

Método global

para la enseñanza de la lectura



EDUCACIÓN

Andrea Colorado Castillo
Camilo E. Malavé Pérez

Fondo Editorial
opsu

AUTORES

Andrea Colorado Castillo (Venezuela)

Licenciada en Educación egresada de la UCV. Su experiencia docente ha estado centrada en la educación inicial por más de 25 años. Es mediadora en la iniciación de las niñas y los niños en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura a través del método global.

Camilo Ernesto Malavé Pérez (Venezuela)

Magister Scientiarum y Licenciado en Educación egresado de la UCAB y de la UCV respectivamente. Su labor docente se ha desarrollado por más de 15 años en el subsistema de Educación Universitaria, donde ha impulsado, entre otras cosas, la competencia lectora y la producción escrita en los estudiantes universitarios. Es promotor del método de lectura global en los procesos de formación de formadores.

MÉTODO GLOBAL

PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Propuesta para la formación de docentes

ANDREA COLORADO CASTILLO

CAMILO ERNESTO MALAVÉ PÉREZ



Caracas, 2018

DIRECTORIO

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES
OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO

MINISTRO
Hugbel Rafael Roa Carucí

VICEMINISTRO PARA LA EDUCACIÓN
Y GESTIÓN UNIVERSITARIA
Andrés Eloy Ruiz

ADJUNTO A LA DIRECCIÓN DE OPSU
Francar Martínez

UNIDAD ADMINISTRATIVA
José Lorenzo Rodríguez

UNIDAD DE APOYO
Miguel A. Alfonzo D.

UNIDAD DE INFORMACIÓN
Y RELACIONES PÚBLICAS
Edgar Padrón

COORDINACIÓN DE TECNOLOGÍA
SERVICIO DE INFORMACIÓN
Jorge Rodríguez

PROGRAMA ADMINISTRATIVO FINANCIERO
Evelin Morales

PROGRAMA DESARROLLO ESPACIAL Y FÍSICO
Paul Brito

PROGRAMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL
Carolina Villegas

CONSULTORÍA JURÍDICA
Eleusis Borrego

UNIDAD DE APOYO
Miguel A. Alfonzo D.
Jefe de la Unidad de Apoyo

FONDO EDITORIAL
Carlos A. Torres Bastidas
Wilmer E. Torres Carrillo
Lázaro Silva González
Migdalia Vásquez Nuñez

Dedicado a...

Dedicamos esta investigación:

*A nuestros padres, hermanos, hijos, familia y amores...
pilares fundamentales en nuestra vida.*

*A todos aquellos que nos apoyaron e inspiraron
para el desarrollo de esta investigación.*

*A todas aquellas maestras y maestros
que como héroes anónimos impulsan
desde su práctica pedagógica
y amor por las niñas y los niños
la transformación y emancipación de la patria.*

A las niñas y a los niños de nuestra hermosa Venezuela.

*A la memoria de todos aquellos
que han sembrado amor por la educación.*

Agradecimientos

A Dios todopoderoso por su amor incondicional.

A todas las instituciones educativas que colaboraron
con la construcción de esta investigación: equipo directivo,
administrativo, docente, obreros, padres y representantes.

A todos aquellos profesores de la Escuela de Educación (UCV)
que nos inspiraron, acompañaron y guiaron en toda nuestra escolaridad.

A la “maestra de maestros” Carmen Castillo, quien nos enseñó
a trabajar con el método de lectura global.

A María Eugenia Quezada Castillo por su valiosa traducción.

A las niñas y a los niños que son y serán plena motivación.

A nuestro tutor Asdrúbal Olivares por su sapiencia y amor.

A todas y a todos los que han tenido y tienen fe en la propuesta
y en nosotros.

Permitida la reproducción total o parcial de este documento por cualquier medio, siempre y cuando se cite la fuente.

Esta publicación debe citarse como:
Corral de Franco, Y y Manzanares, L (2018). *Nociones Elementales de lógica matemática y teoría de conjuntos*. Caracas. Fondo editorial OPSU.

Método global para la enseñanza de la lectura. Propuesta para la formación de docentes

© Copyright
1ª edición, 2018
© Fondo Editorial OPSU

Rongny Sotillo
Coordinación editorial

José Luis Revete
Edición

Rosario Soto
Corrección

Javier Véiz
Diseño y diagramación

Hecho el depósito de ley
Depósito legal DC2018001872
Todos los derechos reservados
ISBN 978-980-6604-77-3

Fondo Editorial OPSU
Teléfono (58) 0212.5060335/5060338
<http://www.opsu.gob.ve>
opsu.cnu@gmail.com
Caracas, Venezuela

INDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN VENEZUELA	13
Lectura significativa	13
Lectura significativa	14
Un poco de historia	18
Abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje	21
CAPÍTULO 2. EL MÉTODO GLOBAL Y LA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA DE LA LECTOESCRITURA	23
Métodos de lectura	24
Método de lectura sintética	24
Método de lectura global	25
La lectura y la escritura desde el enfoque constructivista del aprendizaje	32
Definición de la lectura desde el enfoque constructivista del aprendizaje	32
La escritura desde el enfoque constructivista del aprendizaje	34
El enfoque constructivista en el aprendizaje	37
Postulados centrales del enfoque constructivista	38
Enfoque sociocultural del aprendizaje según Lev Vygotski	42
Formación docente	44
Saberes necesarios para la práctica educativa	44
Cambio de paradigma en la formación docente	46
Estrategias para activar los conocimientos previos y generar expectativas apropiadas en los estudiantes	47
La evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza	48
Bases legales	49
CAPÍTULO 3. LA RUTA HACIA UNA PROPUESTA FORMATIVA	55
Fases de la investigación	56
Instrumentos utilizados	60
Cuestionarios	61
Guion estructurado con escala descriptiva	61
Guía de entrevista	61
Registro descriptivo	62

CAPÍTULO 4. LA PROPUESTA DE FORMACIÓN Y SUS RESULTADOS	65
Fase de inicio	65
Fase de desarrollo	70
Diseño administrativo y académico	71
Estructura del taller	72
Contenido del taller	74
Etapas del método global	78
Fase de ejecución	83
Primer momento del taller	84
Segundo momento del taller	85
Tercer momento del taller	85
Resultados de la evaluación del taller	86
Proceso de validación del taller	87
Fase de sistematización	88
Fase del análisis del libro de texto	97
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
Conclusiones	101
Nuestros aportes	102
Líneas de investigación futuras	103
Recomendaciones	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
Testimonios orales	111
ANEXOS A	113
ANEXOS B. UNIDAD TEMÁTICA	127

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Conceptos básicos del enfoque de Vygotski	42
GRÁFICO 2. Postulados de la Pedagogía de la Autonomía	45
GRÁFICO 3. Fases metodológicas	56
GRÁFICO 4. Método de lectura conocido	66
GRÁFICO 5. Planificación de actividades y estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura	67
GRÁFICO 6. Estrategia didáctica los momentos de la clase	67
GRÁFICO 7. Libro de lectura que utiliza	68
GRÁFICO 8. Práctica lectora de la o del docente	69
GRÁFICO 9. Resultados de la evaluación del taller	87
GRÁFICO 10. Desempeño de las maestras de acuerdo con lo propuesto	94

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Cuándo el lenguaje es fácil y cuándo es difícil. —————	34
TABLA 2. Cuadro resumen sobre la escritura —————	35
TABLA 3. Postulados centrales de los enfoques constructivistas. —————	38
TABLA 4. Cuadro comparativo de las teorías de Piaget, Vygotski y Ausubel. —————	39
TABLA 5. Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información 1 (Elaborado por los autores) —————	62
TABLA 6. Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información 2 (Elaborado por los autores) —————	63
TABLA 7. Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información 3 (Elaborado por los autores) —————	63
TABLA 8. Agenda del taller —————	73
TABLA 9. Registro de acompañamiento y seguimiento de las visitas a las tres maestras del primer grado de educación primaria —————	90
TABLA 10. Cuadro comparativo entre las etapas del método global y los aprendizajes esperados según al MPPE (2013) —————	97

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura en los primeros grados constituye un trabajo de esfuerzo y dedicación por parte del docente, quien debe invertir gran tiempo de la jornada diaria para sistematizar la alfabetización de sus estudiantes. A pesar de este esfuerzo, siguen egresando alumnos de primer grado con un deficiente desempeño lector caracterizado por la poca fluidez y baja comprensión lectora. En consecuencia, los estudiantes se enfrentan a nuevos niveles de exigencias académicas sin un dominio satisfactorio de la lectura y la escritura, sin motivación hacia estos procesos y con pocas oportunidades para mejorar su desempeño dadas las particularidades de la práctica escolar.

Esta realidad invita a replantear la manera de enseñar a leer tomando en cuenta el sujeto que aprende y cuál es el método más idóneo, ya que se trata de un proceso que en la mayoría de los casos se convierte en una difícil experiencia de enseñanza y de aprendizaje. Nuestra investigación ha demostrado el contraste significativo que existe entre las teorías y enfoques didácticos y la práctica pedagógica de la mayoría de los docentes de primaria. La carencia de estrategias y conocimientos para enseñar a leer y a escribir; además del poco o ningún apoyo de los padres y/o representantes en dicho proceso caracterizan en este momento nuestra realidad educativa.

Ante la preocupación expresada tanto por los docentes como por los padres y/o representantes respecto a la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados de educación primaria, consideramos que era necesario y pertinente diseñar una propuesta de formación que les permitiera a los profesionales de la docencia, en un primer momento, reflexionar sobre su práctica pedagógica y también conocer una metodología distinta y efectiva para la enseñanza de la lectura y la escritura.

A partir de la experiencia educativa de los investigadores se escoge el método global para la enseñanza de la lectura y la escritura como una herramienta que permite optimizar y reconciliar tanto el proceso didáctico de la lectura y escritura, como la interrelación entre docentes y estudiantes enmarcado con su contexto sociocultural. Cabe destacar que en nuestra propuesta el proceso reflexivo es de suma importancia, ya que de nada vale enseñar nuevas formas si se mantienen las viejas estructuras o paradigmas, por creer que se

está haciendo bien y que no se necesita cambiar (resistencia al cambio); por tanto, hay que sensibilizar a todos los protagonistas del proceso.

En este contexto educativo se produce un evento trascendental en el periodo escolar 2011-2012: el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) dotó a las escuelas públicas de libros académicos denominados Colección Bicentenario, con contenidos pedagógicos de las diferentes áreas del conocimiento orientados a la formación de un individuo crítico, reflexivo e involucrado con la realidad en que vive.

Forma parte de esta colección el libro de texto *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado de Educación Primaria*. Este libro se inscribe en un modelo didáctico de tipo constructivista que se corresponde con el método global; por ello consideramos su revisión dentro de la propuesta educativa que elaboramos. Además contiene actividades para leer y escribir (unidades lingüísticas completas), como cuentos, poesías, juegos con palabras, canciones, adivinanzas y otras lecturas de tipo significativo, con el propósito de que los estudiantes se apropien de la palabra escrita en la práctica social diaria.

Para la elaboración de nuestra propuesta, se parte de la lectura de unidades lingüísticas completas, hasta llegar a su descomposición en unidades más pequeñas. Para tal fin, el método global se aborda en las siguientes etapas: diálogo de experiencias, creación y reconocimiento; descomposición de unidades lingüísticas; y por último, producción de material escrito.

Al método global se le suma la tesis del lenguaje integral de Goodman que resulta un aporte sustantivo para la propuesta, en tanto que la niña y el niño establecen permanente contacto con la palabra escrita desde lo real, lo cotidiano, lo vivido. Todas las actividades contenidas en nuestra propuesta, desde el inicio, involucran la comprensión, tomando como principio lo significativo y funcional de la lectura y la escritura, lo cual motiva y permite que las y los niños empleen sus propias estrategias para acceder al conocimiento del lenguaje escrito y se apropien de él.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN VENEZUELA

Lectura significativa

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la manera como las niñas y los niños desde muy pequeños van comprendiendo el mundo que los rodea. Parafraseando a Goodman (1989), a través del lenguaje, la niña y el niño adquieren el concepto de la vida, la perspectiva cultural y las convenciones semánticas propias de la cultura. Los niños y las niñas observan, en su vida cotidiana, cómo las personas leen las noticias, una receta de cocina, una revista, los anuncios publicitarios, y escriben la lista del mercado, una carta, una nota, un mensaje en el celular, un correo electrónico. La necesidad de comunicación exige saber leer y escribir, por lo que la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura no puede ser una ruptura con el mundo en que viven; en consecuencia, desde la escuela deben organizarse y promoverse situaciones comunicativas similares a las que viven en su día a día; que los motiven e interesen, que les permitan participar y comunicarse porque están llenas de significado. En palabras de Freire (2004): “El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye el aprendizaje de la lectura de la realidad, a través del análisis correcto de la práctica social” (p. 122).

La alfabetización es parte del sistema de significados que constituye ese mundo. Hay que tomar en cuenta que, durante la infancia, se presentan la mayoría de los cambios físicos, cognitivos y –no menos importantes– emocionales. Se considera a esta etapa como la más sensible en las relaciones con el contexto y con las experiencias significativas y enriquecedoras que cada infante intercambia con lo que lo rodea. De aquí que los primeros años de vida y el inicio de la escolaridad sean fundamentales en su aprendizaje. En relación con esto, las escuelas deben desplegar estrategias y generar ambientes propicios para la lectura y la escritura, donde los estudiantes tengan la oportunidad de estar en contacto permanente con todo tipo de material escrito significativo, como un medio que les permita comunicar, informar, conocer y recrearse.

Lectura significativa

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la manera como las niñas y los niños desde muy pequeños van comprendiendo el mundo que los rodea. Parafraseando a Goodman (1989), a través del lenguaje, la niña y el niño adquieren el concepto de la vida, la perspectiva cultural y las convenciones semánticas propias de la cultura. Los niños y las niñas observan, en su vida cotidiana, cómo las personas leen las noticias, una receta de cocina, una revista, los anuncios publicitarios, y escriben la lista del mercado, una carta, una nota, un mensaje en el celular, un correo electrónico. La necesidad de comunicación exige saber leer y escribir, por lo que la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura no puede ser una ruptura con el mundo en que viven; en consecuencia, desde la escuela deben organizarse y promoverse situaciones comunicativas similares a las que viven en su día a día; que los motiven e interesen, que les permitan participar y comunicarse porque están llenas de significado. En palabras de Freire (2004): “El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye el aprendizaje de la lectura de la realidad, a través del análisis correcto de la práctica social” (p. 122).

La alfabetización es parte del sistema de significados que constituye ese mundo. Hay que tomar en cuenta que, durante la infancia, se presentan la mayoría de los cambios físicos, cognitivos y –no menos importantes– emocionales. Se considera a esta etapa como la más sensible en las relaciones con el contexto y con las experiencias significativas y enriquecedoras que cada infante intercambia con lo que lo rodea. De aquí que los primeros años de vida y el inicio de la escolaridad sean fundamentales en su aprendizaje. En relación con esto, las escuelas deben desplegar estrategias y generar ambientes propicios para la lectura y la escritura, donde los estudiantes tengan la oportunidad de estar en contacto permanente con todo tipo de material escrito significativo, como un medio que les permita comunicar, informar, conocer y recrearse.

La lectura y la escritura dentro del ámbito escolar deben convertirse en una actividad cotidiana, interesante y natural; que logre contagiar a las y los representantes para que sigan promovéndola fuera de ese ámbito, de manera consciente, al compartir con sus hijas e hijos actividades como leer el periódico, escribir una carta, un mensaje de texto; leer cuentos, anuncios, publicidades; realizar investigaciones escolares, visitar bibliotecas y leer junto a ellos.

Sin embargo, se siguen observando prácticas pedagógicas que utilizan los métodos tradicionales que nunca han salido de nuestras escuelas y se han establecido como la única fórmula para la enseñanza de la lengua escrita por parte de los docentes; métodos que ponen énfasis en las habilidades de descifrado o en el reconocimiento de sílabas individuales, en lugar de enfocar la lectura desde su aspecto comunicativo y de búsqueda y construcción de significados.

Lerner (1985) y Guillaenders (2001) plantean que el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura ha estado caracterizado por actividades aisladas del contexto natural de las niñas y los niños.

Según lo anterior, resulta inquietante que el docente demuestra, en la mayoría de los casos, no poseer herramientas suficientes que le permitan facilitar experiencias significativas, que contribuyan a la formación del desarrollo de las niñas y los niños en la adquisición de la lengua escrita.

Carlino (2005) considera que, aun cuando la lectura es reconocida como una herramienta fundamental para el aprendizaje, la escuela no desarrolla ni potencia una adecuada competencia lectora. Para la autora, esto se debe a que la formación teórica de los docentes, las metodologías, los esquemas de interacción maestro y estudiantes, los libros y otros materiales impresos, y en general toda la propuesta didáctica, están concebidos para el desarrollo de la lectura mecánica.

Prueba de ello son los resultados obtenidos, al inicio de nuestra investigación, de una serie de encuestas diagnósticas realizadas a docentes y representantes de escolares que cursan primer grado.

A los docentes se les preguntó: ¿Cómo es su experiencia en el proceso de enseñanza de la lectura? Estas fueron sus respuestas:

- Los grupos son muy numerosos (36 a 40 estudiantes por aula) y eso dificulta el trabajo de enseñanza de la lectura.
- Los niños y las niñas no se muestran interesados por la actividad de la lectura.
- Los padres o representantes en su mayoría no colaboran con este proceso en el hogar.
- En cuanto al nivel de conocimiento sobre la lectura que poseen los alumnos que ingresan al primer grado; los docentes expresaron que en promedio:
 - El 25% inician el proceso con dificultad.
 - El 50% están en proceso de adquisición de la lectura.
 - El 25% de los estudiantes aprendieron a leer.
- Con respecto a la participación de los representantes entrevistados en el proceso de aprendizaje de la lectura, se obtuvieron las siguientes respuestas:
 - El 45% manifestaron no tener tiempo para enseñar a sus representados y que no saben cómo hacerlo.
 - El 20% expresaron que se esfuerzan diariamente junto a sus representados en el hogar para enseñarlos a leer.
 - El 25% manifiestan que a veces los pueden ayudar y otras no.
 - El 10% manifestaron que las niñas y los niños asisten con una maestra particular que les enseña a leer.

La observación de las aulas de clases en diferentes instituciones evidenció la escasez de material relativo a la lectura: solo cartillas con las vocales pegadas a la pared; ausencia de rotulados y material impreso como cuentos o revistas. Aun cuando algunas secciones contaban con biblioteca escolar,

los libros están empolvados y en desuso. En otras instituciones, las aulas de primer grado poseían rotulados para las carteleras, la pizarra, los estantes, carteles con números, pero no había bibliotecas ni material para la lectura, como cuentos o revistas al alcance de los niños y las niñas.

Sánchez (1998):

... en la escuela y como en todas partes, se aprende tanto a leer como a no leer.

Es preciso pensar en qué tipos de demostraciones relativas a la lectura reciben los niños en una escuela donde no se lee prácticamente nunca como leen los lectores, es decir, porque interesa leer, donde los maestros no son lectores y por ende no pueden comportarse como tales...

En estas condiciones, y a través de las demostraciones correspondientes, las escuelas "enseñan" activamente a no leer... (p. 7).

Es probable que los maestros aprendieran a leer de la misma manera que están enseñando a sus estudiantes —inclusive hasta con ediciones actuales del mismo libro—, a partir de la combinación de sílabas para formar palabras y luego oraciones en muchos casos carentes de significado; en consecuencia, se genera una cadena de personas que no sienten interés por la lectura.

Caldera, Escalante y Terán (2010):

En una investigación sobre la comprensión de la lectura de los docentes en servicio que buscan titularse como licenciados en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, se registró que el 94 por ciento de los sujetos de la muestra presentaron en mayor o menor medida fallas en el procesamiento de la lengua oral y escrita.

Como puede observarse en los resultados de las investigaciones reseñadas, existen suficientes indicios que permiten afirmar que los docentes venezolanos presentan fallas significativas en la comprensión de la lectura. Además, se infiere que son pocos los docentes que sienten la necesidad y el placer de leer y que el aprendizaje de la lectura es percibido como una obligación escolar, un proceso difícil, confuso y punitivo. En consecuencia, esta será la concepción que reproducirán en sus alumnos (p. 19).

Un docente que no lee, que presenta dificultades a la hora de interpretar un texto y que no puede expresarse por escrito haciendo un buen uso del sistema de escritura formal, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura. La capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes (p. 18).

Para la enseñanza de la lectura y escritura se requiere de un trabajo sistemático y organizado por parte del docente, quien debe pensar en el diseño de estrategias más convenientes, tomando en cuenta los conocimientos previos

de los estudiantes, la motivación, los intereses y el desarrollo cognitivo con el fin de propiciar la participación protagónica de los niños y las niñas en el proceso de aprendizaje. No obstante, en Venezuela existe la tendencia a la utilización del método sintético —también conocido como silábico—, el método más tradicional, heredado de generación en generación y difundido a pesar de que los estudiantes manifiestan resistencia, ya que aprender a leer, entre otros aspectos, se torna monótono, faltar de significado y hasta invasivo. Esta práctica continúa siendo aplicada en las escuelas venezolanas invariablemente.

