación escrita
Módulo VI	Gramática y textos
Módulo VII	Literatura infantil
Módulo VIII	Metodologías y enfoques del aprendizaje

Módulo I: Alfabetización inicial

Este módulo propone un programa de formación docente en el tema de alfabetización inicial, con el propósito de analizar su importancia en el proceso de preparación de la niña y el niño para el aprendizaje de la lengua escrita en el Primer Ciclo de la Educación Básica y, dada la relevancia que la alfabetización inicial representa para el sistema educativo, fortalecer la preparación de los docentes para enfrentar los principales contenidos de la alfabetización inicial en el sistema escolar.

Esta propuesta asume que al concientizarse los docentes acerca de los cambios que ocurren en la vida de la niña y el niño al ingresar a la escuela y convertirse en estudiantes que van a aprender a leer y a escribir, puedan desempeñar su rol fundamental: realizar una preparación adecuada de la niña y el niño para que esos cambios ocurran de la forma más natural y menos traumática posible; y desarrollen las estructuras cognitivas y las habilidades que les permitan en un tiempo necesario, según las características individuales y grupales, culminar con éxito los contenidos de la alfabetización inicial: el aprestamiento, los fonemas del idioma, las habilidades caligráficas que le permitan apropiarse de los grafemas del alfabeto que le servirán para la escritura.

Módulo II: Didáctica de la lectura

En el desarrollo del tema, no puede dejarse de lado una revisión y reflexión crítica de los docentes acerca de las nuevas tendencias en cuanto a la diversidad de metodologías de aprendizaje de la lengua escrita, así como de sus autores e investigadores, a fin de que estén en condiciones de elegir el método, los textos y los soportes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje lectoescritor.

En la primera unidad, se desarrolla la importancia de la adquisición de la escritura y el proceso de madurez que debe tener el niño en diferentes áreas para llevar a cabo dicho aprendizaje. En la segunda unidad, se trabajará con la adquisición de la lectura y la importancia de que esta se realice como un proceso natural. En la tercera unidad, se estudia el método global como herramienta para el proceso de adquisición de la lectoescritura en el contexto de enfrentar la educación básica, incluso se hace referencia a los procesos desarrollados en la educación inicial. Se discute y se proyecta el impacto que la lectura y la escritura pueden tener en las personas, las comunidades y la sociedad. La cuarta unidad tiene por objeto concretar las proyecciones de las unidades anteriores. Se espera que el producto concreto del módulo sea realizar propuestas didácticas o proyectos de centro que estén orientados a la promoción de la lectura en los docentes y el alumnado.

Este módulo propone un programa de formación docente en el tema de didáctica de la lectura con el propósito de analizar el proceso para el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora en el Primer Ciclo de la Educación Básica y, dada la prerrogativa que la lectura representa para el aprendizaje integral, fortalecer la preparación de los docentes para iniciar los principales contenidos de la lectura en el sistema escolar. Esta propuesta asume que al concientizar a los docentes acerca de los cambios que ocurren en la vida de la niña y el niño al ingresar a la escuela y convertirse en estudiantes que van a aprender a leer, puedan los docentes realizar una preparación adecuada de la niña y el niño y desarrollen las estructuras cognitivas y las habilidades que les permitan en un tiempo necesario, según las características individuales y grupales, culminar con éxito su proceso lector y lograr un hábito de lectura.


En el desarrollo del tema se incluye una revisión y reflexión crítica de los docentes acerca de las nuevas tendencias en cuanto a la diversidad de metodologías de aprendizaje de la lectura, a fin de que estén en condiciones de elegir una forma adecuada de enseñar el hábito de la lectura y el gusto por ella así como utilizar los textos y los soportes para construir un camino lector que promueva el disfrute y esto contribuya a una DIDÁCTICA DE LA LECTURA que pueda servirle al docente para el desarrollo de esta en el aula y saber cómo evaluarla. Por ello es importante generar en los docentes una actitud crítica y reflexiva frente a la recepción de lectura, para desarrollar procesos de pensamiento autónomo y creativo a través de los múltiples sentidos de los textos propuestos. Reconocer la importancia de la lectura en los procesos de desarrollo cognoscitivo, socioafectivo y psicomotor.

Módulo III: Didáctica de la escritura

En la primera unidad se estudiará la psicología de la lectura, las fases del proceso lector y los procesos psicológicos que intervienen., así como los trastornos de la lectura. En la segunda unidad, se desarrolla la importancia del aprendizaje inicial de la escritura y el proceso de madurez que debe tener el niño en diferentes áreas para llevar a cabo dicho aprendizaje. En la tercera unidad, se trabajará con la adquisición de la lectura y la importancia de que ésta se realice como un proceso natural. En la cuarta unidad, se estudia el método global como herramienta para el proceso de adquisición de la lectoescritura en el contexto de enfrentar la educación básica. Se hace referencia a los procesos desarrollados en la educación inicial. Se discute y se proyecta el impacto que la lectura y la escritura pueden tener en las personas, las comunidades y la sociedad.


Una vez se han establecido las bases generales de la competencia comunicativa, y se ha desarrollado el proceso de adquisición y desarrollo de la comprensión lectora en los módulos anteriores, en el presente se profundizará en la adquisición y desarrollo de la expresión escrita.

En un primer momento, se estudian los orígenes neurológicos de la capacidad de escribir; los procesos que van de la motricidad gruesa a la motricidad fina, específicamente relacionado con el acto de manipulación de objetos, en general, y llevan al manejo del instrumento de escritura y los diferentes tipos de trazos. En la segunda unidad, se inicia estableciendo la relación intrincada entre lo psicoafectivo y lo psicomotriz en el desarrollo de la comunicación humana, y en general. Luego, se especifica y se busca comprender los elementos psicoafectivos del desarrollo de la escritura. Se hace en dos momentos: primero, se estudia la influencia del desarrollo afectivo en la escritura, cómo los eventos de la infancia marcan a la persona en su desempeño escrito; luego, se estudia la influencia de la escritura en la afectividad, es decir, cómo el niño y la niña se ven afectivamente estimulados o no por medio de procesos de escritura. A su vez, se discuten posibles estrategias generales para ligar desarrollo afectivo y escritura. En la tercera unidad, se ahonda en los procesos psicomotrices para el desarrollo de la escritura. Se estudia los elementos psicomotrices del paso de la motricidad gruesa a la fina; esto es, las etapas del desarrollo de la capacidad de comunicación escrita. Además, se propone la discusión de estrategias generales para la estimulación psicomotriz para la escritura. Finalmente, en la cuarta unidad, se estudia los principales problemas de escritura, entre ellos la dislexia y su dimensión en lo escrito, la disgrafía, disortografía y el trastorno de la escritura. El objetivo de esta unidad no es hacer al docente especialista en el terreno de la terapia educativa. Más bien se pretende brindarle herramientas teóricas y procedimentales para que participe en equipos interdisciplinarios e institucionales para que, junto a terapeutas educativos, familia y compañeros, se pueda abordar dichas dificultades.