En este sentido, Freire (2008) manifiesta que:

El modelo educativo tradicional en que vivimos inmersos es autoritario, porque se limita a la narración de contenidos, conocimientos elaborados por el propio educador u otras instituciones y personas, las que generalmente son ajenas a la realidad en que se desenvuelve el educando (p. 44).

Salazar (2003) define el método de la lectura sintética, también conocido como silábico, de la manera siguiente:

... Son los más antiguos y los más extendidos... Se ha postulado como fácil la letra primero y las sílabas después, y como difícil la palabra y luego la oración... a los niños se les enseña el trazado de las grafías mediante la utilización de sílabas y que al escribirlas de una manera mecánica los estudiantes deben aprender la pronunciación de la misma manera, provocando que en la lectura dividan las palabras y esta se torna monótona, lo que provoca el desinterés para aprender a leer.

Testimonios como el siguiente confirman los problemas que presentan los estudiantes que se inician en el aprendizaje de la lectura por el método sintético:

[...] de los 38 estudiantes promovidos a segundo grado, la mayoría leen por silabeo, pero presentan problemas con algunos grupos consonánticos como bra, cla, tra, pla, gra y gla; además, a la mayoría les cuesta entender lo que leen. La otra parte del grupo se inicia en la lectura y presenta problemas de conducta pues fastidian a los demás cada vez que deben copiar del pizarrón los contenidos del programa, ya que no comprenden lo que está escrito.

Luisa De Ávila de la UE “El Principio de la Sabiduría” (Macarao – Municipio Libertador), maestra de segundo grado.

Los docentes utilizan actividades de copia, dictado y lectura individual de libros basados en el método silábico para “nivelar” a aquellos alumnos que fueron promovidos del primer grado sin el dominio adecuado de la lectura y solicitan la ayuda de los padres en el hogar para dicho propósito.

Sánchez (1998):

... cuando un niño—que se supone que “ya sabe leer” porque está alfabetizado—no entiende lo que el maestro supone que debe entender, es sometido a ejercicios mecanizados (copias, dictados, búsqueda de semejanzas y

diferencias, de figura/fondo, de lateralidad, etc.), sin significación real para el niño, mediante los cuales se procura perfeccionar el reconocimiento de las letras, de los sonidos de las letras, y de la correspondencia entre unas y otros (p. 5).

... todavía no sabe leer y que no se le da la oportunidad de aprender. ¿Y por qué no sabe leer? Porque no ha tenido una interacción productiva con la lengua escrita, no ha tenido oportunidad de “entender” cuáles son sus funciones (para qué utilizarla), sus fundamentos (por qué utilizarla) y su funcionamiento (cómo utilizarla).

Si un niño no le encuentra el verdadero sentido a la lectura, no se sentirá inclinado a leer, evitará leer, y nunca alcanzará el nivel de eficiencia propio de un lector autónomo, de un buen lector (p. 6).

Un poco de historia

Saber cuál es el método más idóneo para la enseñanza de la lectura y escritura ya era preocupación de los educadores venezolanos a principios de 1930. La Asociación Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (que entre sus objetivos tenía la formación pedagógica del docente), dirigida por el insigne maestro e ideólogo venezolano doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, conoció nuevas formas de transformar la escuela tradicional y memorística, la cual, dentro de su práctica, enseñaba a leer y a escribir con el conocido método silábico.

Después de la muerte del general Juan Vicente Gómez y durante el período comprendido entre 1937 y 1969, se implementó, en el Programa de Educación Primaria para Primer Grado, un método didáctico para la enseñanza de la lectura y escritura llamado **método global**, propuesto por Ovide Decroly en el marco del Movimiento de la Escuela Nueva. John Dewey, en Estados Unidos, y Georg Kerschensteiner, en Europa, son los padres de este movimiento, que fue promovido en nuestro país por Prieto Figueroa.

El **método global** permite el conocimiento de unidades lingüísticas completas (oraciones y/o frases) antes que el conocimiento de las letras; es decir, van de lo general a lo particular. Este método, como procedimiento didáctico para la lectura, se inicia a partir de expresiones significativas para el niño, induciéndolo al posterior análisis de la distinción de la palabra, la sílaba, las letras, es decir, a la inversa del método tradicional. Al inicio del proceso las frases y las palabras deben despertar interés en el niño, formar parte de su léxico, del contexto, responder a la estructura gramatical dominante, con el objeto de que tengan pleno sentido y se vinculen con su experiencia. Además, el método permite la incorporación del juego en la lectura, convirtiéndose en lecciones agradables que no llevan al niño al cansancio.

La maestra de primer grado Carmen Castillo, quien tuvo la oportunidad de aplicar el método global a grupos de niños a partir el año 1967 en el Grupo Escolar Caricuao ubicado en la parroquia del mismo nombre, expresa:

[...] con este método los estudiantes se sentían entusiasmados desde el primer momento, mostraban interés por la lectura... Se les leían cuentos, las niñas y los niños hacían anticipaciones de las lecturas. Leían historietas, jugaban bingos de palabras... las aulas de clases tenían letreros con los nombres de todo, las niñas y los niños traían de sus casas envoltorios de chucherías para el banco de palabras... las lecturas se realizaban en grupo; así los que no sabían, aprendían de lo que observaban y, lo más importante, los estudiantes hacían su cuaderno libro de lectura basado en los libros que daba el Ministerio de Educación en esa época: Un Niño Venezolano y Pablo y Tamborín, que era con lo que se enseñaba a leer... tenían historias que les llamaban la atención... y ya para el mes de marzo estaban leyendo.

El **método global** incentiva la lectura de cuentos, poesías, canciones, historietas, anuncios publicitarios y todo aquello que le sea atractivo al infante. Motiva desde el inicio del proceso a expresar sentimientos y opiniones de lo leído, promueve la comunicación en el aula (las niñas y los niños comparten con otros experiencias y conocimientos extraídos de la lectura); le permite al estudiantado ser protagonista de su propio aprendizaje; elaboran su propio libro de lectura con frases propuestas por ellos mismos; aprenden, más que a descifrar palabras, a entender el significado de lo que leen.

Al rescatar esta experiencia en cuanto a la aplicación del método de lectura global, se reivindica la importancia del aprendizaje significativo, los conocimientos previos, la participación de los estudiantes, la funcionalidad de la lectura, el diálogo e intercambio de ideas; aspectos que se inscriben entre los fines del diseño del Currículo Nacional Bolivariano - CNB (2007):

Formar niños y niñas con actitud reflexiva, crítica e independiente... con una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su realidad por sí mismos y sí mismas; que aprendan desde el entorno, para que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación en la escuela, familia y comunidad (pp. 25-26).

Se debe pensar, entonces, en concretar acciones que ayuden a los docentes a desarrollar las aptitudes necesarias en su grupo de estudiantes con el fin de promover la adquisición de la lectura y la escritura de acuerdo con lo que el currículo persigue, ya que el mismo documento establece que los docentes deben poseer una formación profesional y académica, así como disposición para atender a la formación de los estudiantes. De igual modo destaca que el docente debe utilizar diferentes estrategias y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el proceso de diagnóstico, realizado al inicio de la investigación, se estableció que los docentes utilizaban la siguiente metodología de enseñanza de la lectura:

- Para la enseñanza de la lectura en primer grado se hace uso de los libros de lectura de orientación sintética basados en el aprendizaje de sílabas, que luego forman palabras y por último frases; por tanto, los docentes solo conocen y aplican en el aula el método silábico.

- Las docentes manifestaron no haber recibido formación sobre la enseñanza de la lectura.
- Se observó desconocimiento de la existencia del método global para la enseñanza de la lectura.
- En cuanto a las actividades y estrategias aplicadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura, se evidenció que las mismas se reducen a la toma ocasional de la lección estudiada previamente por los estudiantes en sus casas, seguidas por una copia que elaboran las niñas y los niños; las mismas la realizan al principio de la jornada diaria para luego pasar a las otras áreas del conocimiento contenidas en el programa.

Sobre la base de la importancia que tiene el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en la prosecución escolar y en la formación de un individuo crítico, reflexivo y creativo, en el año 2011 el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) realizó la primera edición y entrega gratuita de la Colección Bicentenario que incluía el libro de texto *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado de Educación Primaria*, texto de orientación global y de referencia obligatoria en las escuelas oficiales venezolanas. Este libro contiene actividades para leer y escribir, con cuentos, canciones, adivinanzas y otras lecturas interesantes que motivan a las niñas y a los niños desde el inicio del proceso de apropiación de la lengua escrita, a expresar sentimientos y opiniones sobre lo leído, promoviendo la comunicación entre ellos.

Sin embargo, la mayoría de los docentes no ponen en práctica las actividades propuestas en el mencionado libro, sino que prefieren utilizar libros de lectura basados en el método sintético porque desconocen el método global. En consecuencia, desestiman las unidades lingüísticas completas como recursos para el aprendizaje de la lectura.

Lo anteriormente descrito demuestra que existe la imperiosa necesidad de preparar al docente para que pueda acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de la lectura y la escritura y tomarle amor a los libros. El docente es el conductor, animador, promotor y modelo del proceso de aprendizaje en la escuela; por esta razón es indispensable asegurar su formación y actualización, a fin de que esté en condiciones de impulsar el aprendizaje en cualquier área.

Así mismo, evidencia la ausencia de una propuesta formativa para la enseñanza de la lectura y la escritura dirigida a los docentes del primer grado por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en correspondencia con los libros de texto de orientación global que han publicado. Por ello, nos planteamos hacer una propuesta con estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura a través del método global, bajo un enfoque curricular flexible, abierto y contextualizado (integrado a la realidad social y cultural del estudiantado), de orientación constructivista; y a su vez propiciar en los docentes la reflexión sobre su práctica pedagógica en dicho proceso.

Con esta propuesta formativa el docente estará en capacidad de establecer la zona de desarrollo próximo (ZDP) de las niñas y los niños para ofrecer los medios y recursos que necesitan para construir su propio aprendizaje, a través de diferentes actividades en el aula o fuera de ella, donde participen activamente. De esta manera, se intenta que los aprendices lean y escriban sus propias ideas y las de los demás, tengan contacto con la lectura de cuentos, periódicos, historietas, anuncios publicitarios, entre otros. En resumen, se busca que las actividades realizadas por los niños y las niñas, en grupos o en parejas, puedan generar intercambios de ideas y opiniones sin separarlos del juego, el arte, la música y el canto.

Abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje

¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura? ¿Cuáles son las estrategias que emplean los docentes en el aula de clases para promover el proceso de adquisición de la lectura y escritura? ¿Cómo orientar y acompañar al docente para que tenga un desempeño pertinente en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en las niñas y los niños de 6 y 7 años?

En tal sentido, nos abocamos a diseñar una propuesta formativa dirigida a los docentes de primer grado de Educación Primaria para socializar los contenidos del método global para la enseñanza de la lectura y la escritura. Orientación que debe ser mediada por una auténtica praxis; es decir, una actitud abierta, crítica, innovadora, que potencie la generación de lectores competentes.

Sobre la base del enfoque constructivista del aprendizaje, el análisis del Currículo Nacional Bolivariano y la vinculación de ambos con el método global de enseñanza de la lectura, la propuesta de formación docente permitirá a los educadores sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los principios curriculares de estrategias abiertas, flexibles y contextualizadas que motiven y tengan significado para los alumnos.

La enseñanza de la lectura, en la mayoría de los casos, se presenta como un difícil reto para la niña y el niño de seis y siete años, quienes se enfrentan a una metodología no propia del aprendizaje natural, en que se emplean repetidamente desde hace muchos años los mismos libros y cartillas que muy poco tienen que decir de nuestros niños y su contexto. Los cambios en la vida social, cultural y tecnológica requieren que la escuela replantee prácticas pedagógicas y aplique herramientas didácticas que permitan al infante abordar este proceso de manera agradable y significativa.

La enseñanza de la lectura en los primeros grados requiere de un trabajo sistemático y organizado por parte de los docentes, quienes deben diseñar actividades y estrategias que se adecúen a las características del grupo al que está enseñando, con el objeto de que este aprendizaje se plantee tomando en cuenta los intereses y el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños que atiende.

La decisión de diseñar una propuesta formativa para la enseñanza de la lectura sobre la base del **método global**, dirigida a docentes de primer grado, obedece a los siguientes aspectos observados:

- La falta de claridad conceptual por parte de los docentes acerca de los métodos de lectura y escritura a utilizar para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- No existe por parte del MPPE una propuesta formativa sistemática que aborde esta problemática desde el lanzamiento de la Colección Bicentenario.
- Preocupación de madres, padres y representantes ante la problemática del aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijas e hijos en los primeros grados.
- La necesidad de que la o el docente reflexione sobre su práctica pedagógica, en especial sobre el abordaje del proceso de enseñanza de la lectura y escritura que le permita crear propias y originales estrategias para su desempeño en el aula de clases, cónsonas con los lineamientos del diseño del Currículo Nacional Bolivariano vigente.

Además nuestra propuesta incluirá al libro de texto *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado de Educación Primaria* publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2011, como el principal material de apoyo para la enseñanza de la lectura, porque se corresponde con el método global que pretendemos reinsertar en la práctica pedagógica de nuestras escuelas.

Este libro contiene una variedad interesante de material y actividades que motivan a niños y niñas, desde el primer momento del proceso de apropiación de la lengua escrita, a expresar sentimientos y opiniones sobre lo leído y a la comunicación tanto en el aula como fuera de ella (los estudiantes comparten con maestros, familiares y compañeros, experiencias y conocimientos extraídos de la lectura), lo que conduce a los estudiantes, más que a descifrar palabras, a entender el significado de lo que leen. Por otra parte, invita a los adultos a acompañar a los niños y las niñas, a leerles cuentos e historias y a compartir el acto de leer. Estas características y más están articuladas con los fines de la educación expuestos en el marco legal de la República Bolivariana de Venezuela (Ley Orgánica de Educación y el diseño del Currículo Nacional Bolivariano vigentes).

EL MÉTODO GLOBAL Y LA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA DE LA LECTOESCRITURA

El **método global** de lectura y escritura, se puede abordar desde la palabra, la frase o un texto. Supone el aprendizaje del lenguaje escrito con significado para la niña o el niño, quien posteriormente en la construcción de su aprendizaje, a través de ensayo y error, irá desmontando la frase y la palabra hasta llegar a la sílaba y por último a la letra. El método global va de lo general a lo particular, de la misma manera como conocen la niña y el niño: de manera natural.

En esta investigación proponemos al método global para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva constructivista y asumimos como punto de partida unidades lingüísticas completas ya sea un texto, un poema, una receta de cocina, una canción o un cuento; privilegiando al sujeto que aprende, su contexto, su saber lingüístico y su ritmo propio para el aprendizaje.

La experiencia y el quehacer educativo dentro del aula de clases ha nutrido de múltiples variantes al método en cuestión. Segers (1958; p. VII): “No hay un método global, sino métodos globales”. El docente, al apropiarse del método, podrá aplicar diferentes estrategias didácticas; permitirá enriquecer y redimensionar la puesta en práctica en su contexto escolar y en su desempeño día a día en relación con el entorno, necesidades e intereses de las niñas y los niños, la experiencia vivida en espacios de aprendizaje y la formación teórica que posea.

Se pretende que los docentes faciliten a los aprendices todo tipo de material impreso, que les permitan acceder a la lectura y escritura desde su funcionalidad y pertinencia en un entorno sociocultural determinado, lo cual generará el deseo de expresar a los demás, a través del lenguaje, sus ideas, opiniones y sentimientos, propiciando una comunicación más efectiva entre ellos y su realidad. El docente se ubica siempre en la zona de desarrollo próximo para ayudar al aprendiz a alcanzar su desarrollo potencial y una vez allí reanudar el ciclo.

La función del docente en el aula estará sustentada en los saberes necesarios para la práctica educativa. Estos saberes implican: respeto por los conocimientos previos y el contexto social de los educandos, el asumir

lo nuevo y el rechazo de cualquier forma de discriminación y la reflexión sobre la propia práctica docente, entre otros, que permita a los docentes comprender e internalizar la necesidad de la formación permanente.

A lo largo de este capítulo presentaremos cinco grandes temas:

- **Los métodos de lectura** profundizando en los fundamentos del método global (recursos, antecedentes, tipos y etapas);
- **La lectura y la escritura desde el enfoque constructivista**, su definición y funciones.
- **Los postulados centrales del enfoque constructivista** que responden a la naturaleza de la investigación: Teoría sociocultural de Vygotski, la Psicología cognitiva de Piaget, la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y los postulados del Lenguaje integral para la enseñanza de la lectura y la escritura propuestos por Goodman.
- **La formación docente** en cuanto a los saberes necesarios para la práctica educativa propuestos por Freire para la formación de individuos críticos, creativos y autónomos.
- **Las estrategias para activar los conocimientos previos** acompañadas de la evaluación y sus instrumentos como parte fundamental del proceso de enseñanza.

Métodos de lectura

Elichiry (1991): “La diferenciación entre métodos sintéticos y globales se dio a conocer por Guillianme en el siglo XIX; los primeros se caracterizan en la codificación (alfabéticos, fónicos, silábicos y psicofonéticos) y los segundos por hacer énfasis en la comprensión” (p. 39).

Método de lectura sintética

Villamizar (1991) explica el método de lectura y escritura sintética:

Este es un proceso que no se realiza simultáneamente, sino que quien aprende debe detenerse largo tiempo en el estudio de las letras, hasta completar el abecedario. Después a través de la combinación de las vocales y consonantes va adentrándose en el dominio de las sílabas para más tarde pasar a las palabras, en la mayoría de los casos formadas inicialmente con la combinación de sílabas constituidas por la misma consonante variando la vocal como por ejemplo: *mamá, mima, memo*, etc. Finalmente se llega a la frase utilizando para ello el mismo procedimiento de la formación de las palabras y entonces las frases se construyen sobre palabras escritas con la misma consonante combinando las vocales, por ejemplo *mi mamá me mima, la pipa de papá*, etc. (p. 49).

Este método parte de las letras o las sílabas que no tienen ningún significado o relación con el mundo concreto que rodea a la niña y al niño. Provoca en la lectura la división de las palabras, lo que dificulta su comprensión, hace el proceso aburrido y origina en muchos casos el desinterés por la lectura.

Así mismo, Villamizar (1991) analiza en los libros utilizados para la enseñanza de la lectura en Venezuela la relación incongruente entre la imagen y la palabra, pues en muchos casos se utilizan palabras desconocidas en el léxico de la niña y el niño e inclusive un vocabulario no característico de nuestro país, por lo que se equivoca e intenta adivinar al tratar de identificarla con el vocablo que conoce, por ejemplo:

En el libro *Días felices* encontramos en la página 36 el término “lavabo” en vez de lavamanos...

En el libro *Coquito* entre otras cosas conseguimos la oración: “Papá toma mate, mamá toma tilo y mi tío toma té”. En la página 37 conseguimos la siguiente oración: “Tu vecino dejó la chalina”, refiriéndose a la bufanda.

En el libro *la Escuela alegre* encontramos en la página 23 la expresión “coche” en forma repetida para referirse a un carro (pp. 61-75).

Las numerosas oraciones encontradas en los libros de lectura dan cuenta de un tipo de lectura mecánica que no tiene pertinencia con el contexto cultural y social de los estudiantes, por lo que carece de significado.

Los métodos de lectura y escritura sujetos a la práctica educativa tradicional dividen el lenguaje en pequeños fragmentos, donde el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil encontrar sentido en lo absurdo. Lo que se aprende en forma abstracta se olvida pronto. Por tanto, los estudiantes empiezan a considerar que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido.

Método de lectura global

Guevara (2005) define el **método global** como: “la forma de enseñanza de la lectura basada en la idea de la totalidad o en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental. Es parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implican”.

El **método global** como procedimiento didáctico para la lectura y escritura se inicia a partir de la lectura de unidades lingüísticas de carácter significativo, con el objeto de que tengan pleno sentido y se vinculen con la experiencia de las niñas y los niños para más tarde llegar por el análisis a la distinción de la palabra, la sílaba, las letras, es decir, a la inversa del método tradicional.

Gertrúdix (1992):

Otro aspecto importante a destacar en el método global es el afectivo. A partir del lenguaje propio del niño y darle la posibilidad de expresarse, se establece una relación afectiva con la lectura y la escritura. De esta forma, el lenguaje actúa como equilibrador de la personalidad ejerciendo a la vez una función terapéutica: permite que el niño comunique sus miedos,

intereses, gustos, aficiones, sus capacidades creativas, su escala de valores, su visión del mundo, etc. Y como el niño se encuentra en una clase con compañeros y compañeras que se expresan también en el mismo sentido, el nivel de interacción que se crea entre ellos es muy alto y de una gran riqueza afectiva (p. 22).