Módulo IV: Comunicación oral


Este módulo presenta un programa de formación docente sobre la comunicación oral en el que se proporcionan conceptos básicos, definición y características, sobre el tema. Se desarrollará en tres unidades: En la primera se hará énfasis en la importancia de la enseñanza de la expresión oral desde una edad temprana y cómo ésta ayuda al desarrollo integral de la niñez, además, se estudiarán los elementos básicos que intervienen en el proceso de comunicación. La segunda etapa girará en torno a la dicción. Se abordarán temas como el volumen, la velocidad, la entonación, el léxico y todos aquellos elementos que permitan lograr una correcta pronunciación. Como recurso metodológico se usarán como referentes la lectura de textos en voz alta. Finalmente, en la tercera unidad se pretende potenciar la pronunciación pero incorporar, a la vez, el sentido de coherencia en los discursos. Se brindarán herramientas para que los participantes puedan elaborar discursos lógicos y de calidad para luego poder exponerlos oralmente.



Módulo V: Comunicación escrita

Una vez se ha trabajado las destrezas y los procesos relacionados con la lectura, se desarrollan en este módulo lo relacionado con la comunicación escrita, es decir, la producción intencionada de textos.

En la primera unidad, se aborda los diferentes enfoques con los que se ha trabajado en las aulas el proceso de producción textual, en el contexto de la cultura escrita, tanto de la sociedad como de la escuela y el aula. Tras conocer y discutir los enfoques, se estudia las destrezas que implican la producción escrita. Esto implica conocer los procesos mentales y pragmáticos ejecutados por el niño y la niña para producir un texto. Conocerlos no por separado, sino como parte de un proceso, será vital para, más adelante, comprender las propuestas didácticas, la mediación del docente y los procesos de evaluación. En la segunda unidad, se estudia los pasos del proceso de producción textual: planificación (ideación, establecimiento de intención, destinatario, estructura y organización de las ideas), redacción preliminar o borrador, edición, redacción definitiva y comunicación o publicación. En la tercera unidad, se hace un alto en una parte del proceso anterior: la edición (revisión y corrección). En ella se genera reflexión sobre la actualidad del tema de la caligrafía, y la corrección ortográfica y de redacción. Se pretende reforzar las nociones de automonitoreo y metacognición del proceso de redacción y del uso del idioma, como momentos claves tanto del aprendizaje de la lengua (lo cual se profundizará en el siguiente módulo) como de la formación del niño y la niña como productores de cultura escrita. Finalmente, se estudia y discute diferentes propuestas metodológicas, con el fin de generar en los docentes la necesidad y convicción de crear procesos propios, adecuaciones de lo propuesto o ideas totalmente novedosas, y que las apliquen en el aula.



Módulo VI: Gramática y textos

La gramática ha estado frecuentemente desligada en el aula de la competencia comunicativa. Por ello, el alumnado le ha encontrado poca o nula utilidad en su vida. Así, este módulo pretende ligar los actos de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, a los códigos de la lengua, a su gramática.

En la primera unidad, se estudia las estructuras del texto: la semántica o macroestructura, y la formal o superestructura. Se liga estas estructuras a las tipologías textuales que se suelen usar en los actos comunicativos. En la segunda unidad, se comienza el estudio de la gramática propiamente dicha. Se inicia por los tipos de palabras y luego se estudia su morfología, es decir, los fenómenos de flexión, derivación o la invariabilidad de algunos tipos de palabras. Luego se propone la reflexión sobre la función comunicativa de dichas tipologías y fenómenos morfológicos. En la tercera unidad, se continúa con la gramática, ahora con el estudio de la morfosintaxis de las oraciones simples presentes en textos reales. Se estudian y analizan los sintagmas y las oraciones en general, sus componentes básicos y sus relaciones. Estas relaciones son la base para el estudio y la práctica de la coherencia y la cohesión, y del uso de la puntuación tanto en la comprensión como en la producción textual. En la cuarta unidad, se estudia la pragmática del texto. Se sitúa el texto en el proceso comunicativo, priorizando el contexto y la intención comunicativa. A partir de ahí, se analizan textos orales y escritos, se propone una tipología pragmática de los textos, y se propone estrategias para la redacción de textos con adecuación y conciencia pragmática.

Módulo VII: Literatura infantil

Este módulo presenta un programa de formación docente sobre la literatura infantil en el que se proporcionan conceptos básicos, definición y características, sobre el tema. Además expone con claridad sobre los géneros en la literatura infantil y sobre los énfasis que son necesarios, y da pautas para la selección de un canon apropiado para las diferentes lecturas que el niño pueda realizar en el proceso de acercamiento a lo literario.

Esta propuesta plantea la importancia de descubrir el potencial que tiene la literatura como recurso de aprendizaje de la lengua y de aprendizaje de aspectos humanos, así como para favorecer la curiosidad y la imaginación.

Asimismo, aclara algunos aspectos sobre la función cultural de la literatura infantil, y de esta manera aporta algunas metodologías que pueden realizarse durante el desarrollo del tema desde un aprendizaje significativo. Al mismo tiempo ofrece diferentes posturas que dilucidan la importancia de la lectura infantil en la expresión oral, la comunicación escrita y la comprensión lectora.

Módulo VIII: Metodologías y enfoques del aprendizaje

Este módulo propone fundamentos psicológicos que proporcionan los principios para que los profesores descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces, es decir, que ofrece un programa de formación docente en el tema de metodologías y enfoques del aprendizaje con el propósito de analizar el proceso para el aprendizaje de en el Primer Ciclo de la Educación Básica, y sin duda esta temática es importante para que no se trabaje por prueba y error en el aula sino con conciencia de los procesos para el aprendizaje integral. Y así fortalecer la preparación de los docentes para tomar en cuenta estos temas en el desarrollo de los contenidos de clase. Esta propuesta asume concientizar a los docentes acerca de las diferentes metodologías y enfoques.

En el desarrollo del tema, no puede dejarse de lado una revisión y reflexión crítica de los docentes acerca de las nuevas tendencias en cuanto a la diversidad de metodologías de aprendizaje, a fin de que estén en condiciones de elegir una forma adecuada de enseñar, así como a utilizar los textos y los soportes para construir un camino de aprendizaje que promueva el disfrute y esto contribuya a una didáctica que pueda servirle al docente para el desarrollo de distintos temas en el aula y a la vez saber cómo evaluar estos procesos. Por ello es importante generar en los docentes una actitud crítica y reflexiva frente a la recepción de los temas didácticos, para desarrollar procesos de pensamiento autónomo y creativo a través de los múltiples sentidos de los textos propuestos. Y reconocer la importancia de los diferentes enfoques de aprendizaje para la clase en torno a los procesos de desarrollo humano tanto en lo cognoscitivo, como en lo socioafectivo.

Las primeras dos unidades tratarán sobre el Aprendizaje Significativo (AS); como dice el pedagogo Blythe *AS es una pedagogía activa que le sirve de ayuda al profesor en todas las etapas del proceso educativo y se divide en dimensiones y componentes: Las dimensiones son una guía para diseñar las actividades de una asignatura o tema en forma integral y las componentes facilitan la puesta en escena del diseño. AS nos permite enseñar de forma más precisa y creativa. Y se planteará el uso de los mapas conceptuales.*

En las últimas unidades se explicará con detalle el aprendizaje cooperativo ya que es imprescindible para el profesorado de los distintos niveles educativos, así como para los profesionales que trabajan o investigan sobre cómo hacer de la escuela el contexto idóneo en el que se pueda aprender a construir la cooperación, el respeto mutuo y la no violencia. Y se explicarán con detalles los diferentes grupos cooperativos que pueden realizarse y la ventaja de los GACI en el aula expositiva para una enseñanza de calidad. Y al final se les agregará más información sobre diferentes nuevas metodologías docentes para motivarles a seguir investigando sobre el tema.

MAPA CURRICULAR

NOMBRE DEL MÓDULO		
CÓDIGO		HORAS TOTALES
HORAS PRESENCIALES	HORAS VIRTUALES	HORAS PRÁCTICA
UNIDADES VALORATIVAS		

TOTALES PROGRAMA		
LL01		960
512	256	192
32 UNIDADES VALORATIVAS		

ALFABETIZACIÓN INICIAL		
AI01		120
64	32	24
4 UV		

DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA		
DE03		120
64	32	24
4 UV		

COMUNICACIÓN ESCRITA		
CE05		120
64	32	24
4 UV		

LITERATURA INFANTIL		
LI07		120
64	32	24
4 UV		

DIDÁCTICA DE LA LECTURA		
DL02		120
64	32	24
4 UV		

COMUNICACIÓN ORAL		
C004		120
64	32	24
4 UV		

GRAMÁTICA Y TEXTOS		
GT06		120
64	32	24
4 UV		

METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DEL APRENDIZAJE		
MALPT08		120
64	32	24
4 UV		

ENFOQUES DE LA FORMACIÓN



Enfoque por competencias

El proceso formativo tiene como eje de acción y como finalidad el desarrollo de las competencias de las personas que las habilite para mejorar su desempeño en aquellos ámbitos del ejercicio docente donde se intervienen en la formación. Uno de los componentes esenciales de la competencia es el conocimiento adquirido, que debe utilizarse de manera estratégica y competente en contextos inciertos y en continuo cambio, lo que supone la formación articule también procedimientos y actitudes. El enfoque de competencias pone de relieve la necesaria integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.). El MINED define la competencia como la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples o complejas en un contexto determinado. Se trata entonces de que la persona en formación logre desarrollar estrategias de actuación que le permita gestionar adecuadamente su labor docente.

Según se desprende de la definición, el desempeño competente está ligado a un contexto determinado, aquellos en los que se adquieren y se aplican. El enfoque basado en la adquisición y desarrollo de competencias pone el acento en la necesidad de trabajar las competencias cuyo aprendizaje se quiere promover en contextos distintos.

El proceso de formación tiene como propósito el desarrollo de competencias genéricas, comunes para todas las especialidades, y competencias propias de cada una de ellas, que están definidas en el plan de estudios de la formación y que se estarán fortaleciendo con cada uno de los módulos en todo el proceso. La referencia permanente a estas competencias y su articulación con los objetivos, contenidos de formación, una adecuada metodología y criterios de evaluación debe estar en constante supervisión por las personas encargadas del desarrollo de este plan de formación, para lograr que los docentes finalmente logren una mejora sustancial en el desempeño competente de su labor docente.

Enfoque de derechos

La educación es un derecho y como tal los niños, niñas y adolescentes deben practicarlo en igualdad de condiciones. La educación debe trabajar en la tarea de evitar la segregación y la discriminación en todas sus manifestaciones. Por medio de la educación inclusiva se aboga por un sistema en el que todo niño y niña reciba una educación acorde con sus necesidades educativas, independientemente de su condición

personal y social. La escuela es solo una parte de la sociedad y a su vez reflejo de esta y debe lograr formas cada vez más inclusivas de tratar las diferencias aceptándolas y atendíendolas.

En la formación de docentes se plantea como un eje esencial la incorporación de elementos que contribuyan a fortalecer en los participantes una visión clara de la inclusión del enfoque de derechos, que permita vislumbrar en la práctica cotidiana el respeto y promoción del derecho a la educación de todos los niños y niñas, tanto en el acceso a todos los niveles como en la calidad de la oferta educativa, asegurando así las condiciones educativas más adecuadas para todos ellos.

Enfoque integrador de la realidad y de participación social

Retoma los contenidos de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales con la finalidad de formar estudiantes capaces de ejercer ciudadanía responsable y crítica, que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática. Los conocimientos se organizan en función de las necesidades de los educandos, sin dejar a un lado la rigurosidad y coherencia conceptual, para construir una escala de valores que les permita comprender, analizar y transformar la realidad.

También incluye habilidades y actitudes en el ámbito familiar, escolar, comunitario, nacional y mundial.

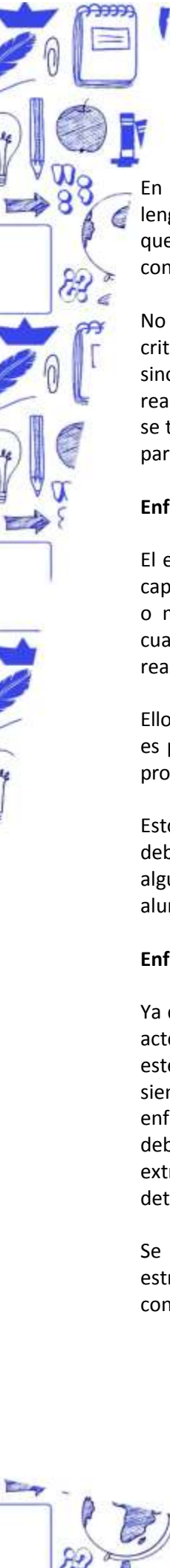
El enfoque integrador de la realidad y de la participación social privilegia la adquisición de la competencia participación crítica y responsable en la sociedad es decir, que quienes aprenden comprendan claramente su contexto y su cultura y participe en ellos de forma crítica, creativa, y responsable; promoviendo situaciones éticas y solidarias frente a los problemas del país y de la región, para que rechace toda forma de falsedad y que adopte una posición comprometida en la construcción de la democracia y la paz.

ENFOQUES DIDÁCTICO DE LENGUAJE Y LITERATURA

Enfoque sociocrítico

Implica que el proceso de aprendizaje se desarrolla a través de la interpretación dialéctica e interdisciplinaria de la realidad sociocultural. El aprendizaje se concibe como la construcción personal y colectiva de saberes, a través de la problematización de lo que se considera establecido o dogmáticamente verdadero. No obstante, el objetivo de este saber no se queda en el saber mismo, sino en la interpretación, la valoración y la propuesta de estrategias de transformación de la realidad misma, sobre todo, de los elementos o situaciones que son más urgentes y esenciales para el desarrollo de las personas y la sociedad.

Por ello, el enfoque, por lo general, desarrolla un proceso de aprendizaje con estos momentos: explorar la realidad e identificar las situaciones problemáticas o de interés; confrontación entre teoría y práctica; generación y aplicación de propuestas transformadoras o dignificadoras de las personas, o de afrontamiento constructivo de las situaciones problemáticas; discusión y valoración del nivel de incidencia de las propuestas, y generación de reorientaciones para la práctica de intervención en la realidad.