Vale la pena destacar que el *lenguaje integral* asume la globalidad para la enseñanza de la lectura y la escritura. Goodman (1989):

... es una filosofía de enseñanza que motiva a los alumnos a leer y escribir. Los educadores que tienen una filosofía de lenguaje integral planean un currículum que se centra en el educando y que se basa en sus intereses inmediatos. La concepción de que el aprendizaje procede del todo a la parte es básica a esta filosofía. Los niños desarrollan primero un entendimiento global y gradualmente llegan a entender las partes. La lectura y la escritura son relacionadas con actividades significativas que se centran en unidades de interés para los alumnos. La lectura es vista como una experiencia enriquecedora, no como un proceso de dominio de habilidades. Los materiales de lectura usados son, generalmente, libros de venta al público (no textos elaborados especialmente para la instrucción de la lectura) de interés para los niños, así como escritura producida y redactada por los alumnos. La lectura y la escritura se hacen parte integral de todo el aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela (Freeman, 1988: p. 5).

Antecedentes del método global

Los aportes del **método analítico** o **global** se remontan hacia finales del siglo XVIII. El problema que se planteaban diferentes pensadores sobre la educación era el de encontrar una manera más natural para enseñar a leer. Habían observado la dificultad que los niños presentaban con el método tradicional de lectura, al tener que reunir letras para formar una palabra. Además, el rechazo que producía la enseñanza de la lectura y la poca cantidad de personas que comprendían lo que leían. A partir de estas observaciones, reconocieron la necesidad de iniciar a la niña y al niño con palabras o frases de su entorno o que despertaran su interés, aprender a leer su nombre, conocer las cosas para conocer después las palabras que las nombran, adaptar los textos a la mentalidad de los niños y que todo lo leído por la niña y el niño fuese comprendido; de allí que aprender a leer no fuera solo descifrar signos. Entre las obras que contienen aportes al método, destacan: *De la manera de enseñar las lenguas* del Abate Radovilliers (1768); *La verdadera manera de enseñar cualquier lengua* de Nicolás Adams (1787); *Gesammlete Schulscriften* de Friedrich Gedike (1754-1803), quien basa su libro en por qué tan pocos hombres saben leer expresivamente. No obstante, Segers (1968) refiere que:

El precursor más antiguo del método global parece haber sido Comenio en el prefacio de su libro *Orbis Sensualis Pictus*, explica que la vista de la cosa dibujada que sugiere el nombre de la cosa revela a la niña y al niño cómo debe leer el epígrafe del grabado. Aunque la obra no fue destinada a enseñar

a leer, Comenio dice, sin embargo, que, mediante el estudio del epígrafe de cada grabado, puede ser enseñada la lectura, sin emplear el fastidioso deletreo, la tortura más inquietante del espíritu (p. 17).

A principios del siglo XX este pensamiento pedagógico sobre cómo enseñar a leer sería impulsado de manera definitiva por el médico y pedagogo belga Ovidie Decroly (1936), quien formó parte de un movimiento educativo llamado “La Escuela Nueva”, corriente que adversaba la escuela tradicional, conocida por su rigidez, énfasis en la memorización, el carácter autoritario de los profesores y la poca relación entre los objetivos estudiados y la realidad. Decroly, contrario a este tipo de enseñanza, da un aporte fundamental a la pedagogía con el método global, ideovisual o de las totalidades que se aplicó como método en el programa de los centros de interés, fundamento de la Escuela Nueva y en el contexto de la lectura y la escritura.

Antecedentes de la lectura en Venezuela

En cuanto a la concepción de la lectura, se presentan las características correspondientes en tres períodos. Figueroa (2009):

1937-1969. La Escuela Nueva o Escuela Activa o funcional, Educación decroliana, Método global o Ideovisual y unidades de lectura.

1969-1990. Conductismo y modelo de destrezas. La lectura se define como una destreza compleja de la cual derivan dos subdestrezas: desciframiento o decodificación y comprensión.

1990-Período actual. Se apoya en los fundamentos del constructivismo y análisis del texto, la relación entre la lingüística y la lectura, el lenguaje como comunicación humana, el carácter social del lenguaje escrito, la lectura se centra en el significado (p. 80).

El movimiento Escuela Nueva es conocido y difundido en nuestro país gracias al pedagogo venezolano doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien a finales de la dictadura de Juan Vicente Gómez recorría las escuelas de Venezuela llevando a maestras y maestros lecturas sobre las nuevas teorías que conducirían a la transformación de la escuela tradicional. Este movimiento basaba su filosofía en la psicología de la niña y el niño y la manera en que aprende. A este respecto, Luque (2001) refiere:

Por el estudio de la compilación de monografías que hiciera Ferrière traducida en 1928 bajo el título *La libertad del niño en la escuela activa*, esos maestros y maestras conocieron que la diferencia fundamental entre la escuela activa y los “otros” métodos pedagógicos (...) es que estos son en efecto unos métodos (...) mientras que el de la Escuela Activa “es el método pedagógico fundado en la psicología del niño”; conocieron que “la escuela activa se halla al servicio de la verdad y que no tiene otra finalidad que el bien de la infancia y el aumento de la potencia de su espíritu (p. 508).

En el marco de este movimiento surge el método ideovisual o global en la enseñanza de la lectura para los niños más pequeños, del pedagogo belga Ovidie Decroly, quien basaría su método en la teoría evolutiva de la niña y el niño de Claparède, atendiendo al pensamiento de tipo sincrético que se manifiesta en niñas y niños de entre cinco y siete años.

Lo sincrético lo explica Claparède:

La percepción no es analítica más que cuando tenemos el interés en analizar. Ahora bien, el niño, al principio, no tiene o muestra ningún interés más que por el objeto en bloque... los detalles no pueden más que dejarlo indiferente, como nos dejan indiferentes los detalles de una locomotora de la que tenemos que apartarnos para que no nos atropelle... Hemos dicho que el espíritu procede de lo simple a lo complejo; el hecho de que el niño perciba el todo antes que las partes no destruye esta afirmación. En efecto, no siendo para él el todo un conjunto de partes, sino, por el contrario, un todo, una unidad, ir de lo simple a lo complejo es remontarse del todo a la parte. Lo que es simple no lo es *ipso facto* para el niño (Luque, 2010; pp. 138-139).

La profesora Mercedes Fermín, maestra de primer de grado para 1932 en una entrevista realizada 1997 por el profesor Guillermo Luque (2001), recuerda:

En primer lugar, enseñábamos por el método global. Se enseñaba la palabra y no se enseñaba la letra; comenzábamos a ampliar la palabra, se descomponían sílabas y luego se enseñaba la articulación de sílabas y palabras. Fue el que yo usé por lo menos desde mi primera enseñanza (...) Abandonamos el deletreo; eso fue superado, para empezar entonces por la lectura de la palabra global; como yo era maestra de primaria de eso le puedo hablar (p. 37).

El período de 1937 a 1969: el pensamiento educativo venezolano se corresponde con los principios del movimiento pedagógico llamado Escuela Nueva. John Dewey en Estados Unidos y Jorge Kerschensteiner en Europa son los padres del movimiento, que centra su interés en la niña y el niño y se sustenta en las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Este movimiento combina la teoría con la práctica pedagógica. Figueroa (2009) cita a Falcón (2004), quien lo resume de la siguiente manera:

Se publican libros que exponen principios y métodos y se crean escuelas; la prioridad es desarrollar sus potencialidades mediante la actividad, el trabajo, la comunicación. La Escuela Nueva se mueve bajo unos principios que son (1) autodirección: la niña y el niño es agente de su desarrollo y aprendizaje, (2) paidocentrismo: la niña y el niño es el centro de la actividad docente, (3) actividad: la niña y el niño aprende mediante la acción, (4) vitalismo: la educación es la vida, (5) socialización: la niña y el niño es un miembro de la sociedad con deberes y derechos y la escuela la institución social que propicia su participación en la vida comunitaria mediante la actividad manual, intelectual y el juego, (6) funcionalismo: es la enseñanza aplicada a cuestiones concretas, reales, (7) globalización: los temas y las asignaturas se relacionan. En Venezuela, los principios de la Escuela Nueva fundamentaron la reforma de los programas de estudio, en 1940 y en 1944, a través de estrategias puntuales como el "Programa de Ideas Asociadas" de Decroly, los

Centros de Interés, también decolorianos, que organizan los contenidos del programa alrededor de un mismo centro e idea y que toman en cuenta los intereses y necesidades de la niña y el niño, como el conocimiento del medio natural y social; el método global o ideo-visual, propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura... (p. 171).

Sobre el método global

El **método global** tiene su base en el significado. Lo que el niño o la niña leen tiene que formar parte de sus vivencias y afectos. En este sentido, precursores del método en siglos pasados, como Comenio o Jacotot, comprendieron tempranamente que el sentido de lo leído es fundamental, pues leer no se trata de descifrar o decodificar el lenguaje oral. Leer es comprender y en este aspecto la mente humana juega un papel fundamental que activa los esquemas de cada lector al entrar en comunión con el otro que escribe. De esta manera carece de sentido aprender letras y sílabas aisladas sin significado en lo concreto.

La lectura global, por tanto, parte de lo complejo para llegar a las partes. De la misma manera como aprende el ser humano de lo integral a lo particular. El sentido de la complejidad ya lo explicaría Claparède como se reseñó en páginas anteriores. A este respecto Gertrúdx (1992; p. 20) expresa:

La persona humana posee una estructura mental que le permite perfectamente captar las cosas globalmente, tal como son, de manera que la descomposición de estas en sus partes y la presentación por separado de las mismas pensando que así se facilita su conocimiento, es en realidad un freno que suele provocar una interpretación distorsionada o errónea del conjunto.

A esta facultad de la mente humana para percibir conjuntos se le ha denominado de varias maneras. Nosotros estaríamos de acuerdo con Decroly en llamarlo, "poder globalizador" o "valorizante"...

Cabe agregar que para el método global se aprende a leer de la misma manera natural como se aprende a hablar, que no es más que en contacto permanente con un mundo de lenguaje hablado lleno de complejidades, al cual el niño y la niña deben integrarse y formar parte. Es así como para un niño es más fácil recordar de memoria y reconocer sin esfuerzo alguno el nombre de una chuchería, por ejemplo "PEPITO" o "COCOSSETTE" que aprender la letra "P" o la "S", las cuales no tienen absolutamente para él o ella ningún significado.

Aunado a esto, estudios sobre el proceso de la lectura destacan que la mirada al leer se fija en un grupo de palabras no en el descifrado de cada una de ellas. La mente trabaja activamente manteniendo el grupo de palabras leídas, que generan una idea para el lector, una comprensión, al tiempo que fija la mirada en el grupo de palabras que le suceden. Existe toda una actividad mental que lleva al lector a relacionar, descubrir o anticipar sobre lo que lee. En este sentido, Gertrúdx (1992; p. 15) agrega:

El proceso de lectura visual fue estudiado por primera vez en el laboratorio en torno a 1900 por un investigador francés, Emile Javal, director del laboratorio de entomología de la Sorbona y miembro del Instituto. Mostró Emile Javal que el ojo del lector no avanza de un modo regular a lo largo de la línea de un texto, sino que procede como a tirones: durante un cuarto de segundo, el ojo permanece inmóvil y fija un conjunto de letras o palabras, luego gira en una cuarentava parte de segundo para fijar de nuevo otro conjunto de letras o palabras durante otro cuarto de segundo... y así sucesivamente. Los tiempos de fijación son los de la lectura propiamente dicha.

En el mismo orden de ideas, este autor cita a Charles Hendrix:

Es forzoso reconocer que la globalización y el análisis son dos etapas que se suceden naturalmente en el curso de todo trabajo mental. La globalización predomina en los pequeños, pero ella no excluye el análisis, que según la materia sobre la que se ejercita y el interés que suscita, puede aparecer muy pronto. Innumerables experiencias han demostrado, en efecto, que la sílaba aislada se retiene menos que la palabra (p. 11).

Los docentes en sus funciones de alfabetizar a los más pequeños deben reconocer la importancia de realizar lecturas interesantes, organizar espacios con abundante material escrito y promover actividades significativas que requieran de la lectura y la escritura, para propiciar la curiosidad por conocer y expresarse haciendo uso de ellas.

Los procesos de lectura y escritura, aunque diferenciados, pueden desarrollarse en paralelo; los niños leen lo que otros dicen y escribirán lo que desean expresar para ser leídos. Es necesario que el docente reconozca que el niño o la niña pueden escribir de manera convencional o no para expresar ideas, opiniones o sentimientos. Se supone que un niño de seis años utiliza grafía convencional; sin embargo, de no ser así y con base en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky, se considera escritura toda la expresión gráfica que emplee el niño o la niña, desde garabatos pasando por dibujos hasta la *escritura* misma, sea o no convencional.

Tipos de métodos analíticos o globales

El quehacer pedagógico en las aulas expresa las variaciones del método global. Este puede partir de la palabra, las frases, el cuento, entre otros materiales impresos, lo cual permite establecer sus diferencias. El maestro, la didáctica, las niñas y los niños, sus particularidades, motivación, conocimientos previos, contexto sociocultural, siempre ponderando la importancia de lo significativo de los materiales impresos, que facilitan al estudiante en su contacto directo con el lenguaje escrito, definen esas diferencias.

Pons expresa (Luque 2010; pp. 134-138):

Los métodos globales también llamados analíticos comienzan por presentar al niño elementos del lenguaje que sean la expresión de una idea, no la letra ni la sílaba que nada representan para el niño y que son símbolos abstractos.

De allí clasifica a los **métodos analíticos** en:

Método de las palabras normales: fue inventado por el maestro alemán M. O. Kramer y perfeccionado posteriormente por el Dr. Vogel; el mismo enseña a leer y escribir por medio de 100 palabras. Las primeras palabras que escogió eran monosílabas y cada palabra venía precedida por una imagen que la representaba.

Método de oraciones: se basa en presentar a los estudiantes una unidad de pensamiento, la oración. Fue inventado en 1822 por el maestro belga Jacotot. Publicó el libro "Enseñanza de la Lengua Materna". Propuso que se enseñara a leer utilizando a Telémaco, los niños deberían aprender de memoria cada frase, pero este libro no era interesante para niños y niñas de seis años de edad. Sin embargo, el método se extendió por Alemania, España y México.

El método natural: parte de una unidad de pensamiento, la frase. Presenta una frase elíptica para aprovechar la sencillez de la escritura. Otros usan la oración completa o el cuento.

Métodos globales y sincréticos: el hecho de que los métodos modernos para la enseñanza de la lectura comiencen por hacer apreciar la frase como un todo, le han valido la designación de sincréticos, propuesta por Claparède, y el nombre de globales por Decroly.

Por su parte, Elichiry (1991; pp. 48-51) presenta los métodos que parten de unidades significativas del lenguaje, es decir los métodos globales o analíticos:

Método de la palabra: de la palabra total, sin análisis de la palabra generadora, analítico-sintético. En el primero, la palabra está asociada a una imagen que permite deducir el significado de la escritura. El segundo, presenta la palabra asociada a una imagen, se descompone en sílabas, luego en letras; se recomponen las sílabas y se llega a la síntesis de la primitiva palabra.

Método de la frase: el punto de partida es el sintagma nominal o bien oraciones simples. Se promueven actividades previas que dan lugar a expresiones orales de las niñas y los niños que se simplifican y se escriben en tiras de diferentes tamaños, ya sea para exhibirlas en el aula o para que las niñas y los niños las ilustren y las conserven. Luego pueden recurrir a ellas para encontrar determinadas palabras y combinarlas.

Método de la oración: emplea los procedimientos del anterior a contextos más amplios y más complejos.

Método del cuento: la niña o el niño que ha oído repetidamente su lectura y la vivenció con intensidad, retiene su contenido y luego, al repasar con la vista la escritura, repitiendo el texto memorizado, identifica palabras que le facilitan la transparencia para descubrirlas y leer palabras desconocidas en otros contextos.

Método del texto libre (Freinet): toma como punto de partida la escritura que realiza el adulto mientras la niña o el niño le dicta algo que quiere comunicarles a sus abuelos, a un amigo, etc. Guarda lo escrito, posterga su lectura y cuando lo intenta, se encuentra con una escritura que es como si fuera la suya propia. Recita lo que él formuló en voz alta. De este modo se puede establecer la correlación entre lo que está escrito y lo que dice verbalmente, encontrando relaciones entre palabras, sílabas y fonemas.

Método de las experiencias de lenguaje: ve la mejor fuente de materiales de lenguaje en las niñas y los niños cuando relatan sus propias experiencias. Estos relatos son escritos por el maestro para que sean leídos por las niñas y los niños.

Método ideovisual: este método estaba dirigido a ayudar a los alumnos a comprender lo que leen por medio de la preparación para el texto escrito. Los niños necesitan preparación sensoriomotora, intelectual y afectiva antes de comenzar a leer. Este método prescinde de la lectura en voz alta.

En lo sucesivo esta investigación designará global a todo aquel aprendizaje de la lectura y la escritura que se fundamente en la idea de la totalidad o el carácter global de la percepción del todo para luego estudiar las partes.

La lectura y la escritura desde el enfoque constructivista del aprendizaje

Definición de la lectura desde el enfoque constructivista del aprendizaje

En este apartado se señala el acto de leer y su importancia a la luz de los criterios de diferentes pensadores que se enmarcan dentro de las corrientes humanistas y del enfoque constructivista del aprendizaje. A continuación se presentan algunas definiciones sobre el significado de la lectura bajo este modelo:

Gómez (1996) define la lectura:

... como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una **relación entre el texto y el lector**, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que **el significado** no es una propiedad del texto, sino que **el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto** (pp. 19-20).

Pacheco (1998), expresa:

La importancia de la lectura es algo innegable; esta se debe considerar como el pilar fundamental de toda educación, ya que el leer es la habilidad de la cual depende el individuo para aprender en el futuro; **las habilidades**

adquiridas y capacidades ejercitadas en el proceso de aprender a leer son esenciales para el desarrollo individual y social (p. 131).

Ferreiro y Gómez (2002), haciendo referencia a Goodman:

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener el sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. **Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos** (p. 27).

Sin embargo, cabe agregar, haciendo énfasis en la percepción, que:

Leer es en realidad un **proceso analítico más que un proceso sintético**. Las experiencias que se han hecho sobre los movimientos del ojo durante la lectura han comprobado que apreciamos las palabras por grupos y no vamos haciendo una síntesis con los sonidos o con los signos que los representen para llegar a formar las palabras o frases (Luque 2010, citando a Pons; pp. 134-135).

El prócer cubano José Martí (1853-1895/2001e) refiere en sus reflexiones pedagógicas:

La lectura contribuye a la realización del ser humano, a ser más, a darse el espacio de construir su humanidad. Por eso, el reto cultural del proceso educativo implica que: Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Alvarado 2007; p. 281).

Como indica Goodman (1990; p. 3): “no es suficiente aprender a leer y escribir, sino que uno tiene que tener la capacidad y el poder de usar la lectura y la escritura”. La lectura entonces, comprende **esa relación íntima entre el lector y el texto sobre la base de la práctica social, esenciales para el desarrollo individual y social**. Pero, ante la realidad en las aulas de clases... ¿qué es lo que hace que el lenguaje sea muy fácil, pero a la vez muy difícil para aprender? Para dar respuesta a esta interrogante, Goodman (1990; p. 3) hace referencia a lo siguiente:

Tabla 1. Cuándo el lenguaje es fácil y cuándo es difícil.

El lenguaje es fácil cuando:	El lenguaje es difícil cuando:
Es real y natural.	Es artificial.
Está integrado.	Está fragmentado.
Tiene sentido.	No tiene sentido.
Es interesante.	Es aburrido.
Le pertenece al alumno.	Le pertenece a otros.
Es relevante.	Es irrelevante para el alumno.
Es parte de un hecho real.	Está fuera de contexto.
Tiene utilidad social.	No tiene valor social.
Tiene un propósito para el alumno.	No tiene ningún propósito verificable.
El alumno elige utilizarlo.	Está impuesto por otros.
Es accesible al alumno.	No es accesible.
El alumno tiene el poder de utilizarlo.	El alumno carece de ese poder.

La lectura descontextualizada, sin ningún tipo de pertinencia, ajena a la realidad sociocultural vivida por el sujeto no puede considerarse sino mecánica. Lo significativo en la lectura juega un papel fundamental para la comprensión de lo escrito. Es necesario que la y el docente sean conscientes de que la niña y el niño son sujetos con saberes propios que serán ampliados en la escuela y volverán fuera de ella transformados formando parte de una dinámica inacabada. Freire (1991) señala que “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica continuidad de la lectura de aquel” (p. 105).