En el área de la competencia comunicativa, el enfoque sociocrítico pretende hacer de la palabra, de la lengua, de los actos comunicativos en general, procesos de transformación personal y social. Concibe que dar la palabra, generar la capacidad de construir conocimientos a través de la lectura, generar conocimientos a través de la escritura, implica convertir a la persona en sujeto de transformación social.

No se concibe los actos de recepción de textos como de decodificación irreflexiva, sino de comprensión crítica, de apropiación. No se concibe los actos de emisión de textos como de repetición o parafraseo, sino como la expresión de procesos mentales que tienen a la base una interpretación crítica de la realidad. Los actos de comunicación se conciben en su plenitud social. La producción de un cuento ya no se toma como una tarea más; es la palabra que relea la realidad y comparte su relectura con el colectivo para participar en el proceso de relectura o de transformación.

Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo implica que el aprendizaje del uso del idioma y los discursos está orientado a capacitar al alumnado para la comunicación real. Todos los actos de uso de la lengua, oral o escrita, más o menos planificada, con mayor o menor formalidad, en mayor o menor nivel de dominio, o en cualquiera de las etapas del desarrollo humano, se aprenden, desarrollan y practican en situaciones reales o, al menos, lo más real o significativamente posible.

Ello supone que el aprendiente debe, por una parte, saber que al decodificar o al leer o escuchar un texto, es parte de un proceso comunicativo, con todos sus elementos y dinamismos. Y que, por otra parte, al producir un texto oral o escrito, es un emisor que es parte de una situación real de comunicación.

Esto implica que las metodologías que se utilizarán, tanto en la formación docente como en el aula, deben enfocarse como la gestión de actos reales. En otras palabras, el o la docente se convierte en alguien que facilita, dispone y monitorea situaciones reales de comunicación, por medio de las cuales el alumnado desarrollará sus capacidades comunicativas.

Enfoque pragmático

Ya que el aprendizaje de las capacidades de escribir, escuchar, leer y hablar es percibido como parte de actos comunicativos reales, el enfoque pragmático profundiza en algunas dimensiones específicas de este proceso: la conciencia de los interlocutores de la existencia de un contexto, de intenciones, no siempre patentes, de juegos de sentidos que tienen valor a partir de una cultura o un grupo social. El enfoque pragmático implica que el aprendizaje a través de actos comunicativos reales y significativos deben formar en la competencia pragmática, el uso consciente de la lengua, las estructuras, los recursos extratextuales necesarios para que el acto comunicativo sea funcional, efectivo, en un contexto determinado, y que cumpla con las intenciones de las personas.

Se partirá del estudio de los textos en su contexto y con sus intenciones, y las adecuaciones estructurales, léxicas y gramaticales para tales fines. Luego, se busca que el alumnado sea capaz de hacer conscientemente las adecuaciones pragmáticas.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Las decisiones que se tomen sobre la aplicación de la metodología educativa que convenga en cada caso para la formación de los especialistas se guiarán por los siguientes principios orientadores:

Debe prevalecer ante todo la consecución de la finalidad educativa propuesta. Las decisiones metodológicas que se tomen estarán buscando potenciar el logro de las competencias y objetivos propuestos, favorecerá el tratamiento de los contenidos de aprendizaje. El experto, el especialista, elegirá la metodología que juzgue más adecuada para la consecución de los objetivos que en cada módulo que se pretende alcanzar con los docentes en formación.

Se hará un uso preferente de las metodologías activas, que tengan al docente en formación como centro del proceso, y les hagan superar el rol de depositarios de saberes que otros les transmiten. Esto no debe ser confundido con relegar al formador a un plano de mero acompañante de los docentes en formación y superar la visión extrema de opuestos que va de “transmisor unidireccional” -el modelo bancario según Paulo Freire- a la figura de “facilitador”. El formador se ubica, entonces, en un protagonismo que no anula al del docente, ya que se requiere de intervenciones didácticas muy intensas y programadas, que van más allá de la reproducción de contenidos; requieren intervenciones del formador que expone al docente en formación ante desafíos y los orienta en la resolución de estos, brindando la información y las ayudas necesarias para cada caso (Modelo pedagógico).

Al centrarse la formación no en la adquisición de conocimientos, sino en el desarrollo de competencias, los contenidos estarán subordinados al logro de las competencias, lo que implica centra la formación en el docente que aprende de forma integral, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas y complejas que permitan que el docente integre conocimientos, aptitudes y actitudes, orientándose al fomento de procesos autónomos de formación.

El proceso de formación activará recursos y estrategias para aprender, considerando los intereses y motivaciones de los docentes y rescatando las experiencias previas que confronta con los nuevos aprendizajes, que ayuden a dotarlos de sentido.

La formación se realizará dentro de un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Formar no se reduce a la transmisión de información. Buscarán que los docentes en formación fortalezcan sus capacidades de observar, analizar, seleccionar, comparar, asociar, interpretar, expresar,

inferir, resolver problemas y evaluar, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso, tanto en procesos individuales como grupales.

Se fomentará la interacción entre iguales y con el formador, por lo que el diálogo, el debate y la confrontación de ideas e hipótesis fundamentadas, deben constituir un eje central de la formación que favorezca la puesta en práctica de estrategias para aprender a aprender de forma colaborativa. Se buscará resolver problemas interactuando con los otros haciendo uso de los contenidos en estudio. Esto contribuye al intercambio entre los docentes para cooperar, obtener información, compartir experiencias, ideas, saberes y valores, que les ayuda a organizar y presentar información, confrontar ideas y opiniones con los compañeros.

Favorecerán el contacto con el entorno para intervenir social e intelectualmente en él, permitiendo tanto un análisis del medio laboral y social como la elaboración y realización de propuestas de intervención. La formación no presencial y las prácticas buscarán que se dé el contacto con contextos sociales y laborales en los que los docentes intervienen, que faciliten la transferencia de los saberes adquiridos a contextos diversos y cambiantes.

Se tomará en cuenta la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y qué resultados se logran, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, creando las condiciones para que los docentes fortalezcan la capacidad de la auto y coevaluación y aprendan a aprender con sentido crítico.

Las actividades que promuevan la metodología tendrán un carácter abierto y complejo, buscando que sea diversa y divertida para que los participantes no conciban el aprendizaje como algo monótono (Pozo, 1997).

La información se presentará en diferentes soportes, textuales, gráficos y videográficos, de forma analítica y sintética, dando oportunidad a que se ajusten a estilos diferentes de aprendizaje.

La aplicación de las metodologías tiene una doble finalidad: por una parte tiene un sentido instrumental (es un medio), ya que es la vía para el desarrollo de competencias mediante el tratamiento de contenidos diversos, pero también tiene un valor teleológico (es un fin), dado que para los docentes se convierten en una forma de vivenciar y reflexionar sobre diferentes opciones de trabajo que pueden aplicar de forma oportuna con los estudiantes que tienen a su cargo.

Estos principios se concretan en diferentes opciones metodológicas y secuencias didácticas.