La escritura desde el enfoque constructivista del aprendizaje

Ferreiro, en sus investigaciones sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita, encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje; y al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura; es decir, que desde edades muy tempranas los niños y las niñas se han apropiado de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales. Es así como en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados, ya que por medio de esta se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente.

Vale destacar, en relación con el tema de esta investigación, los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, respecto a la adquisición de la escritura, su proceso y evolución en las y los infantes para que la o el docente pueda reconocer el nivel en que se encuentra el niño o la niña en relación con la escritura y así ajustar las actividades a seguir. A continuación se presenta un cuadro resumen de estas investigaciones. Díez (2000; p. 13):

Tabla 2. Cuadro resumen sobre la escritura

Escrituras presilábicas
Dibujo: Escribir el nombre del objeto es el mismo objeto Escrituras indiferenciadas: igual serie de grafías sea cual sea el enunciado que el niño desea escribir. Marcas gráficas que simulan la escritura (garabatos, letras inventadas, letras conocidas) Escrituras diferenciadas en objetos distintos, escrituras distintas; no se escribe igual tren que vaso Letras inventadas Letras conocidas IAOS (Pelota) Letras del propio nombre con combinaciones diferentes : SONIA - IONAO (Pelota)
Escrituras silábicas
Correspondencia de lo que suena como lo que se escribe. Una grafía para cada sílaba. Silábicas: EOP (Pelota) Silábicas vocálicas: E O A (Pelota) Silábicas consonantes: PLT (Pelota)
Escrituras silábico-alfabéticas
Más de una grafía para cada sílaba: PE L TA (Pelota)
Escrituras alfabéticas
Correspondencia entre el sonido y la grafía con valor sonoro convencional: PE LO TA (Pelota)

Como es sabido, la escritura es un componente esencial de la cultura. La transmisión de las costumbres, ideas, religión, modos de vida y otros caracteres se realizaron durante muchos siglos por vía oral, propagando así los conocimientos; pero ante la necesidad de una comunicación perdurable, surge la escritura como el máximo exponente de representación gráfica del lenguaje.

La niña o el niño, desde que empieza a hablar, se está comunicando con los demás. Busca las palabras que le permiten ese acercamiento o aplica la técnica del silencio para escuchar aquello que le interesa. Cuando llega a la escuela trae ese cúmulo de conocimientos que es necesario tomar en cuenta para iniciar el proceso de lectura y escritura. Se dice que leer es: comprender lo leído, adueñarse del mensaje escrito para saborearlo con agrado, gracias a los conocimientos previos que tiene el lector. Sobre esta base de la oralidad se propicia la comprensión de la lectura y con ella se fundamenta el objetivo de la escritura; por eso se dice que quien habla bien, lee y escribe bien.

Lamentablemente, por lo regular a la escuela se va a copiar desde el comienzo hasta el final de la clase. Se va a oír planteamientos que no guardan relación con las necesidades, las expectativas, la edad ni los intereses de los estudiantes. Torres (2002):

La lectura y la escritura es un binomio complejo que exige una serie de actividades que con iniciativa y compromiso se pueden llevar al aula de acuerdo con el nivel o grado donde se desempeña el docente. ¿Por qué binomio? Porque una –la lectura– complementa la otra –la escritura– y porque el niño o la niña ya trae conocimientos acerca de las dos (en diferentes modalidades que le brinda o le niega el entorno donde vive) (pp. 2-3).

La niña y el niño realizan su escritura como expresión y recreación espiritual. El docente debe ser sumamente cauteloso para no tergiversar esta finalidad tan importante. De allí que debe entender que las planas son verdaderos castigos y que lo único que se logra con ellas es malgastar el tiempo y que aborrezcan la escritura. Nunca mejorar la caligrafía.

Las investigadoras Teberosky y Ferreiro han demostrado que la relación que se establece entre el niño lector o la niña lectora con el texto que lee se convierte en un proceso netamente particular, solo mediatizado por el saber del estudiante, por su motivación intrínseca, por sus intereses, por sus expectativas y, sobre todo, por sus experiencias o conocimientos previos (pp. 6-7).

La escritura es un medio para comunicar a nuestros semejantes aquello que pensamos. De allí que cumpla funciones relevantes a la hora de construir el significado (p. 9).

Así mismo, Goodman (1990, p. 14) señala que existen tres sistemas lingüísticos que interactúan en el lenguaje escrito: el *grafofónico* (secuencias de sonidos y letras), el sintáctico (estructuras de oraciones) y el semántico (significados). Podemos estudiar estos sistemas separadamente, pero no pueden ser aislados en el proceso de enseñanza porque se corre el riesgo de caer en abstracciones que no son lenguaje. Los tres sistemas operan dentro de un contexto pragmático, o sea, en el marco de la situación práctica en que la lectura y la escritura tienen lugar. Este contexto contribuye también al éxito o al fracaso de la lectura y la escritura:

- La **comprensión del significado** es siempre la meta del lector.
- La **expresión del significado** es siempre lo que el escritor intenta lograr.
- Tanto el **escritor** como el **lector** están muy limitados por lo que ya saben, el escritor al producir y el lector al comprender.

Algunas funciones de la escritura

Algunas funciones de la escritura expuestas por Torres (2002, p. 8) y Goodman (1990, p. 14) son las siguientes:

- Sirve de instrumento de interrelación social al utilizarse como el medio por el cual se comunica el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio.
- Sirve como forma de expresión, es decir, como camino para dar salida a una necesidad interna, personal de manifestar, de expresar por ese medio todo aquello que se siente en el yo interno y que no puede expresarse oralmente, bien por temor o por timidez.
- Sirve como herramienta del arte y de la ciencia, las cuales han puesto a través de la página escrita las grandes creaciones artísticas, literarias y científicas, realizadas por el hombre –y la mujer– como un aporte al conocimiento.

- El escritor incluye la suficiente información para hacer que sus lectores comprendan lo que escribe. La escritura efectiva tiene sentido para la audiencia a la cual se dirige. La escritura eficiente incluye solo lo suficiente para que sea comprensible.

La escritura como medio para construir el conocimiento

- El aprendizaje de la lengua escrita, como es conocido, es una tarea un poco difícil. Para adquirir ese aprendizaje es menester realizar actividades altamente significativas donde los estudiantes vean la utilidad real en cada momento.
- La niña y el niño perciben la necesidad de expresar, mediante la escritura, lo que se piensa y se sienten muy orgullosos cuando lo hacen y los demás pueden leer su escritura.
- La institución educativa conformada por un grupo de docentes comprometidos debe conceder tiempo y espacios suficientes para no presionar a los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Existen muchas actividades que pueden motivar a los estudiantes que no se atreven a expresar sus ideas en forma espontánea. Hay actividades altamente significativas para incentivar al niño y la niña en la escritura: adivinanzas, cuentos, fábulas, cuentos mínimos; por ejemplo: ¿A qué se parece?, poesías, juegos, dramatizaciones y otras, que pueden complementarse con dibujos. En esto son todos unos expertos, salvo en aquellos casos cuando el docente coarta la imaginación y la creatividad artística de los y las estudiantes.

Para finalizar este apartado sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el enfoque constructivista, Goodman (1990) señala que “la lectura y la escritura evolucionan en respuesta a necesidades personales y sociales. Las niñas y los niños que crecen en ambientes llenos de palabras impresas desarrollan aptitudes para la lectura y la escritura antes de entrar en la escuela” (p. 14).

El enfoque constructivista en el aprendizaje

Caldera, Escalante y Terán (2010):

Asumir el paradigma constructivista implica cambiar la conceptualización de lectura y los métodos de enseñanza y de aprendizaje, comprender el sujeto que aprende (estudiantes-lectores), redefinir el papel del docente, mejorar el entorno alfabetizador e innovar en evaluación. De manera tal que la didáctica de la lectura constructivista establece una práctica docente distinta a la tradicional (p. 21).

Goodman (1989) señala tres aspectos fundamentales desde una concepción constructivista: el lenguaje, la o el docente y los objetivos de la lectura.

- *El lenguaje* en la escuela debe ser real y natural, integral y no fragmentado, con sentido, interesante, perteneciente al aprendizaje y con utilidad social.
- *La o el docente* debe confrontar lo tradicional, tomar decisiones, disminuir el uso de libros de trabajo y de ejercicios repetitivos. Debe promover el aprendizaje cooperativo, ocasiones de lectura funcional, establecer vías de comunicación y planificar creativamente.
- *Los objetivos* deben buscar crear un ambiente lleno de lengua escrita funcional e incitar a los niños y a las niñas a fijarse en ella.

Postulados centrales del enfoque constructivista

En este apartado se integran tres de los principales enfoques constructivistas que repercuten en el campo educativo: la psicología genética piagetiana (1896-1981); las teorías cognitivas, en especial la ausubeliana (1918-2008) que postula el aprendizaje significativo; y la sociocultural de inspiración vygotskiana (1885-1934). Díaz y Hernández (2010: p. 26):

Tabla 3. Postulados centrales de los enfoques constructivistas.

Postulados centrales de los enfoques constructivistas		
Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
Psicogenético	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la autoestructuración. • Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. • Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. • Aprendizaje operatorio: solo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva. • Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. • Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<p>Estudiante: Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p>Profesor: Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p>Enseñanza: Indirecta, por descubrimiento.</p> <p>Aprendizaje: Determinado por el desarrollo.</p>

Postulados centrales de los enfoques constructivistas		
Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo. • Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. • Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. • Enfoque expertos-novatos. • Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. • Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<p>Estudiante: Procesador activo de la información.</p> <p>Profesor: Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p>Enseñanza: Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p>Aprendizaje: Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. • Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. • Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo). • Origen social de los procesos psicológicos superiores. • Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. • Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. • Evaluación dinámica y en contexto. 	<p>Estudiante: Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p>Profesor: Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p>Enseñanza: Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p>Aprendizaje: Interacción y apropiación de representaciones y procesos.</p>

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de las teorías antes expuestas (De Tejada *et al.*: 2008; Rubilar: 2010; Díez *et al.*: 2000; Álvarez: 2003; Díaz y Hernández: 2010, y Suárez: 2011):

Tabla 4. Cuadro comparativo de las teorías de Piaget, Vygotski y Ausubel.

Jean Piaget	Lev Vygotski	David Ausubel
El desarrollo psíquico está predeterminado genéticamente. Toma en cuenta los factores biológicos e innatos.	Mecanismos cerebrales subyacentes.	El aprendiz posee una estructura cognitiva.

Jean Piaget	Lev Vygotski	David Ausubel
Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. Ocurre el aprendizaje cuando se modifica y transforma las estructuras iniciales en nuevos aprendizajes.	El sujeto posee aprendizajes previos.	El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe. El nuevo aprendizaje se reconcilia con lo anterior.
La niña y el niño aprenden de manera individual y el docente deberá acompañarlos y estimularlos en la construcción de este proceso.	El conocimiento se origina gracias a la interacción con otras personas y el contacto cultural.	El aprendizaje ocurre por descubrimiento y de forma significativa, en donde la nueva información se relaciona de manera sustancial con las estructuras cognitivas de los datos provenientes del medio.
No existe cognición sin motivación. La inteligencia y la afectividad son indisolubles.	El desarrollo intelectual es sensible a los cambios sociales.	La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. El aprendizaje está orientado hacia algo.
El aprendizaje es sistemático.	Análisis de los procesos.	El aprendiz es un procesador activo de la información.

Elaborado por los autores

Al conocer los postulados psicopedagógicos de los autores antes mencionados sobre las investigaciones en torno a la forma como las niñas y los niños aprenden, el enfoque constructivista idea un mundo real que permite a las y los aprendices desempeñarse en un contexto significativo de manera que utilicen activamente lo aprendido; tratando de generar reflexión a través de contenidos significativos y contextualizados.

Caldera, Escalante y Terán (2010; pp. 21-24), citando a varios autores, presentan las siguientes consideraciones:

- **Cambiar la concepción de enseñar y aprender a leer en la escuela...** La lectura va mucho más allá de la simple descodificación. Esta constituye un requisito, pero no suficiente para lograr la comprensión, proceso que implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel, mediante los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, construye y reconstruye cognitivamente el significado de lo que ha leído (Bruno y Beke, 2004).
- **Enseñar y aprender a leer como proceso.** La lectura comprensiva o interpretativa es un proceso que comprende tres momentos: antes (prelectura), durante y después de la lectura: a) *Las actividades de prelectura* permiten activar el conocimiento previo, establecer el propósito para leer... b) *Las actividades durante la lectura* promueven en el estudiante el desarrollo de niveles altos de pensamiento al monitorear su comprensión... c) *Las actividades después de la lectura* motivan a los estudiantes a reflexionar acerca de lo leído... (Morles, 1997; Condemarin, 2000; Solé, 2001).

- **Enfatizar el enfoque comunicativo funcional de la lectura.** Es importante que el estudiante descubra que la lectura no es solo una herramienta que se utiliza para dar lecciones, sino que sirve para informarnos, descubrir mundos diferentes, comunicar ideas, investigar, recrearnos, entre otras funciones. La lectura tiene funciones que están presentes en nuestra vida cotidiana porque el individuo lee con el fin de extraer conocimiento que le permita resolver sus problemas, identificarse con una causa, buscar las raíces de su propia identidad, aclarar dudas, crear o modificar actitudes (Hinojosa, 1997; Alliende y Condemarin, 1997; Barboza, 2004).
- **Favorecer la metacognición...** En la medida en que se es más consciente de lo que se sabe, del porqué de los aciertos o desaciertos, habrá mayores posibilidades de utilizar lo que se sabe para aprender más, consolidar éxitos y superar deficiencias. La metacognición implica dos componentes: conciencia y control (Heller y Thorogood, 1995; Morles, 1997).
- **Comprender el papel de la y el docente...** Es necesario dar paso a nuevas y adecuadas formas de adquisición y desarrollo de la lectura para propiciar el acceso al conocimiento, el procesamiento de la información, mejorar la comunicación, y formar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo (Lerner, 2001; Carlino, 2005).
- **Redefinir la evaluación.** La propuesta constructivista requiere de una evaluación que oriente, mejore y enriquezca el aprendizaje de la lectura del estudiante. Por esta razón, la evaluación de la comprensión de la lectura dependerá del tipo de texto, del lector, de los conocimientos previos, del contexto y del dominio lingüístico (Serrano, 1992; Lerner, 2001).

Por tanto, un **profesor constructivista** (Díaz y Hernández, 2010: p. 8):

- Es un **mediador** entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
- Es un profesional **reflexivo** que analiza críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- **Toma conciencia y analiza críticamente** sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Promueve **aprendizajes significativos**, que tengan sentido y sean funcionales para los estudiantes.
- Promueve **la colaboración, el pensamiento complejo y la participación activa** de los estudiantes en situaciones educativas de relevancia social, que se vinculan con la vida real.
- Presta una **ayuda pedagógica ajustada** a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones educativas en que se involucran sus estudiantes.
- Establece como meta la **autonomía y autodirección** de sus estudiantes, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

Entendiendo que el propósito fundamental de la práctica educativa no es transmitir información, sino facilitar y provocar el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, mediante un proceso de reconstrucción reflexiva y deliberativa de las adquisiciones previas a la luz de las informaciones y experiencias.

Enfoque sociocultural del aprendizaje según Lev Vygotski

A continuación, se presenta el siguiente gráfico que ilustra el enfoque vygotskiano:

Gráfico 1. Conceptos básicos del enfoque de Vygotski



Elaborado por los autores

El desarrollo es el resultado del aprendizaje. El aprendizaje se genera en tres procesos cíclicos y simultáneos. En el **nivel de desarrollo real** ocurre la resolución independiente de problemas. En la **zona de desarrollo próximo (ZDP)** ocurre el proceso de construcción del aprendizaje a través de la interacción con otras personas más hábiles. En el **nivel de desarrollo potencial** ocurre la resolución de problemas bajo la guía de personas que poseen mayor experticia.

Todo lo que aprende el individuo aparece en dos planos. Primero entre las personas de un contexto humano (interpsicológico) y segundo como componente de la estructura intrapsicológica y en dos niveles: el de desarrollo real y el de desarrollo potencial.

Para Vygotski, el aprendizaje se origina gracias a la interacción con otras personas y al contacto cultural. Cuando la niña y el niño ingresan a la escuela, poseen aprendizajes: lo aprendido en el contacto con su medio social. La valoración de la familia y del contexto global donde se desarrolla el aprendizaje es un aporte significativo de Vygotski.

Díaz y Hernández (2010):

El potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada zona de desarrollo próximo (ZDP), concepto vygotskiano muy

importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje... Es importante enfatizar que, desde esta perspectiva, los apoyos que ofrece el docente a sus estudiantes a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y analogías, la conducción de diálogos reflexivos, promueven sustancialmente el aprendizaje de los alumnos. He aquí el sentido de la función docente como mediador y la razón por la cual, desde la perspectiva constructivista sociocultural, no puede desempeñarse como mero espectador o animador del aprendizaje del otro (p. 6).

El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del pequeño. Las niñas y los niños se manejan desde los comienzos, según lo expuesto por Plaul (2012), con **procesos mentales inferiores** (atención involuntaria, percepción y memoria elemental). Sin embargo, a través de la interacción con los adultos, los procesos mentales se transforman en **procesos mentales superiores** (la estructura de la percepción, la atención voluntaria y la memoria voluntaria, los afectos superiores, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas). Estos procesos se generan en la ZDP.

Para Vygotski el lenguaje es un proceso sociohistórico. Plaul (2012):

La esencia de la conducta humana reside en su carácter mediatizado por herramientas y signos. Las herramientas están orientadas hacia afuera, hacia la transformación de la realidad física y social. Los signos están orientados hacia adentro, hacia la autorregulación de la propia conducta.

El lenguaje porta conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad.

El propósito de la escolarización es, en términos vygotkianos, enseñar a los estudiantes a ser alfabetizados en el sentido más amplio de la palabra: capaces de leer, escribir, hablar, computar, razonar y manipular símbolos y conceptos visuales y verbales.

La alfabetización se obtiene creando oportunidades para que los estudiantes sean ayudados en el uso de los significados de las palabras, las estructuras conceptuales, y el discurso mismo, de manera que los signos y símbolos cobren nuevos significados compartidos a medida que son consagrados por el uso durante la actividad productiva conjunta y conducidos abajo de la superficie para ser desnudados a la luz del pensamiento.

La comunicación es un elemento fundamental en el desarrollo de este enfoque. El lenguaje es un proceso sociohistórico que se adquiere a través de la relación entre el individuo y su entorno ya que, biológicamente, posee las estructuras necesarias para crear signos de comunicación verbal. El proceso evolutivo lleva a los seres humanos a manejar instrumentos (símbolos), como el lenguaje, para adaptarse a su entorno.

Vygotski le da mucha importancia al lenguaje porque para él, el primero, es el instrumento mediador por excelencia que le permite al ser humano,

en primer lugar, darse cuenta de que es un ser social porque puede comunicarse con los demás; en segundo lugar, le permite exteriorizar sus pensamientos y, en tercer lugar, a partir del lenguaje el ser humano va conociendo el mundo y va construyendo sus esquemas mentales en espacio y tiempo.

Formación docente

A pesar de cambios metodológicos y los pocos curriculares, persiste una continuidad conceptual y nada cambia en las prácticas docentes. Es necesario develar los supuestos epistemológicos subyacentes a esas prácticas, en una reflexión desde la pedagogía.

Ferreiro (2002) señala:

... el maestro debe ser aquel a quien se deben ofrecer instrumentos que rescaten su reflexión teórica sobre su práctica, para que él pueda construir su trayectoria conjuntamente con sus educandos (...) hay que rescatar la persona del educador como eje central de este proceso, para no hacer de él alguien que solo espera una nueva teoría sustitutiva (...) construir al educador como responsable de su propia práctica —y, por lo tanto como sujeto— es algo que se da como un proceso histórico, lento pero perdurable.

Durante muchos años hemos centrado nuestras investigaciones en el proceso de asimilación del niño, pero no hemos estudiado ni investigado el proceso de asimilación del maestro y aquí es donde tenemos que concentrar nuestros “esfuerzos”... Previa a cualquier acción educativa se requiere de una instancia intermedia de investigación pedagógica en el aula, en la cual se documente la apropiación y los procesos de interacción constructiva que ocurren en la situación cotidiana. El sortear esta instancia, desvirtuará los importantes hallazgos logrados... Es necesario resignificar el lugar de la pedagogía como disciplina científica y esto supone investigación. Ha habido un excesivo énfasis especulativo en las conceptualizaciones pedagógicas con escasa investigación empírica que sustente las teorías.

Saberes necesarios para la práctica educativa

Freire (1999: p. 7), en la Pedagogía de la autonomía, desarrolla los saberes que fundamentan la práctica educativa diferente e innovadora; saberes que son referencia en la elaboración de la propuesta formativa.