METODOLOGÍAS DE USO PREFERENTE

Como muestra, se plantean brevemente algunas sugerencias metodológicas que cumplen con los requisitos planteados. Esta muestra no agota la variedad de opciones metodológicas que se pueden emplear en el proceso de formación.

Plan de clase abierta

El plan de clase abierta permite trabajar de forma combinada diferentes actividades que los participantes trabajan en equipos o de forma individual, donde los participantes deciden la secuencia que seguirán y las personas con quienes se agruparán para realizar las actividades.

Se plantean diferentes opciones metodológicas para las actividades, que se realizan en un entorno lúdico. De todas ellas se espera que se obtenga un producto que posteriormente se comparte a todo el grupo. Esta es una metodología adecuada para integrar diferentes contenidos y objetivos de aprendizaje. Durante su desarrollo, el formador asume el papel de observador y participa como orientador de las actividades a requerimiento de los participantes o basado en decisiones propias.

Experimentación

A través de la experimentación los participantes ponen en prácticas, en situaciones reales o simuladas, los conocimientos que están adquiriendo. El formador ofrece las indicaciones, preferentemente de forma escrita, que orientan la realización de la actividad. Según el tipo de actividad planteada, los participantes trabajaran en el salón o harán uso de otros espacios. Los equipos que se forma actúan libremente, respetando el cumplimiento de las indicaciones. El formador observa el desarrollo de los trabajos en equipo y ofrece apoyos oportunos cuando son necesarios.

Estudio de casos

A través del estudio de casos se narran una situación (preferentemente real) relacionada con las temáticas en estudio, que da oportunidad a un análisis y debate en el grupo sobre los temas planteados y conducen a una toma de decisiones a partir de los hechos narrados y haciendo uso de los aprendizajes adquiridos. El estudio de casos promueve, por tanto, el análisis, la reflexión, la aplicación de los aprendizajes a situaciones y la toma de decisiones. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas”: puntos importantes de un tema de estudio que merecen un examen a fondo y del que no se plantean soluciones para que sean los participantes quienes las den. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales.

Al final de cada caso hay una lista de “preguntas críticas”, es decir, tales que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma en que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producir respuestas específicas.

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula” (Lawrence, 1953, pág. 215).

Aprendizaje basado en problemas

A través del aprendizaje basado en problemas se inicia el proceso con la presentación de un problema que permita identificar las necesidades de aprendizaje para su resolución, esto conduce a que los participantes busquen la información necesaria que lleve a la resolución exitosa del problema. Su objetivo central no consiste en resolver el problema, sino que este sirva como plataforma para identificar y gestionar los objetivos y contenidos de aprendizaje a partir de los conocimientos previos que poseen. Esta metodología permite que los participantes descubran y elaboren información, fomenten la creatividad e innovación, desarrollen habilidades investigadoras en un clima de diálogo y trabajo en equipo, que permita que sus integrantes adquieran responsabilidades y confianza en el trabajo. Este comportamiento favorece su autoformación y la autorregulación de sus aprendizajes, otorgándoles mayores niveles de autonomía y motivación por su formación. El formador actúa como guía, monitorea el trabajo de los participantes y les proporciona el apoyo necesario a la vez que fomenta el interés y las potencialidades de los participantes.

Simulaciones

Mediante las simulaciones se representa en forma simplificada, una situación ambiental, considerando los elementos básicos de un sistema, sus interrelaciones y sus variaciones en el tiempo, organizada para que el grupo aprenda mediante la participación en una situación similar a la real, normalmente orientada a la búsqueda de soluciones. La simulación favorece el desarrollo de habilidades específicas para enfrentar retos y resolver las situaciones simuladas, tomando en cuenta aspectos que, en ocasiones, no han sido previstos. Requiere de una buena definición de los roles que los participantes van a desempeñar y, al permitir verificar en el curso de las acciones el actuar de los participantes, favorece que el formador y los participantes proporcionen una retroalimentación inmediata para la mejora de los procedimientos.

Demostraciones

Aunque las demostraciones no colocan a los participantes en la situación de completar algún curso de acciones, resultan válidas en la formación porque muestran la realidad in situ y la forma de proceder de los expertos. La formación se ve favorecida en la medida en que los expertos verbalizan el procedimiento que están siguiendo durante la demostración. En este caso es oportuno hacer entrega a los participantes y revisar previamente una guía de trabajo en forma de preguntas o consignas que contribuya a mantener el interés y focalizar la atención en aquello que se requiere en la formación. Junto con las dos estrategias anteriores, las demostraciones permiten poner en contacto la teoría que está siendo aprendida con las aplicaciones prácticas en las que se utiliza.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Secuencia APA (aprendo – practico – aplico)

El proceso inicia con la identificación de los indicadores de logro orientados a los diferentes saberes a desarrollar (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que a criterio del docente, se pueden lograr,

en este punto el análisis de los programas de estudio y del contexto sociocultural cobran especial relevancia.

Aprendo (A)

En esta etapa se construye o reconstruye el conocimiento de manera inductiva o deductiva.

Inicia con la exploración de saberes previos (iniciación del aprendizaje). Este se desarrolla en función del enfoque y las diferentes secuencias didácticas de asignatura; puede utilizar preguntas vinculadas al contenido y contexto, coherentes con el tema y relacionadas entre sí, realizarse a partir de una situación a comentar, de un problema a resolver, de una hipótesis a comprobar, entre otros.

Posteriormente, y partiendo de una situación problema, hay “construcción” del aprendizaje por los mismos estudiantes e incorporación de contenidos nuevos. En este apartado, en forma individual y grupal se construyen conceptos, definen procesos, realizan experimentos, elaboran proyectos, realizan investigaciones..., se utilizan secuencias didácticas que activen el pensamiento y la comunicación de ideas en función del aprendizaje de los estudiantes. Durante todo el proceso se debe contar con acciones de evaluación formativa, escritas en la guía de aprendizaje.

Practico (P)

Es un momento para ampliar o consolidar los aprendizajes utilizando otros recursos (bibliotecas, rincones, laboratorios, etc.), aplicando lo aprendido en situaciones diferentes y compartiendo con otros.

Demuestran “qué” se aprendió y “cómo” se aprendió, son actividades para la ampliación, profundización y fijación del tema tratado. Pueden planificarse actividades de integración como la resolución de problemas o una situación de comunicación planteada por los mismos alumnos; un trabajo de producción, un trabajo de campo pueden ser valiosos para que el estudiante demuestre su aprendizaje en situaciones nuevas. Es importante valorar la inclusión de actividades individuales y grupales que permitan establecer conexiones entre los aprendizajes nuevos y antiguos, así como el desarrollo de procesos meta cognitivos y de auto evaluación.

Aplico (A)

Incorpora actividades donde el estudiantado utiliza lo aprendido en otros contextos (escuela, familia, comunidad), valora la utilidad de lo aprendido en situaciones problemáticas que se aplican en la vida. Pensando en la evaluación formativa, también se agregan los siguientes aspectos:

Comunicación de resultados: es una etapa donde el estudiante comparte, con el grupo o el pleno o la comunidad, los resultados de las actividades utilizando diversas estrategias y recursos.

Cuánto aprendimos: cada estudiante analiza el logro de los indicadores propuestos al inicio de la sesión de aprendizaje y valora ahora el porcentaje alcanzado de tales indicadores, tanto individual como en el equipo.

Secuencia de resolución de problemas

Siguiendo a Morales y Landa (2004), la secuencia que se sigue es:

- Paso 1. *Leer y analizar el escenario del problema.* Se busca con esto que el alumno verifique su comprensión del escenario mediante la discusión del mismo dentro de su equipo de trabajo.
- Paso 2. *Realizar una lluvia de ideas.* Los alumnos usualmente tienen teorías o hipótesis sobre las causas del problema o ideas de cómo resolverlo. Estas deben de enlistarse y serán aceptadas o rechazadas, según se avance en la investigación.
- Paso 3. *Hacer una lista de aquello que se conoce.* Se debe hacer una lista de todo aquello que el equipo conoce acerca del problema o situación.
- Paso 4. *Hacer una lista de aquello que se desconoce.* Se debe hacer una lista con todo aquello que el equipo cree se debe de saber para resolver el problema. Existen muy diversos tipos de preguntas que pueden ser adecuadas, algunas pueden relacionarse con conceptos o principios que deben estudiarse para resolver la situación.
- Paso 5. *Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema.* Planear las estrategias de investigación. Es aconsejable que en grupo los alumnos elaboren una lista de las acciones que deben realizarse.
- Paso 6. *Definir el problema.* La definición del problema consiste en un par de declaraciones que expliquen claramente lo que el equipo desea resolver, producir, responder, probar o demostrar.
- Paso 7. *Obtener información.* El equipo localizará, acopiará, organizará, analizará e interpretará la información de diversas fuentes.
- Paso 8. *Presentar resultados.* El equipo presentará un reporte o hará una presentación en la cual se muestren las recomendaciones, predicciones, inferencias o aquello que sea conveniente en relación a la solución del problema.

Pautas para establecer la secuencia en las exposiciones por parte del formador

Algunas actividades de aprendizaje que podemos llevar a cabo durante las clases expositivas en el caso de tener grupos grandes (Ferrer, 1994: 24):

- **Organizador previo:** consiste en ofrecer al principio de la exposición/tema un ejemplo, una ilustración, resumen, diagrama, mapa o cualquier representación gráfica que ayude a organizar el contenido.
- **Resolución de problemas:** consiste en enfocar algunos puntos de la exposición en forma de problemas para solucionarlo e invitar a los alumnos a debatirlo.
- **Ejercicio de memoria significativa:** el profesor pide a los alumnos que no tomen nota durante un periodo corto de tiempo de la exposición (10-15') y después deben redactar lo que han comprendido.
- **Representaciones incompletas:** presentar esquemas, gráficos, cuadros, tablas incompletas y sugerir a los estudiantes que las acaben de acuerdo con el desarrollo de la exposición.
- **Tiempos de silencio:** otorgar periodos cortos de tiempo para reordenar y revisar las notas, identificar dudas, preparar preguntas, etc.
- **Discusión por parejas:** se conceden cinco minutos para que los estudiantes, por parejas, discutan entre ellos una cuestión planteada por el profesor.

- Cuestiones esenciales: al acabar la exposición se propone a los estudiantes que reflexionen sobre dos o tres cuestiones o tópicos más importantes de la exposición. El profesor hace lo mismo en una transparencia. La comparación sirve de retroalimentación para el profesorado y el alumnado.

En todo este proceso estamos atentos tanto a la comunicación verbal de los alumnos como elemento clave de la sesión a la par que consideramos la comunicación no verbal. Queremos decir con ello que las preguntas, dudas, interrogantes, aportaciones, opiniones, nuevas ideas, gesticulación, muecas, síntomas de cansancio, fatiga, etc. son elementos vitales para la toma de decisiones interactivas en el desarrollo de la sesión. Es necesaria, por tanto, una actitud flexible metódica en el propio desarrollo, de manera que el mismo no sigue una secuencia rígida y lineal, sino que se acomoda a las exigencias del momento interactivo.

EVALUACIÓN

La evaluación se realizará durante todo el proceso de formación, a través de la observación y registro de las diferentes actividades de aprendizaje y el análisis de los productos generados.

La evaluación permitirá la obtención de información sobre el desarrollo de las capacidades de los participantes y tendrá una doble finalidad. Por una parte, permitirá la autorregulación de los procesos de aprendizaje a partir de la información proporcionada por el formador. Por otra parte, los resultados obtenidos serán la base que sirva para la obtención de la certificación correspondiente.

Los principios que regularán el proceso de evaluación de los docentes en formación son:

- La evaluación tiene el principal propósito de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.
- Permite que, más que juzgar una experiencia de aprendizaje, se intervenga a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados, con el fin de lograr una experiencia exitosa (Allal, L.; Cardinet, J. 1989).
- La evaluación es un proceso ligado a las actividades de aprendizaje y proporciona una información continua, tanto al formador como al docente en formación, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar las competencias.
- Dado que una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas, su evaluación requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas de los docentes y al enfrentamiento de situaciones problemáticas, dado que estas experiencias son las que mejor nos permiten valorar el desempeño docente.
- El nivel de logro de la competencia puede variar en función de la diversidad de los docentes en formación.
- La evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos (Wegmüller, E., en Perrenoud, 1997). En este caso, el formador no ofrece un procedimiento estandarizado para resolver las situaciones, sino que estimula a los docentes a descubrir procedimientos originales.
- La evaluación se basa en las fortalezas de los docentes; es decir, ayuda a los alumnos a identificar lo que ellos saben o dominan y lo que son capaces de lograr con el apoyo del formador y sus compañeros.
- La evaluación es entendida como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los docentes aprenden de compañeros y del formador (Collins, Brown y Newman, 1986). La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los docentes participan en ella y se responsabilizan de sus resultados. Las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes los

ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

- La calificación es entendida como un medio para avalar la certificación obtenida y no se asocia a la evaluación que tiene fines formativos.
- A través de la evaluación se pretende obtener una variada información referida tanto al producto como al proceso de aprendizaje de los docentes. Se hará uso de variadas estrategias evaluativas.
- La evaluación da lugar a información variada sobre las competencias de los docentes que el formador comparte con los docentes en formación. Para que los participantes apliquen mejoras en el proceso el formador ofrecerá información, de forma oral o por escrito, sobre el desempeño que están manifestando.
- Los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que los docentes en formación deben enfrentar para aprender. Los errores cometidos por los docentes en la formación deben ser considerados como oportunidades para el aprendizaje. Dando oportunidad a que el formador haga, junto con el docente, una revisión de las circunstancias que rodean dichos errores, para interpretarlos adecuadamente y decidir cómo.

La evaluación de los aprendizajes de los docentes en formación es entendida como un proceso integrado en el aprendizaje, ya que las mismas actividades de aprendizaje que realicen serán las que permiten verificar sus logros y, a partir de los resultados, se tomen decisiones que ayuden en la aplicación de mejoras. La evaluación se realizará durante todo el proceso de formación, a través de la observación y registro de las diferentes actividades de aprendizaje y mediante el análisis de los productos generados por el estudiantado. Considerará tres fases de un continuo, cada una de las cuales tiene propósitos diferentes.