Gráfico 2. Postulados de la Pedagogía de la Autonomía



Elaborado por los autores

Freire (1999) señala que los hombres y las mujeres son sujetos que aprenden socialmente; solo el ser humano puede enseñar a otro. El que enseña como el que aprende son sujetos de aprendizaje. Enseñar no existe sin aprender y viceversa. En la realización de la propuesta de formación se hizo énfasis en los conceptos de: inacabamiento, reflexión sobre la práctica docente, respeto a los saberes de los educandos, reconocimiento de la cultura y espacio geográfico de los discentes, saber escuchar, querer bien a los educandos, compromiso, educar con el ejemplo, alegría y esperanza, que se funden en la presentación de un taller que parte del diálogo de saberes basado en la experiencia, donde a través de la participación los docentes, logran sincerarse sobre su práctica en el aula de clases.

La idea es lograr que el docente se reconozca como inconcluso en su aprendizaje, que está aprendiendo mientras enseña, establecer una relación horizontal maestro-estudiantes y con autoridad, pero no autoritarismo. No está planteado realizar el taller como una clase tradicional o magistral sobre el método de lectura global, para evitar la maña común de los docentes que hacen una cantidad considerable de cursos y/o talleres que después no llevan a la práctica. No se trata de socializar los contenidos del método; se trata de reflexionar sobre el quehacer pedagógico como compromiso que involucra el trabajo, la curiosidad, la creatividad y la humildad. Es importante destacar que la disposición a cambiar es un factor clave en la transformación de nuestra realidad educativa; el no tener esa disposición ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia.

Freire (1999) también señala la importancia del papel del educador, cuya tarea docente va más allá de enseñar los contenidos; se trata de enseñar a pensar correctamente. La actitud del docente ante la vida debe estar enfocada en la transformación de su contexto; estar supeditada a que está

aprendiendo, al desarrollo de la capacidad de reconocer que a través de la educación puede transformar, emancipar, brindar la esperanza: “educas para la vida y eso vale la pena”; no se educa para ser un oprimido, un resignado, un dominado, a pensar que no puedes cambiar nada y que es inevitable que sea así, una relación de poder y de dominio; actitud que se repite en la escuela mientras otros dicen qué debemos hacer, qué pensar, qué decir... No valdría de mucho dictar un curso del método global si los maestros mantienen su postura autoritaria en el aula de clases.

Es en la convivencia amorosa con sus estudiantes y en la postura curiosa y abierta como asume y como, al mismo tiempo, los desafía a que se asuman en cuanto sujetos sociohistóricos-culturales del acto de conocer, y donde él puede hablar del respeto a la dignidad y autonomía del educando.

Cambio de paradigma en la formación docente

El proceso de cambio de paradigmas en educación está vinculado a la formación docente, ya que en el curso del mismo se cuestiona la visión de lo instrumental que predomina en la educación y se asigna una revisión de esta que permita abordar la realidad con otro enfoque y lleve a un cambio basado en lo propuesto por Freire presentado en el apartado anterior.

Oliveros (2013):

Ello implica cambios en la visión ontológica, epistemológica y metodológica de la pedagogía. En lo ontológico significa propiciar el encuentro del sujeto cognoscente con su realidad, su cotidianidad, valores y creencias. Requiere que se acerque a su realidad con una visión de totalidad contrapuesta a la visión atomizada del viejo paradigma. Que asuma que esa realidad es compleja, que en ella todo está interrelacionado, que es dinámica y por lo tanto cambiante, contextualizada y de múltiples implicaciones. En lo epistemológico, el cambio de paradigma implica asumir que la construcción del conocimiento es una actividad humana intersubjetiva. Que es una interacción entre el conocer y el objeto conocido, en la cual actúan factores genéticos, biológicos, psicológicos y culturales, influyendo todos en la conceptualización y categorización que se haga del objeto. Que niega la dualidad sujeto-objeto y propone la sociocognición en la construcción del conocimiento producto de la praxis. En lo metodológico se expresa en que no existe un método único para acercarse a la realidad, sino que existen múltiples alternativas metodológicas (p. 35).

Oliveros sostiene, además, que la formación docente debe estar orientada en tres direcciones. Primero, como política de Estado que responda a las necesidades del país dentro del marco de la Constitución y que abra espacios para generar políticas con la participación activa de sus docentes. Segundo, como parte de las funciones que deben cumplir las instituciones educativas en su reflexión sobre el acto educativo y sobre la sistematización de experiencias que permita construir teorías. Y tercero, como la autoformación de cada docente, orientada a la actualización de su conocimiento, de la reflexión de su práctica y de su compromiso con el quehacer educativo.

Oliveros (2013):

La institución como organización debe garantizar los cambios de paradigma abriendo espacios de discusión y de reflexión, identificando los obstáculos que impiden que tales cambios se generen asumiendo correctivos para la superación de los mismos, teniendo claro que las modificaciones en los esquemas mentales son lentas y se realizan en procesos paulatinos.

Así mismo, es necesario crear espacios de reflexión y participación que revelen las teorías que subyacen en las prácticas, bien sea para reforzar, recomponer, justificar o deconstruir estas, como un proceso tendiente a anclar el conocimiento teórico en la práctica educativa (p. 71).

Por tanto, se necesita de una propuesta de formación que resulte significativa para el desarrollo profesional del docente, que no solo esté enfocado en cambiar sus concepciones, sino que se oriente en su acción en el contexto del aula que es el espacio donde se suscitan las necesidades de formación; de esta manera se podrá promover docentes reflexivos, creativos e innovadores que actúen en correspondencia con las necesidades y fortalezas manifestadas por los estudiantes.

Estrategias para activar los conocimientos previos y generar expectativas apropiadas en los estudiantes

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que la o el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Díaz y Hernández (2010): “Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los estudiantes” (p. 118).

El docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, además de conocer su función, para qué se utilizan y cómo se les puede sacar mayor provecho.

... en la idea de la construcción conjunta de ZDP entre profesores y estudiantes, Onrubia (1993) propone algunos criterios para que la ayuda ajustada pueda desembocar verdaderamente en el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes. Aquí retomaremos críticamente algunos de estos criterios, como posibles elementos a considerar para la selección y el empleo de las estrategias de enseñanza:

- Insertar las actividades que realizan los estudiantes dentro de un contexto y objetivos más amplios donde estas tengan sentido.
- Fomentar la participación e involucramiento de los estudiantes en las diversas actividades y tareas.
- Realizar, siempre que sea posible, ajustes y modificaciones en la programación más amplia (de temas, unidades, etcétera) y sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los alumnos en el manejo de las tareas y/o de los contenidos por aprender.

- Hacer un uso explícito y claro del lenguaje, con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre docentes y estudiantes), así como la compartición y negociación de significados en el sentido esperado, procurando con ello evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza.
- Establecer constantemente relaciones explícitas y constantes entre lo que los estudiantes ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los estudiantes.
- Hacer uso del lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia pedagógica.
- Se considera fundamental la interacción entre estudiantes, como otro recurso valioso para crear ZDP (Díaz y Hernández, 2010: pp. 119-122).

Actividad focal introductoria. Por actividad focal introductoria entendemos aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los estudiantes, activar conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio. Las funciones centrales de esta estrategia serían las siguientes:

- Plantear situaciones que activan los conocimientos previos de los estudiantes. Especialmente cuando la presentación de la estrategia se acompaña de participaciones de los alumnos para exponer razones, hipótesis, opiniones, explicaciones, etcétera.
- Servir como focos de atención o como referentes para discusiones posteriores en la secuencia didáctica.
- Influir de manera poderosa en la atención y motivación de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010: pp. 122-123).

La evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza

Díaz y Hernández (2010):

Si se sigue una estrategia constructivista de enseñanza y aprendizaje, la mejor evaluación es la formativa, que es parte fundamental del acto de enseñanza. Durante el proceso de enseñanza de cualquier actividad, estrategia u operación lectora, la evaluación formativa cumple funciones de regulación y autocorrección necesarias para ajustar las ayudas que el enseñante estructura, y que son imprescindibles para dispensar el andamiaje. Por ello, en dicha evaluación se obtiene información valiosa que sirve para mejorar o reflexionar sobre la eficacia de lo que el docente hace y sobre el proceso de adquisición de las estrategias u operaciones de la comprensión (p. 126).

Utilización de instrumentos para la evaluación del proceso de adquisición de la lectura y la escritura

El enfoque constructivista propone una diversidad de instrumentos de corte cualitativo, que van a permitir intervenir oportunamente durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura. El proceso de evaluación de propósito formativo, debe seguir los siguientes objetivos:

- Apreciar el proceso de desarrollo alcanzado por los estudiantes.
- Conocer los cambios de la niña y el niño en función de sus necesidades, intereses y niveles de desarrollo.
- Conocer las condiciones que facilitan o limitan el desarrollo de la niña y el niño.
- Determinar si los diferentes aspectos del currículo contribuyen al desarrollo integral de la niña y el niño.
- Promover la autonomía de la niña y el niño.

Es necesario que el docente, en el momento de ejecutar las estrategias del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura, tome en cuenta la importancia de que exista una relación global entre: la ambientación del aula de clases, las actividades, el método, los recursos, la evaluación, las necesidades e intereses de los estudiantes. Se presenta un instrumento de “Escala descriptiva y observación”, diseñado como sugerencia para que los docentes lo apliquen de acuerdo con su propia dinámica en el aula (Ver anexo A).

Bases legales

Los aspectos legales bajo los cuales se rige esta investigación, en cuanto al desarrollo del potencial creativo y de las capacidades intelectuales y humanas, como elemento clave para la transformación social en y para el colectivo, son los siguientes:

En la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el capítulo VI, De los derechos culturales y educativos:

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. **El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.** La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley [destacado nuestro].

Así mismo, la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009) expresa en el capítulo I - *Disposiciones fundamentales*, correspondiente al currículo, los textos escolares y los pilares de la educación propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), lo siguiente:

Artículo 6. Competencias del Estado Docente. Competencia 2.ª: Regula, supervisa y controla; en la letra g:

De actualización permanente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica, con base en los principios establecidos en la Constitución de la República y en la presente Ley.

Competencia 3.ª: Planifica, ejecuta, coordina políticas y programas; en la letra d:

De desarrollo sociocognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente, **el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos**, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales [destacado nuestro].

La LOE (2009) define la educación:

La educación

Artículo 14. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal. **La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes** [destacado nuestro].

En el Capítulo II - *Corresponsables de la Educación*, como factor fundamental para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, expresa lo siguiente:

Las familias

Artículo 17. Las familias tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias, actitudes y

hábitos en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, para cultivar respeto, amor, honestidad, tolerancia, reflexión, participación, independencia y aceptación. **Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes** [destacado nuestro].

Aprender a leer, después de la adquisición de la lengua, es la transformación mental más maravillosa que puede experimentar el ser humano. La Unesco (2000) afirma que:

Leer es adquirir la tecnología de la inteligencia.

La lectura es una actividad cognitiva que no se agota en la decodificación de un conjunto de grafías y en su pronunciación correcta, conlleva la necesidad de comprender aquello que se lee, esto es, **la capacidad de reconstruir el significado global del texto**.

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**.

... saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales (p. 183) [destacado nuestro].

En el diseño del **Currículo Nacional Bolivariano (CNB) - Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007)**, se justifica la pertinencia que sustenta esta investigación:

Este diseño curricular tiene su origen en la *Constituyente Educativa* de 1999, en la cual se valoró el impacto y alcance de la reforma curricular de 1997, delineándose la primera visión de la **Educación Bolivariana**, plasmada en el Proyecto Educativo Nacional (PEN: 1999), el cual postula "... *que la educación debe formar en la cultura de la participación ciudadana y de la solidaridad social y propiciar el diálogo intercultural... y el reconocimiento a la diversidad étnica, que pone el acento en el proceso de aprendizaje y postula un aprendizaje globalizado e integral; concibiéndose 'la escuela como centro del quehacer comunitario y la resistencia cultural y de contrahegemonía, para enfrentar la penetración de valores y saberes ajenos' y como espacio para 'la adecuación del currículo a la diversidad del contexto geográfico, étnico y social'*" (p. 34) [destacado nuestro].

De igual manera, en el CNB (2007), en el apartado **2** que corresponde al *Sistema Educativo Bolivariano, Subsistemas, la Educación Primaria Bolivariana* se define así:

Es el subsistema del SEB que garantiza la formación integral de las niñas y los niños desde los seis (6) hasta los doce (12) años de edad, o hasta su ingreso al subsistema siguiente.

Su finalidad es formar niños y niñas con actitud reflexiva, crítica e independiente, con elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; con una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su realidad por sí mismos y sí mismas; que aprendan desde el entorno, para que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación en la escuela, familia y comunidad (pp. 25-26) [destacado nuestro].

De igual manera, en las *Orientaciones educativas* del CNB (2007) que corresponden a las orientaciones teóricas, se establece que:

La escuela se erige, entonces, en un centro del quehacer teórico práctico, integrado a las características sociales, culturales y reales del entorno; en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados, para construir conocimientos más elaborados que den respuesta a la comunidad y su desarrollo.

Igualmente, Paulo Freire (2004), concibe a la educación como proceso que sirve para que los y las estudiantes y los maestros y maestras "... aprendan a leer la realidad para escribir su historia", lo cual supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo.

Las ideas expuestas (...), **definen una concepción de la educación según la cual los y las estudiantes son protagonistas de múltiples interacciones sociales, participantes activos en los procesos de evaluación y organización de las experiencias de aprendizaje, caracterizándose por ser curiosos y curiosas, creadores y creadoras, cooperativos y cooperativas, transformadores y transformadoras, problematizadores y problematizadoras de saberes, humanistas, experimentadores y experimentadoras**, y por estar en constante búsqueda de soluciones originales de los problemas de su entorno local, regional y nacional.

Además, permite caracterizar a **los maestros y las maestras como activadores, activadoras, mediadores y mediadoras de los saberes, el sentir, el hacer social y cultural, y el proceso de apropiación de los aprendizajes por parte de los y las estudiantes. Al mismo tiempo que los identifica como propiciadores y propiciadoras de experiencias de aprendizaje, en una unidad dialéctica entre teoría y práctica; promotores y promotoras del diálogo, la discusión y el autoaprendizaje, desde una relación comunicativa centrada en un ambiente de afectividad y tolerancia**; siendo capaces de despertar en el y la estudiante el deseo de ser útil a la sociedad, de ser merecedor o merecedora de una vida digna, feliz y alegre, en relación a su contexto social y cultural. Debe ser ético y ética, comunicativo y comunicativa, accesible, congruente en el pensar, actuar y sentir, con amplio patrimonio cultural, sensible al lenguaje y a la cultura popular, y propiciar el aprender a reflexionar (pp. 48-50) [destacado nuestro].

Dentro del *perfil de la y el docente*, el CNB (2007) expresa que la y el docente deben entre otras cosas:

- Guiar y orientar la educación de los y las estudiantes.
- Tener una formación profesional y académica; así como disposición para atender la formación del estudiante en cualquiera de los grados o años de los distintos subsistemas.
- Atender diferenciadamente las potencialidades de los estudiantes, a partir del diagnóstico.
- Mantener el seguimiento del aprendizaje y la formación de los estudiantes.
- Velar por el equilibrio afectivo y emocional de los estudiantes.
- Propiciar un ambiente acogedor, abierto y de confianza.
- Utilizar diferentes estrategias para el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de optimizar el tiempo y los recursos disponibles.
- Manifestar capacidad de innovación y creatividad.
- Garantizar una comunicación eficaz, desarrollando la capacidad de escucha.
- Asumir como categoría la originalidad y la creatividad, trascendiendo en el ahora para la independencia crítica y para la toma de conciencia en el plano de las relaciones con otros seres humanos y con el mundo (pp. 58-60).

En concordancia con las políticas de estado en materia social y educativa, en la Ley del Plan de la Patria (2013-2019), en su segundo objetivo:

... para alcanzar la **suprema felicidad social del pueblo**... una sociedad más igualitaria y justa... sustentado en el rol del Estado Social y Democrático, de Derecho y de Justicia, con el fin de seguir avanzando en la plena satisfacción de las necesidades de nuestro pueblo: ... **la educación**, el acceso a la cultura, la comunicación libre, la ciencia y la tecnología... (p. 4) [destacado nuestro].

Estas bases legales sustentan la propuesta de la nueva concepción de la educación como derecho humano y deber social; la Ley Orgánica de Educación, el diseño del Currículo Nacional Bolivariano vigente y el Plan de la Patria (2013-2019) plantean la necesidad de formar ciudadanos corresponsables, solidarios, cooperativos, críticos, entre otros valores y principios; a través de la promoción y la construcción social del conocimiento para la transformación individual y social. Estos principios se pueden generar desde la edad temprana mediante estrategias didácticas centradas en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias (como la enseñanza de la lectura basada en el método global), los recursos, a partir de la diversidad de necesidades, intereses y el contexto de los estudiantes. Esta nueva concepción de la educación no solo es consecuencia de los cambios actuales en Venezuela, sino que también vienen de la mano de las orientaciones de la Unesco (conocer, hacer, ser, convivir son los cuatro pilares de la educación), conforme a la idea fundacional que se basa en la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre

y la mujer, en la práctica del entendimiento mutuo y en hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación.

La *Colección Bicentenario*, conjunto de libros distribuidos gratuitamente por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) a niñas, niños y adolescentes del país que responden a la educación liberadora, invita a la crítica, a la reflexión, al análisis y a la transformación de la realidad social venezolana, en respuesta al enfoque curricular abierto, flexible y contextualizado. En especial el libro *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado* de dicha colección presenta una visión nueva de la cotidianidad de los estudiantes, que permite el aprendizaje de la lectura desde la palabra (unidades lingüísticas completas) a partir del reconocimiento de sus potencialidades, su léxico y su realidad y, con todo ello, “crear nuevos saberes”.

Así mismo, respecto al diseño del Currículo Nacional Bolivariano ampliamente discutido por los actores del proceso educativo en mesas de trabajo a partir del año 2013, las discusiones sobre la alfabetización aún son incipientes. Los avances en este sentido solo tendrán lugar a partir de la formación permanente del docente creando las condiciones para este intercambio de experiencias, además de la observación de la práctica pedagógica en el aula a partir del modelo propuesto.

LA RUTA HACIA UNA PROPUESTA FORMATIVA

La investigación que da origen a este libro es de tipo **proyactiva**, enfocada en la exploración, la descripción, la presentación y el razonamiento de alternativas de cambio a través de una propuesta formativa factible. Cabe destacar que en esta investigación se recogieron y utilizaron una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencias personales, observaciones, imágenes, entre otros insumos que generaron información sobre la situación estudiada.

Hurtado (2012) define y caracteriza la investigación proyectiva de la siguiente forma:

Este tipo de investigación propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio... En esta categoría entran los proyectos factibles. Todas las investigaciones que implican el diseño o creación de algo con base en un proceso investigativo... El término "proyectivo" está referido a proyecto en cuanto propuesta. Sin embargo, a esta propuesta el investigador puede llegar mediante vías diferentes que involucran procesos, enfoques, métodos y técnicas propias (pp. 122 y 124).

Zorrilla (2007) por su parte la define como:

La investigación proyectiva, también conocida como *proyecto factible*, consiste en la elaboración de una propuesta o modelo para solucionar un problema. Intenta responder preguntas sobre sucesos hipotéticos del futuro (de allí su nombre) o del pasado a partir de datos actuales. Se ubican las investigaciones para inventos, programas, diseños (p. 115).

Para la investigación se consideró:

- Una muestra de ocho maestras de primer grado de educación primaria (turnos de la mañana y de la tarde) a las cuales se les aplicó el "instrumento diagnóstico tipo cuestionario" (Ver anexo A), y de diez representantes de la UEN El Libertador (Municipio Chacao) a los cuales se les hizo una breve encuesta (Ver anexo A), en cuanto al proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura.

- En la UE El Principio de la Sabiduría (Municipio Libertador), se tomó una población de veintidós maestras por solicitud del equipo directivo, a las cuales se les entrevistó a través de un “instrumento diagnóstico tipo cuestionario” (Ver anexo A), en cuanto al proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura; además, este grupo fue seleccionado para la aplicación del *Taller para la enseñanza de la lectura en el primer grado de educación primaria por el método global*. De esta población se hizo el trabajo de seguimiento y/o acompañamiento de la aplicación del método a una muestra de tres (3) maestras de primer grado.