Evaluación de las condiciones previas al aprendizaje

Esta evaluación diagnóstica permitirá que el formador sepa los conocimientos de los participantes sobre el tema para aprovechar estos en el proceso de formación. Esta información le permitirá hacer ajustes en su planificación y tomar en cuenta la diversidad del alumnado. Ayuda, por otra parte, a activar los conocimientos y experiencias de los participantes para establecer relaciones entre estos y la nueva información.

Para realizar la evaluación de las condiciones previas al aprendizaje se hará uso de los procedimientos metodológicos que frecuentemente se emplean para lograr la participación del alumnado. Un diálogo abierto entre el formador y los participantes, a partir de una serie de preguntas previamente concebida y hábilmente encadenadas, el estudio de casos, el análisis de soportes gráficos, textuales, videográficos serán opciones metodológicas que se tomen en este momento.

Evaluación en el proceso de aprendizaje

Cuando los participantes lleven su proceso de aprendizaje el formador aprovechará el desarrollo de las actividades para hacer una valoración continua de los aprendizajes, de los progresos que están teniendo y de las dificultades experimentadas para ofrecer los apoyos oportunos. Esta evaluación formativa será una oportunidad idónea para aprovechar a hacer una valoración del proceso de enseñanza, de la actuación del formador.

La evaluación de las actividades de aprendizaje realizadas por los participantes permitirá hacer una valoración en contextos reales y significativos y de esta forma evitar el riesgo de evaluar solamente contenidos conceptuales o destrezas aisladas. En el diseño de los módulos se definirán qué actividades interesa observar, haciendo una selección de aquellas que puedan aportar más riqueza informativa sobre los logros en el aprendizaje.

Las fuentes de obtención de información para la evaluación serán aquella actividad que realizan los participantes o aquellos productos que elaboran y que pueden ser útiles para valorar sus progresos e identificar sus dificultades. Se tendrán, de forma genérica, dos fuentes principales de información: desempeños y productos. En el caso del desempeño la vía más directa de recabar información para la evaluación es la observación sistemática y deliberada de su desempeño, mientras que para los productos es el análisis de documentos u otros trabajos elaborados por los participantes. Así, son fuentes de obtención de información el trabajo que realizan en grupos para resolver un problema, el ensayo que hacen sobre algún tema de la especialidad, la crítica que realizan de un texto previamente leído, el ensayo de laboratorio donde comprueban algún fenómeno físico...

Para verificar el nivel de logro de los aprendizajes se tomará como referencia criterios de evaluación en cada módulo y actividad de evaluación. Estos criterios serán compartidos previamente con los participantes.

Evaluación sumativa

Con fines de certificación de los aprendizajes, se realizará registro de las calificaciones obtenidas por los participantes. Las evaluaciones serán ponderadas en una escala de cero (0.0) a diez (10.0). La nota final mínima por módulo para aprobar la formación es de seis (7.0).

En algunos casos se contemplará la realización de pruebas finales que le permita al formador comprobar de forma general los logros alcanzados en los módulos.

Requisitos de certificación

Para obtener la certificación de Formador de Profesores de Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media, los participantes deben:



1. Aprobar todos los módulos del plan de formación.
2. Cumplir con un mínimo de 48 horas de formación presencial por módulo.
3. Cumplir con todos los trámites requeridos por el MINED.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE ZABALETA, J. (2006): *La psicomotricidad fina, paso previo al proceso de escritura*. Enero de 2015, de Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Sitio web: <http://goo.gl/PIHTeG>
- ALENCAR, A. A.: *Oratoria: El arte de hablar en público*. Marketing Mix Editores.
- ALFONSO, I. (2001): *El arte de escribir*. Enero de 2015, de Acimed. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/mjTdb3>
- AZURDIA, C. (2012): *Importancia del desarrollo de la psicomotricidad para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Enero de 2015, de Prezi. Sitio web: <http://goo.gl/yFHU8r>
- BANÚS, S. (2015): *Trastorno de la escritura*. Enero de 2015, de Psicodiagnosis.es. Sitio web: <http://goo.gl/NPXb4O>
- CERVANTES, G. (2002): *La autocorrección, una herramienta de aprendizaje*. Enero de 2015, de Revista Fuentes Humanísticas. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/aq2dYm>
- CABALLERO, C. (1985): *Cómo educar la voz hablada y cantada*. México: Adamex.
- CELSI SPRÖHNLE, D. (2012): *Reeducación de los trastornos de la escritura. Unidad I*. Enero de 2015, de Slideshare. Sitio web: <http://goo.gl/CSRrwH>
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste. Mec.
- COLORÍN COLORADO (2005): *Cómo ayudar a los niños pequeños a desarrollar destrezas sólidas de escritura*. Enero de 2015, de Colorín Colorado. Sitio web: <http://goo.gl/iihMc3>
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. (2000): *Evaluación de los aprendizajes*. Santiago de Chile.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DIRECCIÓN GENERAL DE PARTICIPACIÓN Y SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN: *Propuesta de actividades para la estimulación del lenguaje oral en la educación infantil*.
- CORRAL VILLACASTÍN, A. (1997): *El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil*. Universidad Complutense. Madrid.
- CUETOS VEGA, F. (2008): *Psicología de la lectura*. Madrid.
- CUETOS VEGA, F.; SÁNCHEZ, C.; RAMOS, J. L. (1996): *Evaluación de los procesos de escritura en niños de educación primaria*. Bordón.
- DE CASO-FUERTES, A.; GARCÍA-SÁNCHEZ, J. (2006): *Relación entre la motivación y la escritura*. Enero de 2015, de Revista Latinoamericana de Psicología. Sitio web: <http://goo.gl/jCI5sX>
- DE MIGUEL PASCUAL, R.: *Fundamentos de la Comunicación Humana*. Editorial Club Universitario.
- DE SAUSSURE, F. (1945): *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- DOMÍNGUEZ, M. (s.f.): *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*. Enero de 2015, de Educrea. Sitio web: <http://goo.gl/NiM9MT>
- EDUCAR CHILE (s.f.): *Desarrollo clase de Producción de textos (Serie Aulas abiertas)*. Enero de 2015, de Educar Chile. Sitio web: <http://goo.gl/4XSSao>
- EDUCAR CHILE (2013): *Producción de textos: planificación, escritura, revisión, reescritura, edición*. Enero de 2015, de Educar Chile. Sitio web: <http://goo.gl/LuzbB3>