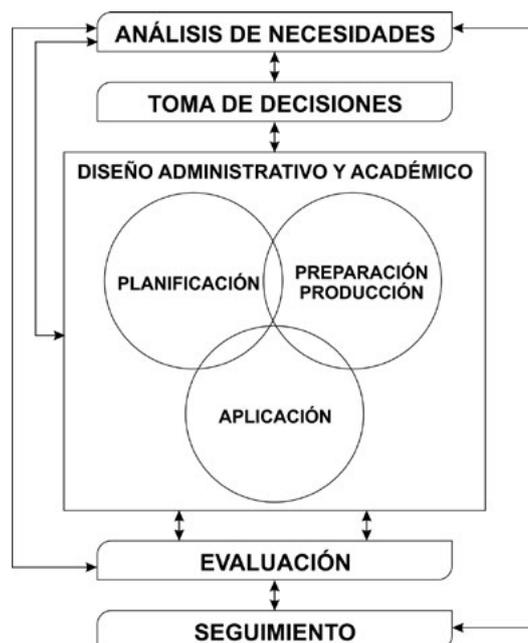
Fases de la investigación

Para definir la metodología y las fases de nuestra investigación se tomaron como referencia algunos elementos de la *Estructura de la guía metodológica* propuesta por Álvarez (2003):

La guía metodológica propuesta está estructurada en las siguientes fases principales: Fase de Análisis de Necesidades, Fase de Toma de Decisiones, Fase de Diseño, con sus dos aspectos Administrativo y Académico dentro de los que se cubren por igual las subfases de Planificación, Preparación-producción y Aplicación; Fase de Evaluación y Fase de Seguimiento (p. 54).

A continuación se presenta un diagrama de las fases metodológicas donde se sintetiza el proceso de concepción y construcción de la propuesta formativa, su evaluación y seguimiento. Álvarez (2003; p. 54):

Gráfico 3. Fases metodológicas



En cuanto al primer objetivo específico: *Describir la concepción teórica y metodológica que enmarca la práctica de las docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura*. De acuerdo con las orientaciones de la guía metodológica de Álvarez (2003, pp. 55-58).

A través de encuestas y entrevistas sostenidas con las docentes y el equipo directivo, se conoció:

- **La situación actual del docente.** Se procuró que las docentes expresaran el conocimiento y dominio que tienen sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura, manifestando no solo lo que desconocen sino precisando también lo que realmente conocen. Esto es de gran ayuda a la hora de identificar el conocimiento previo de las docentes. Además, se captaron las necesidades de formación que en esa línea poseen, intereses y expectativas. Igualmente, se visualizó la aplicación del método global en el proceso de enseñanza de la lectura en sus aulas de clases, de manera que objetivamente pudieran reseñar su utilidad práctica y las ventajas que les reportaría.
- **Lo que se esperó del docente.** Los docentes establecieron algunos criterios que les permitieron priorizar los aspectos formativos requeridos, respecto al proceso de enseñanza de la lectura.
- **La situación actual de la institución educativa.** Se trató de conocer la posición institucional ante la propuesta. El equipo directivo de la escuela se planteó iniciar un camino hacia la incorporación del método de lectura global en su práctica, lo cual llevó a revisar cómo es el proceso de enseñanza de la lectura en la institución y si existe la intención de mejorarlo. Si la posición de la institución educativa es de apertura y aceptación, la implementación del método pudiera ser exitosa.
- **Lo que se esperó de la institución educativa.** La institución educativa asumió una posición de apertura ante las razones que justificaron la incorporación y desarrollo de la propuesta; además, sus directivos plantearon las ventajas que reportaría la incorporación del método de lectura global.

El segundo objetivo específico: *Elaborar una propuesta formativa para las docentes de primer grado que comprenda los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre la enseñanza de la lectura por el **método global***. Álvarez (2003: pp. 64-67):

- **Toma de decisiones.** Atendiendo a toda la información recogida y analizada por los insumos aplicados en la etapa de diagnóstico, los facilitadores del *Taller de formación docente sobre el método de lectura global* tomaron la decisión inclinándose por las necesidades, expectativas e intereses que más se ajustaron.
- **Fase de diseño administrativo.** Comprende uno de los aspectos medulares del proceso de planificación y del diseño de la propuesta formativa.

- * **Subfase de planificación.** Los facilitadores, entre otras cosas:
 - ◇ Definieron el tipo de propuesta formativa (nivelación, actualización, complementario, entre otros).
 - ◇ Delimitaron la audiencia a la que va dirigida la propuesta.
 - ◇ Determinaron el número mínimo y máximo de participantes.
 - ◇ Determinaron la extensión o duración del taller.
 - ◇ Determinaron algunas funciones claves de tipo logístico.
 - ◇ Distribuyeron el presupuesto.
- * **Subfase de preparación-producción.** Se entiende por **preparación** el acto de reunir y ajustar los recursos existentes; y por **producción**, el desarrollo de nuevos materiales que se requieran y deban prepararse. A tales efectos los facilitadores:
 - ◇ Elaboraron todos los formatos necesarios.
 - ◇ Fotocopiaron o reprodujeron los materiales de papelería.
 - ◇ Alistaron la información y demás insumos que se entregaron a las participantes.
 - ◇ Identificaron el espacio destinado para la formación.
- **Fase del aspecto académico.** Es otro de los aspectos medulares. Comprendió:
 - * **Subfase de planificación.** Los facilitadores:
 - ◇ Definieron las características del grupo al que se impartió el taller.
 - ◇ Determinaron los contenidos.
 - ◇ Determinaron los recursos instruccionales necesarios.
 - ◇ Determinaron las estrategias y técnicas posibles para la formación.
 - * **Subfase de preparación-producción.** Por **preparación** se entiende el acto de reunir y ajustar los recursos existentes y, por **producción**, el desarrollo de nuevos materiales que se requirieron y prepararon:
 - ◇ Se verificó que los recursos estuviesen en el lugar correspondiente y que a su vez se encontraran en perfecto estado.
 - ◇ Se diseñaron y desarrollaron los materiales de apoyo que no existían y que se requerían para la aplicación del curso.

El taller constó de una base teórica, pero con una visión muy pragmática que permitió profundizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, para lo cual se buscó crear una comunicación dinámica para ampliar la visión de los conceptos tratados y acercar el conocimiento personal hacia un conocimiento colectivo mucho más enriquecedor.

Como tercer objetivo específico: *Aplicar el taller sobre la propuesta formativa para la enseñanza de la lectura por el método global a las docentes de primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría en Macarao (Municipio Libertador).* Álvarez (2003: pp. 66 y 68):

Se implementó el plan diseñado. Se ejecutaron cada una de las funciones asignadas en las subfases administrativas anteriores, estando atentos a cualquier eventualidad que pudiera instar a una revisión inmediata del proceso administrativo con miras a introducir los cambios pertenecientes en aras de optimizar el mismo.

Se aplicó la propuesta diseñada en la fecha y lugar previstos. Existe la posibilidad, para próximos talleres, de hacer ajustes de acuerdo con las exigencias de la situación o si se detecta la necesidad de otro recurso, que no haya sido pensado, preparado o producido con anterioridad y que deba obtenerse o producirse sobre la marcha del curso.

- **Fases o etapas considerados en la ejecución del taller:**
 - * Antes se conoció al grupo para generar expectativas.
 - * Al inicio se aplicó la estrategia de “romper el hielo”, presentar, justificar el taller, su propósito y se estableció un clima favorable y buena dinámica de trabajo.
 - * Durante el taller se hizo, en varios momentos, la puesta en común o reflexión a partir de las experiencias y de los contenidos propios del taller. Se realizaron síntesis de las actividades y reflexiones, estableciendo propuestas de acción.
 - * Al finalizar, se presentaron las conclusiones y se hizo énfasis en los nuevos retos.
- **Riesgos evitados en la ejecución del taller:**
 - * Falta de fundamentación teórico-empírica de los casos, modelos, ejemplos considerados.
 - * El activismo, sin “producción” final.
 - * Quedarse en “catarsis” emocionales y no desarrollar actitudes o propuestas proactivas.
 - * Entender el material como “recetas” aplicables fuera de contexto y sin un enfoque estratégico.
 - * Falta de compromiso real con las actuaciones posteriores.
 - * Comprensión y aplicación superficial del cambio analizado o propuesto.
 - * Centrarse en marcos de referencia y de acción alejados de la realidad de los participantes.
 - * Plantearse retos sobre los que no se tiene control.

El cuarto objetivo específico de la investigación: *Sistematizar la aplicación del método global a las docentes de primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría, en Macarao (Municipio Libertador).*

El propósito fundamental de la presente propuesta radica en favorecer la construcción de conocimientos, actitudes y capacitaciones para el docente, a través de la sistematización como un insumo metodológico cualificado que permita la apropiación del método global por parte del docente.

Kaufman (1976):

Un enfoque sistemático es un proceso mediante el que se identifican necesidades, se seleccionan problemas, se determinan requisitos para la solución de problemas, se escogen soluciones entre las alternativas, se obtienen e implantan métodos y medios, se evalúan los resultados y se llevan a cabo las revisiones necesarias totales o parciales de los sistemas, a fin de eliminar necesidades (p. 19).

En lo que respecta a la concepción y diseño de la propuesta formativa, se consideró la definición propuesta por Kaufman como soporte que valida la dinámica de interacción constante entre los elementos. Para el desarrollo de la sistematización fueron fundamentales las fases de evaluación, seguimiento y acompañamiento a las docentes de primer grado que pusieron en práctica el desarrollo del método global para la enseñanza de la lectura y la escritura. Álvarez (2003: pp. 68-69):

- **Fase de evaluación del taller.** Esta fase se desarrolló de dos maneras: una **procesual**, ejecutada a lo largo de todas las fases, dio la posibilidad a los responsables del diseño de la propuesta de corregir y ajustar el diseño tomando en cuenta el análisis de necesidades e intereses; y la otra, **final**, en la que el énfasis se determinó en la corroboración o no del logro de los objetivos propuestos, así como de la *sistematización* de las experiencias aleccionadoras que fueron catalogadas por el equipo de planificadores-facilitadores, como nuevos aprendizajes y buenas prácticas.
- **Fase de seguimiento y acompañamiento a las maestras.** Esta fase permitió brindar a las docentes orientaciones como asesorías y consultas respecto a la ejecución del método a través de visitas programadas después de la aplicación del taller. Los responsables del seguimiento establecieron, sobre la marcha, los canales y demás vínculos de contacto para el apoyo y acompañamiento periódico. Es importante destacar que cuando se comienza a implementar lo aprendido surgen nuevas situaciones y dudas; de ahí la importancia del seguimiento.

Por último, se presenta como objetivo específico de la investigación: *Analizar el libro de texto El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado de Educación Primaria* a la luz de los postulados del método global.

Por ser esta publicación del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), un texto de orientación global, de referencia obligatoria en las escuelas oficiales venezolanas y que se inscribe en el enfoque constructivista con actividades para leer y escribir que utilizan unidades lingüísticas completas, tales como cuentos, canciones, adivinanzas y otras lecturas interesantes para las niñas y los niños.

Instrumentos utilizados

En un primer momento, los instrumentos que se diseñaron y aplicaron fueron de características dicotómicas; es decir, cuestionarios de respuestas cerradas necesarios para registrar fenómenos observados. Por ejemplo, si las maestras aplicaban o no estrategias, planificaciones, recursos, etcétera. Luego se diseñan instrumentos tipo escalas descriptivas, ya que estos se adaptan al registro de procesos pertinentes para el momento del acompañamiento a las maestras. A partir de estas consideraciones se fueron construyendo los mismos, pasando por cuatro versiones hasta llegar a los instrumentos finales presentes en los anexos.

Entre los instrumentos utilizados en el diagnóstico, evaluación del taller y acompañamiento a las docentes que decidieron aplicar el método global para la enseñanza de la lectura y escritura, tenemos:

Cuestionarios

Consisten en un conjunto de preguntas relacionadas con el evento de estudio. Su característica es que tales preguntas pueden ser dicotómicas, de selección, abiertas, tipo escala o tipo ensayo (Hurtado 2012; p. 165).

Guion estructurado con escala descriptiva

Este instrumento se diseñó a partir de la experiencia previa al desarrollo de la investigación ante la observación y registro de los procesos didácticos en las aulas de clases. El guion está conformado por escalas descriptivas. La característica básica del instrumento es objetivar al máximo cada enunciado para evitar la discrecionalidad de los evaluadores. La escala descriptiva está conformada por cuatro (4) niveles, a saber: **Satisfactorio** (que responde a los requerimientos deseados y esperados de manera óptima de acuerdo con los criterios establecidos); **Requiere mejorar** (que está en proceso de lograr los propósitos, pero aun presenta ciertas debilidades que no se corresponden totalmente a los criterios establecidos); **Demanda cambios sustantivos** (el logro de los propósitos o el desarrollo de las acciones requiere una revisión profunda y transformación de los procesos de acuerdo con los criterios establecidos) y **Bajo lo esperado** (que no logra responder ni aproximarse a los criterios mínimos establecidos).

Este guion cuenta además con un apartado de **Observaciones generales** para ser llenado si es necesario hacer algunas acotaciones de lo presenciado y que se considere pertinente destacar. Es importante señalar que unos ítems se responden a través de la entrevista y otros a través de la observación.

Para esta investigación se diseñó un guion con estas características para la evaluación del proceso de enseñanza de la lectura y escritura, el cual es el insumo de registro en el acompañamiento a las docentes que aplicaran el método global para la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de educación primaria (Ver anexo A).

Guía de entrevista

Hurtado (2012): “Es el instrumento propio de la técnica de entrevista. En ella el investigador señala los temas o aspectos en torno a los cuales va a preguntar. Según el grado de estructuración puede tener preguntas ya formuladas, o solo enunciados temáticos” (p. 169).

Para el desarrollo de esta investigación se realizó una breve entrevista a los padres y/o representantes de los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria (Ver anexo A).

Registro descriptivo

Es un instrumento de evaluación que se utiliza para registrar por escrito las observaciones referentes a los procesos durante el desarrollo de las actividades. Estos registros deben ser objetivos, evitando juicios de valor; por ello se limitan a describir exactamente la manera en que ocurren los hechos. Posteriormente se puede realizar un análisis del registro (Hurtado, 2012: pp. 161-169).

Para la evaluación del taller se diseñó un instrumento de escala descriptiva y de observación. Este instrumento se entregará a las y los participantes al finalizar el taller. La escala descriptiva está conformada por tres (3) niveles, a saber: **Muy satisfactorio** (que responde a los requerimientos deseados y esperados de manera óptima de acuerdo con los criterios establecidos); **Satisfactorio** (que está en proceso de lograr los propósitos, pero aun presenta ciertas debilidades que no se corresponden totalmente a los criterios establecidos) y **Poco satisfactorio** (el logro de los propósitos o el desarrollo de las acciones requiere una revisión profunda y transformación de los procesos de acuerdo a los criterios establecidos) (Ver anexo A). Cabe destacar que cada uno de estos instrumentos fue validado por una especialista en el área de Evaluación de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Tabla 5. Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información 1 (Elaborado por los autores)

Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información				
INSTRUMENTO: GUIÓN ESTRUCTURADO CON ESCALA DESCRIPTIVA N.º 1				
Objetivo	Categoría definida	Dimensión	Indicadores	N.º ítems
Describir la concepción metodológica que enmarca la práctica de los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.	Concepción metodológica de la práctica docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.	D1.- Diagnóstico de la concepción metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.	1. Uso de la planificación.	1
		SD1.- Planificación de estrategias.	1. Frecuencia de la lectura grupal. 2. Método de lectura y escritura. 3. Conocimientos previos. 4. Conocimientos previos inmediatos. 5. Uso del libro de lectura. 6. Rol de los representantes.	6
		SD2.- Ejecución de las estrategias.	1. Motivación lectora 2. La práctica pedagógica.	2
		D2.- Actitud del docente frente al proceso de la lectura.		

Tabla 6. Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información 2 (Elaborado por los autores)

Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información				
INSTRUMENTO: GUIÓN ESTRUCTURADO CON ESCALA DESCRIPTIVA N.º 2				
Objetivo	Categoría definida	Dimensión	Indicadores	N.º ítems
Sistematizar la aplicación del método global a las docentes de primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría, en Macarao (Municipio Libertador).	Aplicación del método global por parte de las docentes de primer grado.	D1.- Seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.		
		SD1.- Diseño de estrategias.	1. Diagnóstico de los intereses de aprendizaje. 2. Adecuación del aula de clases. 3. Uso de recursos y materiales.	3
		SD2.- Enfoque de las estrategias.	1. Aplicación del método de lectura. 2. Creación de recursos. 3. Ejecución de dinámicas.	3
		SD3.- Ejecución de las estrategias.	1. Diagnóstico para la planificación. 2. Planificación de actividades.	2
		SD4.- Evaluación de los aprendizajes.	1. Evaluación de los aprendizajes. 2. Acompañamiento en el proceso del grupo. 3. Acompañamiento en el proceso individual.	3

Tabla 7. Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información 3 (Elaborado por los autores)

Procedimiento seguido para la elaboración de instrumentos para acopiar información				
INSTRUMENTO: ESCALA DESCRIPTIVA Y OBSERVACIÓN				
Objetivo	Categoría definida	Dimensión	Indicadores	N.º ítems
Aplicar el taller sobre la propuesta formativa para la enseñanza de la lectura por el método global a las docentes de primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría, en Macarao (Municipio Libertador).	Propuesta formativa para las docentes de primer grado sobre la enseñanza de la lectura por el método global.	D1.- Evaluación del taller.		
		SD1.- Propósito del taller.	1. Cumplimiento del propósito. 2. Expectativas resueltas. 3. Información actualizada.	3
		SD2.- Contenidos del taller.	1. Vinculación con la temática. 2. Diversidad de criterios. 3. Contenido pertinente.	3
		SD3.- Desempeño de los facilitadores.	1. Empleo de los recursos. 2. Manejo de la voz. 3. Claridad en la exposición de los contenidos. 4. Manejo del grupo. 5. Aprovechamiento del tiempo.	5
		SD4.- Calidad y logística del taller.	1. Organización del taller. 2. Presencia e interrelación. 3. Calidad del material. 4. Comodidad de las instalaciones.	4

LA PROPUESTA DE FORMACIÓN Y SUS RESULTADOS

Partiendo de la premisa de que “toda realidad tiene carácter de proceso” (Oliveros: 2013; p. 15), la naturaleza de esta investigación permite acercarse a la realidad con una visión de totalidad, ubicada en un contexto histórico para así reconstruir cómo se fueron generando los procesos, identificando los factores asociados a estos y sus interrelaciones.

Fase de inicio

1. En cuanto al primer objetivo específico, que es de carácter diagnóstico: *Describir la concepción teórica y metodológica que enmarca la práctica de las docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.* Se precisa conocer la situación en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, a saber: metodología, planificación de estrategias, recursos utilizados, con el propósito no solo de conocer la realidad concreta sino de que esta información sirva para conocer las necesidades, vacíos y problemáticas que se presentan y propiciar escenarios de cambio y/o transformación para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la propuesta formativa.

Oliveros (2013):

Todo cambio comienza con un diagnóstico de la realidad. Ello permite detectar las fortalezas y limitaciones de la escuela y el grupo. El tiempo que se requiere para lograr los cambios no es igual en todos los contextos, esto depende de la trayectoria de la escuela, en la integración de los grupos y de muchos otros factores (p. 248).

En este proceso se deben generar insumos que impulsen la propuesta para la transformación de los métodos y estilos de trabajo para promover el cambio educativo en la escuela. Además, se ha de propiciar la participación activa para conocer cómo piensan, cómo comprenden y asimilan los docentes las nuevas propuestas educativas, cómo tratan de resolver problemas e incentivan la búsqueda de ideas para seleccionar las mejores alternativas.

A través de la aplicación de un instrumento tipo cuestionario (Ver anexo N.º 1), se presentan los resultados obtenidos sobre una muestra de treinta docentes de las dos instituciones educativas visitadas.

1. ¿Qué método de lectura conoce?

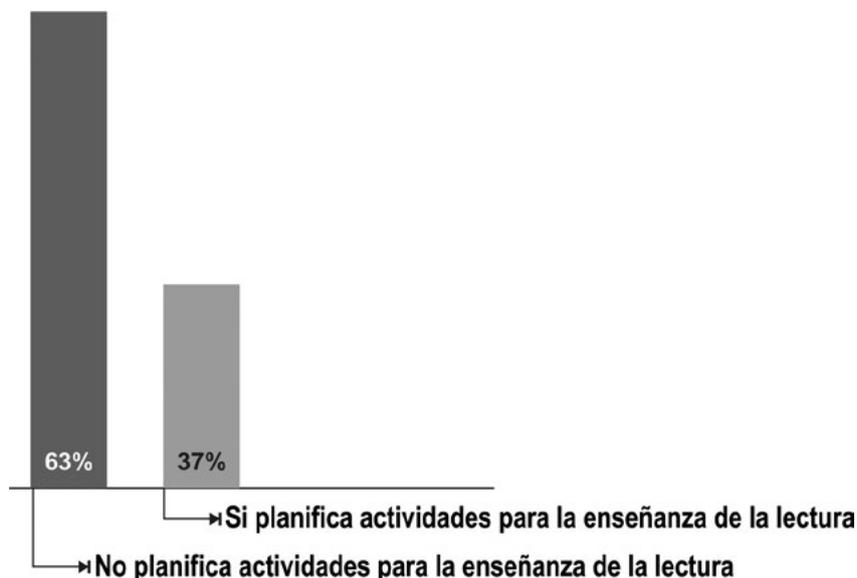
Gráfico 4. Método de lectura conocido



Respecto a la pregunta realizada a las maestras encuestadas sobre qué método de lectura conocen, el 100% respondió que el **método silábico-sintético**.

2. ¿Planifica actividades y estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura?

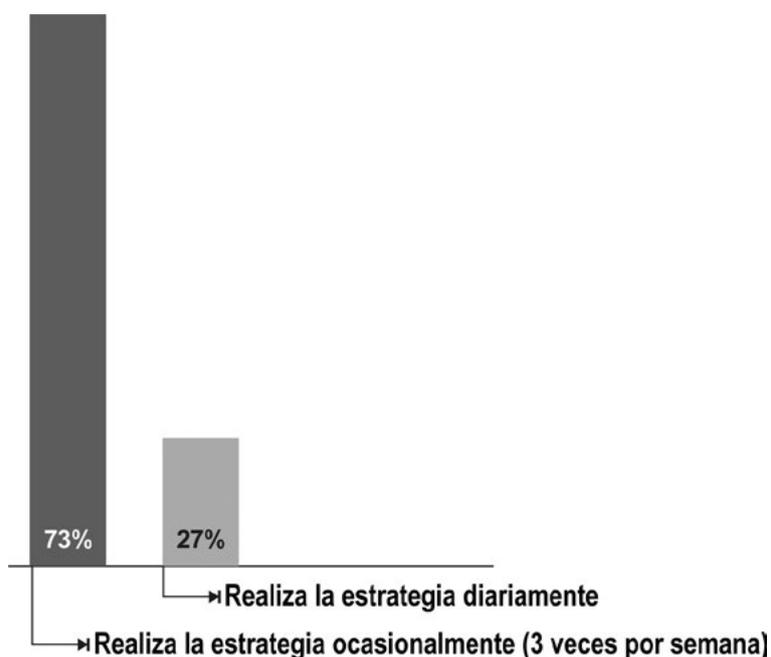
Gráfico 5. Planificación de actividades y estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura



En cuanto a la planificación de actividades y estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura por parte del docente, el 63% no planifica respecto al proceso de enseñanza de la lectura y escritura, y el 37% manifiesta planificar dicho proceso.

3. Ejecución de la estrategia didáctica los momentos de la clase:

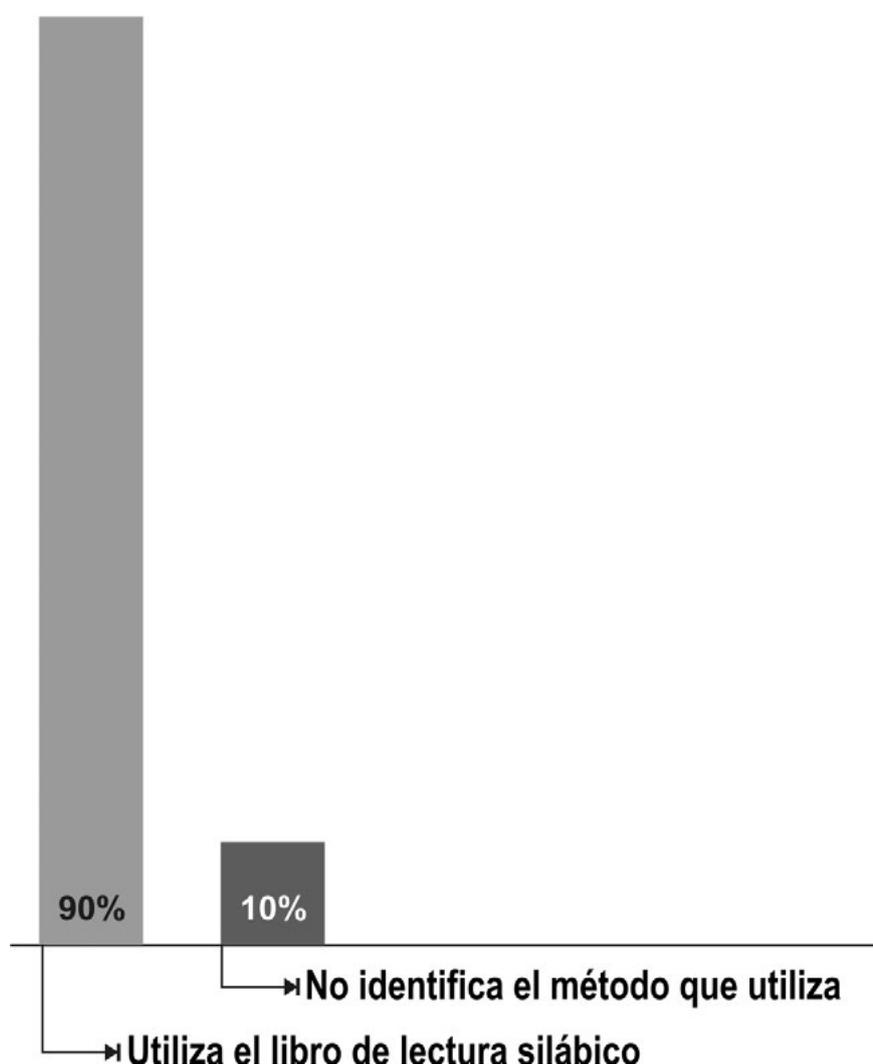
Gráfico 6. Estrategia didáctica los momentos de la clase



Respecto a los aspectos relacionados con la estrategia didáctica los momentos de la clase “inicio, desarrollo y cierre”, el 73% de las docentes realiza la estrategia ocasionalmente (tres veces por semana). El 27% de las docentes realiza la estrategia diariamente, pero como actividad rutinaria. Esto fue necesario preguntarlo ya que tiene como propósito saber si las maestras sistematizan los procesos de enseñanza.

4. ¿Qué libro de lectura utiliza?

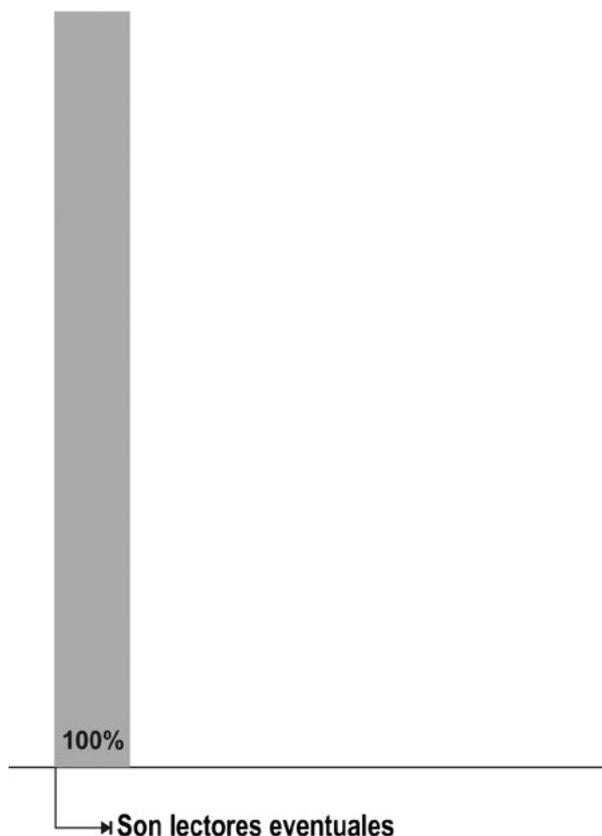
Gráfico 7. Libro de lectura que utiliza



En cuanto a la pregunta qué libro de lectura utiliza, el 90% de las docentes utiliza un texto de orientación sintética para la lectura (empleando los libros silábicos como *Mi Jardín*, *Tú y Yo* y *Caracol*); el otro 10% no identifica qué método utiliza.

5. Práctica lectora de la o del docente:

Gráfico 8. Práctica lectora de la o del docente



Respecto a la actitud del docente frente al proceso de la lectura, llama poderosamente la atención que el 100% se considera un lector eventual, por decisión personal o requerimiento académico.

Cabe destacar que, de acuerdo con la información obtenida en las entrevistas, el 80% de las docentes considera que el espacio para reflexionar sobre su práctica pedagógica es cuando participa en cursos o talleres. Un 15% visualiza su práctica pedagógica como una actividad rutinaria, mientras que el 5% restante dice que visualiza su práctica pedagógica como el proceso para generar reflexión, transformación y conocimiento de sus estudiantes y de ellos mismos; además se permite ser innovador, creativo y proponer estrategias. Puntualizando:

- La observación del trabajo en las aulas y en el diálogo de experiencias con las docentes arrojaron lo siguiente:
 - * Solo en dos (2) aulas de clases se observaron normas de convivencia (copiadas de la revista Maestra Jardinera).
 - * Escasa participación de los estudiantes en la dinámica del aula.
 - * Estudiantes desmotivados por aprender a leer y a escribir.
 - * Las actividades de lectura y escritura están basadas en ejercicios de identificación de vocales y consonantes de las palabras.

- El método de enseñanza de la lectura se mantiene en la línea tradicional. Los libros silábicos como *Mi Jardín, Tú y Yo* y *Caracol*, son los utilizados para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, los cuales no se corresponden con los lineamientos del diseño del CNB de formar a un individuo autónomo, crítico y capaz de construir su propio aprendizaje.
- El procesamiento de los instrumentos utilizados para el diagnóstico reveló desconocimiento sobre las teorías relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y otros métodos o propuestas pedagógicas que les permitan a las docentes el abordaje del proceso de iniciación a la lectura y la escritura, lo cual exige promover la formación y actualización permanente de las docentes.
- Las docentes de primer grado de las unidades educativas estudiadas indicaron (información registrada en el espacio sobre las observaciones generadas del instrumento) que:
 - * Los grupos de estudiantes son muy numerosos (36 a 40 estudiantes por aula) y dificulta el trabajo de enseñanza de la lectura.
 - * Los padres o representantes, en su mayoría, no colaboran con este proceso en el hogar.
- En cuanto a los registros que poseen los docentes, expresaron que en promedio sus estudiantes:
 - * 25% se inicia en el proceso con dificultad.
 - * 50% está en proceso de adquisición de la lectura.
 - * 25% de los estudiantes aprendió a leer.
- De igual manera se entrevistó a una muestra de diez representantes de las diferentes secciones de primer grado, para sondear su opinión en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, y se obtuvo lo siguiente:
 - * 45% manifestaron no tener tiempo para enseñar a sus representados y que no saben cómo hacerlo.
 - * 20% expresaron que se esfuerzan diariamente junto a sus representados en el hogar para enseñarlos a leer.
 - * 25% manifestaron que a veces los pueden ayudar, otras no.
 - * 10% manifestaron que las niñas y los niños asisten con una maestra particular que les enseña a leer.

El propósito fundamental de la práctica educativa no es transmitir solo información y conocimientos, sino facilitar y provocar el desarrollo autónomo en los estudiantes, su capacidad de pensar, sentir y actuar, mediante un proceso de reconstrucción reflexiva, conciencia de sí, de sus necesidades y de su contexto; pero en el análisis de cada uno de los procesos vividos en la etapa diagnóstica de la investigación, se observó, en el ejercicio de los docentes, el paradigma del docente explicador y autoritario.

Fase de desarrollo

2. El segundo objetivo específico: *Elaborar una propuesta formativa para las docentes de primer grado que comprenda los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre la enseñanza de la lectura por el método global.*

Atendiendo a toda la información recogida y procesada por los insumos aplicados en la etapa de diagnóstico, se toma la decisión del diseño de la propuesta formativa entendiendo que:

Oliveros (2013):

Es necesario crear espacios de reflexión y participación que revelen las teorías que subyacen en las prácticas, bien sea para reforzar, recomponer, justificar o de construir estas. Ello como un proceso tendiente a anclar el conocimiento teórico en la práctica educativa, para lograr, como diría Vygotski, potenciar la zona de desarrollo próximo del docente, a fin de que este logre una mejor interpretación de la enseñanza y del aprendizaje y desarrolle una mayor autonomía con relación a las teorías que originalmente sustentaron su práctica (pp. 49-50).

Hay que considerar:

- Para que la propuesta formativa geste una transformación en los docentes en cuanto a su “forma” de enseñar “se debe propiciar la reflexión del maestro sobre sus concepciones pedagógicas y sus valores éticos, asumiendo que solo la integración de la teoría, la práctica y la reflexión como praxis permanente pueden generar los cambios esperados” (Oliveros: 2013; p. 248).
- Los cambios se dinamizan a través de procesos de interacción social, y son facilitados por una actitud crítica y autocrítica que permita revisar hasta qué punto es consecuente nuestra práctica con el discurso, así como por la promoción del diálogo para dejar en evidencia nuestras dudas e incertidumbre. Toda transformación educativa será “letra muerta” si los docentes no tienen la voluntad de asegurar y asumir los cambios de estructura necesarios y comprometerse con ellos. Si la poseen, se convierten en un motor impulsor de cambios. Para ello es indispensable:
 - * Sensibilizar a los docentes hacia las situaciones de la realidad.
 - * Hacer énfasis en la comunicación y el desarrollo de habilidades metacognitivas que doten de herramientas a los docentes para aprender aprendiendo, tomar decisiones y actuar con responsabilidad ética.
 - * Formar para una cultura del diálogo, la reflexión, el debate y la confrontación constructiva que permita mejorar las relaciones interpersonales en el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

Diseño administrativo y académico

La propuesta formativa es presentada en la modalidad de taller, la cual está fundamentada en el **método global** y en el enfoque curricular bolivariano: abierto, flexible y contextualizado desde una perspectiva constructivista. Se entregó a la institución educativa parte de la presentación impresa, para que los participantes realicen lecturas previas de los contenidos que sustentan al taller y vayan familiarizándose con la propuesta formativa; y así promover un espacio para la discusión. Estos contenidos son:

- *La lectura y la escritura desde el enfoque constructivista.*
- *Método global.*
- *Teoría sociocultural de Vygotski, Psicología cognitiva de Piaget, la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y los postulados del Lenguaje integral para la enseñanza de la lectura y la escritura propuestos por Goodman.*
- *Pedagogía de la autonomía de Freire.*
- *Vinculación entre el Currículo Nacional Bolivariano y la Ley Orgánica de Educación vigentes.*

Esta propuesta asume, para la enseñanza de la lectura y la escritura, el método global a partir de unidades lingüísticas significativas, tomando como referencia la Teoría sociocultural de Lev Vygotski y la filosofía del Lenguaje integral de Kenneth Goodman.

Dirigido al personal directivo y al personal docente de los tres primeros grados de educación primaria, se convoca también a los representantes y aquellos que forman parte de las comisiones de los consejos educativos a incorporarse y participar en la formación, por su vinculación con el proceso educativo, como parte del Estado docente.

El taller se dictó a manera de diálogo de saberes o conversatorio a la totalidad de los participantes sobre el método global, teorías constructivistas, lenguaje integral, marco legal y reflexiones sobre la práctica docente. Lo práctico se llevará a cabo en sesiones periódicas semanales, establecidas en acuerdos con los docentes. A continuación, la estructura y contenido del taller:

Estructura del taller

Nombre del taller: Taller para la enseñanza de la lectura en el primer grado de Educación Primaria por el método global.

Diseñadores pedagógicos: Andrea Colorado y Camilo Malavé.

Fecha: 27 de septiembre de 2013.

Turnos: Mañana (8:00 a. m. a 12:00 m.) y Tarde (1:00 p. m. a 5:00 p. m.).

Cantidad de horas: ocho (8) horas.

Lugar: Sala de reuniones UE El Principio de la Sabiduría, del Municipio Libertador.

Directora: Iris Leal.

Propósito del taller: Promover una nueva concepción en los docentes participantes, para la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, a través del método global, que permita el desarrollo social, intelectual y emocional de los estudiantes y, al mismo tiempo, abra puertas para la generación del conocimiento, la imaginación y la creatividad, a través de un espacio de reflexión sobre la propia práctica pedagógica.

Tabla 8. Agenda del taller

DÍA 27/9/2013	
HORA	ACTIVIDAD
TURNO MAÑANA	
8:00 a. m. - 8:30 a. m.	Inscripción y bienvenida.
8:30 a. m. - 10:00 a. m.	<p>Dinámica grupal. Inicio de la reflexión grupal e individual a través de preguntas generadoras o problematizadoras. Discusión e intercambio de experiencias sobre la base de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los videos “¡Si ya no me acuerdo de lo que estudié el año pasado!” (1:35 min) y “Los niños no hacen lo que dices, hacen lo que haces” (1:00 min). • La lectura del material teórico (presentación) previamente entregado. • Lectura del escrito de la pedagoga argentina Martha Salotti. • Decálogo del docente mediador del aprendizaje.
10:00 a. m. - 11:50 a. m.	La lectura desde una perspectiva constructivista. Intercambio de experiencias.
ALMUERZO	
HORA	ACTIVIDAD
TURNO TARDE	
1:00 p. m. - 4:45 p. m.	<p>Discusión e intercambio de experiencias sobre la base de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El método de lectura global. • Recomendaciones para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. • Recursos para generar un ambiente propicio para el aprendizaje de la lectura y la escritura por el método global. • Etapas del método global. • Actividad práctica sobre el método global desde una perspectiva constructivista, apoyado en el diseño didáctico “Mi nombre es... Tu nombre es... Todo tiene su nombre”.
4:45 p. m. - 5:00 p. m.	Dinámica de cierre. Conclusiones. Encuesta.
CIERRE	

Apoyo institucional:

- Salón de usos múltiples.
- *Laptop y Videobeam.*
- Reproductor de sonido.
- Invitación y asistencia a los docentes.
- Agua potable.
- Café, infusiones, azúcar, vasos y servilletas.
- Refrigerios.
- Cartulina y marcador negro por docente.
- Una caja de zapatos forrada por docente.

- Periódicos, libros, revistas.
- Libro de Lengua y Literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado de Educación Primaria* (MPPE).
- Lápices, tijeras, cuaderno de notas, reglas, entre otros.

Apoyo de los facilitadores:

- Material de apoyo impreso y digital.
- Diseño de la presentación y dinámicas para el taller.
- Ambientación de los espacios donde se dictará el taller según el método. Se rotularon los espacios del salón de clases y se construyeron los diferentes rincones, utilizando para ello: papel bond, marcadores, cartulina, la caja de las palabras, entre otros materiales.

Contenido del taller

En esta propuesta se presenta el método global para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva constructivista; se asume como punto de partida unidades lingüísticas completas, ya sea un texto, un poema, una receta de cocina, una canción o un cuento; privilegiando al sujeto que aprende, su contexto, su saber lingüístico y su ritmo propio para el aprendizaje.

La experiencia y el quehacer educativo dentro del aula de clases ha nutrido de múltiples variantes al método en cuestión. Segers (1958; p. VII): “No hay un método global, sino métodos globales”. El docente, al apropiarse del método, podrá aplicar diferentes estrategias didácticas, que le permitirán enriquecer y redimensionar la puesta en práctica en su contexto escolar y en su desempeño día a día en relación con: el contexto, las necesidades e intereses de las niñas y los niños, la experiencia vivida en espacios de aprendizaje y la formación teórica que posea.

Se pretende que el docente facilite a los aprendices todo tipo de material impreso, que les permitan acceder a la lectura y escritura desde su funcionalidad y pertinencia en un entorno sociocultural determinado, lo cual generará el deseo de expresar a los demás, a través del lenguaje, sus ideas, opiniones y sentimientos, propiciando una comunicación más efectiva entre ellos y su realidad. Cabe destacar que la o el docente se ubica siempre en la zona de desarrollo próximo para ayudar al aprendiz a alcanzar su desarrollo potencial y una vez allí reanudar el ciclo.

En este sentido, este taller se nutre de las experiencias e investigaciones venezolanas de docentes que trabajaron y trabajan con el método global, combinado con actividades de lectura funcional y los postulados de la palabra integral. El mismo incluye los recursos y estrategias utilizados para el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de unidades lingüísticas completas, actividades grupales e individuales de descomposición oral y escrita y estrategias de evaluación desde la perspectiva constructivista. Con el propósito de llevar a cabo desde el aula el proceso de la lectura y la escritura de la manera más natural posible.

Recomendaciones para generar un ambiente propicio para el aprendizaje

Ambientar el salón de clases con el objeto de motivar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, tomando en consideración que el material didáctico y los recursos para el aprendizaje deben estar a la altura visual y alcance de las niñas y los niños.