- FAGES GIRONELLA, XAVIER (2005): *Gramática para estudiantes*. Barcelona: Laertes.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G.; MARTÍN DÍAZ, M. D.; DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ, F. J. (2001): *Procesos Psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979) [2007]: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del Niño*. Siglo veintiuno editores. Madrid.
- FERREIRO, E. (s.f.): *La construcción de la escritura en el niño*. Enero de 2015, de Revista Latinoamericana de Lectura. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/9B2IFt>
- FLORES, L.; HERNÁNDEZ, A. (2008): *Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura*. Revista Electrónica Educare, Vol. XII, No. 1, 2-20. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/h9o93W>
- GARCÍA, J. (2003): *Educación para escribir*. México: Limusa.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A.; GALICIA SÁNCHEZ, S. (2012): *Ocho metodologías relacionadas con el arte y la ciencia de enseñar*. La Habana: Editorial Universitaria.
- GENETTE, GÉRARD (1989): *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- GENETTE, GÉRARD (1998): *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- GEREZ, P. (2009): *Psicomotricidad: Los trastornos psicomotores, la disgrafía*. Enero de 2015, de Cinteco. Sitio web: <http://goo.gl/B5nJTJ>
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ (2007) JIMÉNEZ, ORTIZ (2007): *Etapas en el aprendizaje de la lectura*.
- GRUPO PSICOPEDIA (2011): *Etapas en la adquisición de la escritura*. Enero de 2015, de Psicopedia. Sitio web: <http://goo.gl/xLHkb>
- HERNÁNDEZ, C. (1999): *La expresión escrita en el aula*. Enero de 2015, de Centro Virtual Cervantes. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/Er7dFS>
- HERNÁNDEZ ESPINOSA, A.; QUINTANAR ENCISO, L.; OROZCO BARBA, G.; PERALTA SAMANO, J.; SANTIAGO LEMUS, H.: *La competencia docente y los trayectos formativos*. México: Trillas.
- HORMAZÁBAL SÁNCHEZ, R.: *Manual de retórica, oratoria, y liderazgo democrático*. Propiedad intelectual 144.351.
- ICARITO (2012): *La producción de textos escritos*. Enero de 2015, de Icarito. Sitio web: <http://goo.gl/daa4zU>
- KALMAN, J. (s.f.): *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Enero de 2015, de Educrea. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/gjpuO1>
- KAUFMAN, A. (2005): *Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento*. Enero de 2015, de Revista Latinoamericana de Lectura. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/DZRF10>
- LATORRE, A.; SECO, J. (2010): *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad. Programación y evaluación. Educación Primaria*. Enero de 2015, de Universidad Marcelino Champagnat. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/iWo8kv>
- LOMAS, C. Y OTROS (2008): *Textos literarios y contextos escolares*. Barcelona: Graó.
- MARINKOVICH, J. (2002): *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. Enero de 2015, de Revista Signos. Sitio web: <http://goo.gl/si07g9>
- MARTÍN-BARBERO, J.; LLUCH, G. (2011): *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: Cerlac.
- MARTÍN SERRANO, M. (1982): *Teoría de la Comunicación*. Madrid: Corazón Editor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2008): *Mapas de progreso del aprendizaje. Sector de lenguaje y comunicación. Producción de textos escritos*. Enero de 2015, de Ministerio de Educación de Chile. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/OE1F7I>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE EL SALVADOR (2014): *Plan de formación certificada sobre el modelo pedagógico de EITP*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *El Arte de hablar: Oratoria eficaz*. Madrid

- MONASTERIO, D. L.: *Nuevo manual de Retórica Parlamentaria*. Buenos Aires: ACEP.
- MONTERRAT VILA, S. S. (1999): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- MONTERO VIVO, M^a T.: *Análisis del aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria*.
- MORALES, F. (2003): *Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?* Enero de 2015, de Acción Pedagógica. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/qSaf5l>
- NUÑO, F. (2010): *Manual de técnicas de animación a la lectura: con actividades prácticas y juegos de fomento del hábito lector*. Berenice.
- PACHECO, M. (1998) *Metodología de enseñanza de la Lecto-Escritura*. Laboratorio Educativo. Venezuela.
- PAREDES, G.; SASSOON, Y. (2005): *La lectura, la escritura y la autoestima*. Enero de 2015, de Correo del Maestro. Sitio web: <http://goo.gl/jvinHu>
- PARICIO ROYO, J.; ALLUEVA PINILLA, A. I. (2013): *Acciones de innovación y mejora de los procesos de aprendizaje*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- PÉREZ, O. O. (2012): *La enseñanza de la expresión oral en la escuela: Procedimientos didácticos y situaciones de aprendizaje para la enseñanza de la expresión oral en la escuela primaria*. Editorial Academia Española.
- PERITOS CALÍGRAFOS JUDICIAL (2014): *Influencias en el desarrollo de la génesis escritural de una persona*. Enero de 2015, de Peritos Calígrafos Judicial. Sitio web: <http://goo.gl/bkUi0l>
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World.
- PERÚ EDUCA (s.f.): *El proceso de producción de textos*. Enero de 2015, de Ministerio de Educación de Perú. Sitio web: <http://goo.gl/o8zeOB>
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1989): *La Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- RÍOS MUÑOZ D. E. (2007) *Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Santiago de Chile USACH. Sitio web: <http://goo.gl/eUWJg2>
- RODRÍGUEZ LOBATO, O. (1971): *Didáctica de la Expresión Oral*; Editorial Porrúa, Argentina.
- RODRÍGUEZ, N. (2007): *Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística*. Enero de 2015, de Revista de Educación. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/SludS9>
- ROIG VILA, R. (2014): *Nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en la universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- RUEDA, M. Y SÁNCHEZ, E. (1998): *Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Universidad Abierta de Catalunya. Barcelona.
- SALVADOR MATA, F. (2000): *Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos*. Enero de 2015, de Universidad de Salamanca. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/FHXUjs>
- SÁNCHEZ ABCHI, V.; BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (2010): *Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura.
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, E.: *Estimulación del lenguaje oral en la estimulación infantil*. Gobierno Vasco.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011): *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Primer ciclo*. Enero de 2015, de Secretaría de Educación Pública. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/o1qty7>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011): *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Segundo ciclo*. Enero de 2015, de Secretaría de Educación Pública. Archivo pdf disponible en: <http://goo.gl/6jKBV6>
- SEGBERS, J. E.; GUILLEN DE REZZANO, C.; WALLON, H. (1958): *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SINGER, B. (2005): *Vendedores Perros*. México: Santillana.
- TORNERO, J.; VIDAL, C.; HUERTA, R. (1995): *El medio artístico: el arte de la escritura de 0 a 18 años*. Enero de 2015, de Aula de Innovación Educativa. Sitio web: <http://goo.gl/CPnq59>

- 
- 
- TOVAR, R.; ORTEGA, N.; CAMERO, Y.; ALEZONES, J.; FRANTZIS, L.; GARCÍA, Y. (2005): *El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica*. Enero de 2015, de Educere. Sitio web: <http://goo.gl/ZZycD7>
- VALENTÍN BORGES, E. (2010): *Análisis de los distintos métodos de enseñanza aprendizaje de la lectura en la niñez temprana*. Universidad Metropolitana. Puerto Rico.
- VILLAMIZAR, G. (1998): *La lectoescritura en el sistema escolar*. Laboratorio Educativo. Venezuela.
- WASSERMAN, S. (1994): *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorroutu Ediciones.
- WERTSCH, J. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- WESTON, A. (1994): *Las Claves de la Argumentación*. Editorial Ariel.