- **La distribución del aula de clases.** Esta se expresa a partir de la ubicación de las mesas-sillas (se sugiere ubicarlas en círculo, con el fin de que todos puedan establecer contacto visual, lo cual favorece la comunicación), pasando por la ubicación del maestro o maestra en el aula, hasta la disposición de diversos espacios que propicien la autonomía e independencia en un ambiente de confianza para los estudiantes. En consecuencia, el docente no requiere de un lugar fijo ni especial. Bien puede ubicarse junto con los niños y las niñas y moverse tantas veces como sea necesario para lograr una comunicación horizontal y cercana.
- **Descripción de los diferentes espacios en el aula.** El porqué de los diferentes espacios en el aula tiene su respuesta en el objeto de formar niñas y niños autónomos, reflexivos capaces de construir sus aprendizajes en correspondencia con la forma en que se apropian del aprendizaje con mayor facilidad, ya sea por la vía visual, auditiva o kinestésica.
- **Biblioteca o Rincón de lectura.** Este espacio permite a los niños y las niñas entrar en contacto con el material impreso de forma individual. En la biblioteca, los niños y las niñas podrán revisar los libros provistos de imágenes y cuentos en CD que puedan oír y observar a la vez; revistas, el periódico diario; leer imágenes, mapas, textos con imágenes, revistas de comiquitas, entre otros. Las lecturas deben estar vinculadas a la vida e intereses de los niños y las niñas; por eso la importancia del periódico en el aula.
- **Ludoteca.** En la ludoteca los estudiantes valorarán el lenguaje escrito a través del juego que les permite relacionarse con los otros y poner en práctica las reglas e instrucciones. Cada juego debe tener instrucciones elaboradas por las y los alumnos con ayuda de un adulto. Los mismos podrán ser contruidos por los y las docentes con ayuda de los y las estudiantes o bien pueden ser adquiridos en el mercado. Es importante que el niño y la niña reconozcan que existen reglas diferentes según el tipo de juego. Valorar las normas de convivencia en el aula y diferenciar las normas que se establecen al jugar la lotería o el fútbol. Discutir y reflexionar sobre las diferencias.

Cabe destacar que este espacio brinda la posibilidad de sistematizar el análisis de las palabras o su descomposición con recursos como:

- **Lotería de palabras:** Es el juego de lotería por todos conocidos. El docente podrá realizar este material utilizando el vocabulario que conocen el niño y la niña, como, por ejemplo, una lotería de nombres propios, o de los objetos del salón o bien de animales; estos juegos

deben variar progresivamente y ajustarse a los proyectos del aula. Los niños y las niñas pueden ayudar en su elaboración.

- **Sopa de palabras:** Con cartoncitos contentivos de palabras (preferiblemente que se trabajan en el Cuadro texto o en el proyecto) las niñas y los niños podrán escribir el mayor número de palabras que encuentren. Se sugieren dos jugadores. Este juego debe tener las instrucciones elaboradas por los niños y las niñas.
- **Acompañar con palmadas:** Esta actividad, extraída de la experiencia de docentes que trabajaron o trabajan en la actualidad con el método global, es un juego grupal donde las niñas y los niños descomponen en fonemas las palabras que forman parte de las oraciones o textos estudiados acompañados por palmadas. A través del juego los y las estudiantes manejan y reflexionan sobre el funcionamiento y composición de un texto (oral) que a su vez está compuesto por oraciones, palabras, sílabas y letras. La o y el docente puede pedirles que piensen en palabras que suenan igual al comienzo, al final o en el medio. Reconocer cuáles son más largas o más cortas, cuáles riman. Cuántas palabras diferencian en una oración determinada. Descubrir nuevas palabras, por ejemplo: ¿Si a ZAPATO le quitamos el sonido ZA que queda? Direccionar estas actividades puede acelerar la comprensión de la relación entre grafía y fonemas al leer un texto escrito.
- **Mercadito:** Es un juego que consiste en hacer una lista de mercado. Se pide a los estudiantes que escriban la lista con todo lo que deseen comprar. El docente permitirá que los niños y las niñas intenten escribir como crean que se escribe cada palabra. Antes de iniciar la actividad se recomienda promover un diálogo socializador con el fin de que cuenten sus experiencias sobre la lista del mercado que hacen en sus casas. La idea es realizar un mercado lo más parecido a uno de verdad. En esta actividad se puede conversar con los y las estudiantes sobre lo importante de una alimentación balanceada y pueden surgir cuadros de textos elaborados por las niñas y los niños a ese respecto.
- **Expresión y lenguaje.** Este ambiente del aula deberá estar dotado de todo tipo de material reciclable, así como también de pega, creyones, marcadores, tijera, revistas viejas, retazos de telas, que todos y todas podrán compartir y utilizar si lo necesitan en la construcción de sus aprendizajes.
- **Rincón de música.** Este espacio dispondrá de un radiorreproductor de CD; diferentes discos compactos y audífonos con música preferiblemente infantil, himnos y del folklore. Es importante que contenga cancioneros que permitan a los estudiantes descubrir que pueden leer canciones y escribir las suyas propias. El cancionero puede ser enriquecido con canciones escritas por ellos y las que traigan de sus casas. Todo en el sentido de la funcionalidad de la lectura. Este espacio también podría dotarse de algunas partituras musicales; así, por ejemplo, niños y niñas podrán reconocer el lenguaje musical, diferenciarlo del alfabético, y que la música tiene sus propios signos y puede ser leída. El libro *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado* cuenta con variadas canciones infantiles para leer y cantar por niñas y niños.

Recursos para generar un ambiente propicio para el aprendizaje de la lectura y la escritura por el método global

La o el docente debe proporcionar recursos y materiales para que las niñas y los niños los manipulen libremente, de manera espontánea y utilizarlos en actividades planificadas que propicien el aprendizaje de la lectura. Entre los recursos y materiales que debe utilizar el docente para la enseñanza de la lectura tenemos:

- **La Historia del Día.** Se sugiere que este recurso funcione en una cartelera, donde las niñas y los niños colocarán: la fecha diaria, día de la semana, día anterior, día siguiente, mes y año; si el día está soleado, lluvioso, nublado, caluroso o frío. Los niños y niñas podrán establecer el orden secuencial anterior y posterior, así como establecer el número de días que tiene cada mes y los meses que contiene un año. La o el docente realizará en listones de cartón los rotulados indicados.
- **Rotulado de los nombres.** Al inicio del año escolar el docente escribirá los nombres de los niños y las niñas y el suyo propio en cartoncitos, y con una cuerda los colgará del cuello para que los demás los identifiquen.
- **Cartelera de asistencia.** Para la asistencia diaria se puede pedir a los estudiantes fotos tipo carnet para colocarlas en una cartelera y debajo sus nombres y apellidos. De esta manera, al ver su foto, colocarán su nombre y verán también los nombres de sus compañeros. Como ejercicio puede sugerirse a las niñas y los niños colocar el nombre a una foto de algún compañerito o compañerita.
- **Rotulado de los objetos del aula.** Es importante que la o el docente, con la colaboración del grupo de niñas y niños, rotule la mayoría de los objetos, rincones o espacios del aula: mesa, silla, ventana, pared, pizarra, cartelera, estante, puerta, entre otros. Después de un mes aproximadamente, luego que los niños y niñas se hayan familiarizado con los nombres, podrá realizarse un juego grupal donde la maestra, luego de retirar los nombres de algunos objetos, pide a los estudiantes recordar dónde va cada uno.
- **Cuadro texto.** Es el texto que producen los estudiantes a partir de la comprensión de un tema discutido en el aula. Este puede ser realizado en un pliego de cartulina o papel bond, con letra script o de molde, y debe reflejar textos producto de la creación de las niñas y los niños. Este debe ir colocado en la pared a la altura visual de los estudiantes, leído a diario y promover situaciones para que los y las estudiantes, a partir de él, generen nuevas frases. Cada proyecto generará un nuevo cuadro texto, compuesto por textos producidos por los y las aprendices.
- **Caja de lenguaje o de palabras.** Esta caja contendrá las palabras del cuadro texto y otras que surjan en relación con el tema. En la caja de palabras también se pueden incluir envoltorios de chucherías, alimentos, entre otros, pues los estudiantes, sin saber leer, las identifican por los logotipos. Con este recurso se pueden realizar diferentes dinámicas con la finalidad de que los estudiantes se familiaricen con las palabras, su escritura y su sonido.

- **Cuaderno libro.** Es un cuaderno que contiene todos los ejercicios o actividades que los estudiantes realizan de manera individual. Se le considera un libro propio que la niña o el niño construye a partir de su experiencia de aprendizaje en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.

Recomendaciones para la lectura de cuentos realizada por un adulto

La lectura de cuentos, historias, o poemas es una actividad fundamental en el aula. Un maestro lector contagiará a sus estudiantes el gusto por la lectura. Recuérdese que se enseña con el ejemplo. Se recomienda:

- Los cuentos deben ser del interés de los estudiantes.
- Al leer cuidar la entonación, la pronunciación de las palabras, el tono de voz y el ritmo de la lectura, procurando captar la atención de las niñas y los niños.
- No se debe olvidar la realización de inferencias sobre la lectura; y al finalizar formular preguntas; por ejemplo: ¿Cuál fue la parte que más te gustó? ¿Cuál fue tu personaje preferido? O sugerir la dramatización de la parte favorita del cuento.
- La maestra o el maestro puede pedir a los estudiantes que completen una parte del cuento, ya sea al comienzo, al final o en medio. También podrían cambiar el final o alguna parte que les parezca triste. De igual manera podrá pedir a los estudiantes que dibujen los personajes del cuento que más les hayan gustado; luego, entre todos podrán decidir cuál es el dibujo más representativo del cuento.
- Los niños y las niñas que lo deseen, podrán inventar otro relato a partir del cuento leído, mediante dibujos e imágenes o con palabras (de forma oral o escrita).

Etapas del método global

Sobre la base de la experiencia de los autores en el aula de clases, y de las enseñanzas de otras maestras en relación con la aplicación del método, se presentan a continuación las tres (3) etapas que describen el proceso didáctico del método global:

Primera etapa. Diálogo de experiencias, creación de frases y reconocimiento

Actividades a desarrollar en esta fase inicial con ayuda del docente:

- Para cada proyecto o unidad didáctica, debe promover un diálogo socializador, a partir de un tema o aspecto significativo para los estudiantes: una noticia, un cuento, un poema, una canción, un programa de televisión, una historia verdadera.

- Los estudiantes elaborarán instrucciones para los juegos, la lista del mercado, escribir recetas, mensajes (con alfabeto convencional o no convencional) realización de las normas de convivencia, entre otras.
- Copiar el texto sugerido por los estudiantes en la pizarra. Posteriormente este texto debe ser elaborado en cartulina o papel bond y colocado en la pared. Se le denomina cuadro texto.
- La decodificación de símbolos para dar significado a las palabras. Esta consiste en realizar dibujos que sustituyan algunas palabras. Es importante que las niñas y los niños participen en la elaboración de los mismos; así se sentirán protagonistas de su aprendizaje.
- El cuadro texto puede contener imágenes que permitan relacionar el significado. Se sugiere realizar esta práctica a diario, individualmente o en grupos, ya que motiva a aquellos estudiantes que se sientan inseguros; así, observando, aprenden de otros. Algunos niños y niñas se lo aprenderán rápidamente de memoria; otros serán más lentos, lo cual dependerá del ritmo de cada quien. Sin embargo, es pertinente que el docente acompañe las lecturas interviniendo para ayudar a la solución de problemas con apoyo tanto de tipo cognitivo como afectivo, como por ejemplo: “Fíjate bien, vuelve a leer, revisa”.
- Luego de la realización del “cuadro texto”, la o el docente elaborará franjas de cartulina con cada frase por separado; e invitará a las niñas y los niños a leerlas. Al principio, en el mismo orden; otras veces, este orden podría variar. Las franjas contentivas de las frases pueden ser recortadas en palabras que pasan a formar parte de “la caja de lenguaje”. Los niños y las niñas buscarán las palabras y encontrarán las similares en el “cuadro texto”. También podrán construir oraciones producto de sus combinaciones. Estas actividades pueden ser en grupo o individuales.
- Es importante resaltar que al principio las niñas y los niños no reconocerán palabras contenidas en el “cuadro texto” si se les presentan aisladas. Se debe recordar que las niñas y los niños reconocen “el sentido global o de conjunto”, reconocen la frase completa. Si el niño o la niña no recuerda una palabra, el maestro lo o la invitará a leer desde el principio la frase hasta que encuentre la palabra que coincida. Se lee marcando cada palabra a medida que se va leyendo, para que capten el orden exacto de la frase y puedan aprendérsela. La lectura del “cuadro texto” se realiza a diario o cuando un niño o una niña lo solicite; recuerde que cada niño o niña tiene su ritmo y momento.
- La sistematización es indispensable; la lectura y la escritura se practicarán a diario, procurando mantener el entusiasmo en el proceso, evitando ejercicios repetitivos que lleven a los niños y las niñas al cansancio. A medida que vayan conociendo las palabras estudiadas, podrán elaborar textos sencillos, utilizándolas y construyendo otras nuevas.
- El “cuadro texto”, así como los acuerdos o normas del aula y otras construcciones de los estudiantes, se deben realizar respetando las palabras y sintaxis utilizada por las niñas y los niños. Los docentes deben evitar sustituir las palabras sugeridas por los estudiantes, a menos que su uso sea incorrecto, caso en el que deberá explicar el porqué a los estudiantes. Por ejemplo, si el grupo elabora la

siguiente frase: “No hablar cuando otro habla”, la maestra no deberá sustituir por una frase similar: “Evitar hablar cuando otro habla”, pues “EVITAR” no se corresponde en la grafía con “NO”. Y por otra parte las niñas y niños recordarán y aprenderán de memoria sus elaboraciones y cambiarlas llevaría a confusiones.

- El docente motivará la creación de textos de manera individual o colectiva. Recuerde que las primeras semanas los estudiantes leerán y se familiarizarán con su creación escrita. No es necesario propiciar el análisis aislado de los componentes de las palabras. En un entorno de motivación con variedad, funcional e interesante material escrito las niñas y los niños comenzarán a hacer sus propias construcciones; el docente deberá estar atento a los progresos y allí provocar el desarrollo potencial esperado. Queda a criterio del maestro la selección de dinámicas o estrategias que direccionen o aceleren el proceso de descomposición tanto oral (fónico) como escrita (grafía), siempre dentro de contexto.
- Paralelamente, ya que se cuenta con diferentes espacios, niños y niñas podrán elegir dónde realizar la actividad que deseen. Recuerde que los espacios están deliberadamente contruidos para el contacto directo con el material escrito y su funcionalidad. En el aula de clases los niños y las niñas no realizan al unísono una sola actividad. De manera tal que no pierden el tiempo si se dirigen a la ludoteca donde pueden jugar lotería, ludo, cartas, memoria de palabras, pues en todos se involucra la lectura y la escritura (recuerde las instrucciones de cada juego elaboradas por los niños y las niñas). Otros niños y niñas podrán dirigirse a la biblioteca y seleccionar libros que posiblemente tengan relación o no con el tema estudiado. También encontrará estudiantes que no saben qué hacer; el maestro podrá proponerles alguna actividad como la lectura guiada del periódico, de un cuento, de un texto de interés para los niños y las niñas, o bien realizar alguna actividad con el banco de palabras relacionado con el proyecto. Es necesario que la maestra tenga preparados cartoncitos de reciclaje; así podrá escribir palabras que surgen del proyecto para la “caja de lenguaje” y leerlas al final de cada encuentro, lo que puede complementar el recuento o cierre diario. A partir de ellas se pueden realizar diferentes actividades, como la de acompañar con palmadas, la cola y otras que surjan de la inventiva de los niños y las niñas o del docente. De igual manera, los estudiantes utilizarán este recurso si tienen alguna duda y necesitan revisar cómo se escribe alguna palabra.

Segunda etapa. Descomposición de oraciones y palabras

No sería coherente con este método propiciar el análisis aislado de los componentes de las palabras. En un entorno de estímulo comunicativo, con variado e interesante material escrito, las niñas y los niños comenzarán a hacer sus propias construcciones. El docente deberá estar atento a los progresos para provocar el desarrollo potencial esperado. Sin embargo, queda a criterio del maestro la selección de dinámicas o estrategias que direccionen o aceleren el proceso de descomposición.

En este taller se sugieren algunas actividades colectivas con el lenguaje oral y escrito que permitirán a las niñas y los niños reflexionar sobre ellas, conocer y manejar los segmentos que las integran, como reconocer cuántas palabras tiene una frase, diferenciar palabras cortas de otras más largas, componer palabras combinando los fonemas o descubriendo nuevas palabras; por ejemplo, si a ZAPATO le quito la ZA ¿qué nos queda? A continuación, se mencionan algunas actividades:

- Elaborar por separado cada una de las palabras contenidas en el “cuadro texto” para luego cortarlas en sílabas y pedir a las niñas y los niños que las reconstruyan, o bien que hagan combinaciones para formar otras. Cabe acotar que la o el docente puede trocear las palabras frente a los niños y niñas con el fin de que comprendan la composición de las palabras.
- Realizar ejercicios como encontrar nombres que se parezcan, ya sea que empiecen igual, en medio o terminen con los mismos sonidos. Buscar los nombres que rimen. Descubrir nombres compuestos de otros nombres.
- Podrá invitarlos a que busquen en la “caja de lenguaje o de palabras” y encuentren las palabras similares en el “cuadro texto”.
- Promover el trabajo en equipo para la construcción de nuevas oraciones a partir de las palabras conocidas.
- En la pizarra, la o el docente escribirá palabras para que los estudiantes encuentren las diferencias con las ya estudiadas; por ejemplo: Encuentra la palabra “ESCUELA”, seguidamente escribirá palabras muy parecidas, pero no iguales, con el objeto de que las y los aprendices encuentren las diferencias: ESCUOLA, ESCUELA, ESCUELO, ASCUELA.
- La o el docente podría elaborar un juego de lotería con las palabras conocidas e introducir nuevas palabras a medida que las niñas y los niños vayan conociendo otras.
- Oraciones incompletas. Ejemplo: ¿Qué palabra falta en la frase? Mi escuela es _____.
- Reconocimiento de las palabras por contener sílabas idénticas; se les pide a los estudiantes que del grupo de palabras conocidas busquen en la caja de lenguaje las que tengan los mismos sonidos. Se puede realizar esta actividad en grupo acompañando la lectura y contando las sílabas con las palmas.
 - * CANCHA CONCHA CHAPA CHAQUETA
 - * ESCUELA ESPEJO ESQUELETO ESPIGA
 - * GRANDE GRANJA
 - * NIÑOS AÑOS SUEÑOS
- Es importante que la o el docente diariamente, junto con la participación de las y los aprendices, realice un recuento de la actividad del día anterior y al comienzo de cada encuentro lea con el grupo las frases del cuadro texto, así como permitir que los estudiantes lo lean individualmente. También pueden agregar nuevas frases si lo desean.
- Dictado de palabras: los estudiantes leen palabras conocidas y luego las escriben sin ver el modelo. Ejemplo: algún estudiante del aula

extrae de la caja de lenguaje la palabra ESCUELA; los niños y niñas la leen en voz alta, la observan bien, luego se oculta la palabra y los estudiantes la escriben.

Tercera etapa. Producción

- Los estudiantes estarán en capacidad de leer y escribir unidades lingüísticas con significado y en lenguaje convencional, como mensajes, una carta, la lista del mercado; leer y escribir instrucciones sencillas, poesías y canciones creadas por ellos mismos.
- Que los estudiantes al leer: a) expliquen lo leído; y b) respondan a preguntas sobre lo leído, den su opinión, expresen sentimientos sobre la lectura.
- Que organicen su “cuaderno libro” de lectura con las actividades realizadas por ellos mismos.

Proceso de evaluación y autoevaluación de los aprendizajes

Asumiendo una perspectiva constructivista, el propósito de la evaluación debe ser formativo como parte fundamental del acto de enseñanza. La misma cumple con funciones de regulación y autocorrección como bien se expone en el capítulo II.

De igual manera, en el mismo apartado se sugiere un instrumento (Ver anexo N.º 9) que puede ser utilizado por el docente en el momento de la evaluación, el cual permite verificar los avances y progresos obtenidos durante el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en la consolidación del aprendizaje.

La docente Carmen Castillo trasmite su experiencia:

[...] un estudiante de primer grado que aprendía a leer por el método global debía reconocer perfectamente al final del año escolar un vocabulario de sesenta palabras aproximadamente; esto puede variar y aumentar debido al contacto permanente que mantenga el aprendiz con la palabra escrita en el entorno escolar y familiar donde comienza a conocer las funciones del lenguaje.

En tal sentido la o el docente desplegará las estrategias y actividades para tal fin atendiendo a las orientaciones aquí dadas y a las que tenga a bien generar en función de los intereses de las niñas y los niños y de su actitud creativa.

Cabe resaltar la importancia de la autoevaluación como parte de la evaluación formativa. Las niñas y los niños pueden realizar estas actividades cada cierto tiempo (por ejemplo, cada quince días). Estas permiten observar los cambios y evolución de sus trabajos, progresos y crecimiento.

El docente establecerá y consultará con las y los estudiantes los criterios de evaluación.

También podrá preguntar al grupo de estudiantes sobre sus trabajos y decidir, por ejemplo, cuál les ha gustado más, cuál menos y por qué. Por ejemplo: El o la estudiante que haya realizado más actividades se autoevaluará con la letra "A". Esto indica que ese estudiante no falta a clases, lo que también tiene un valor.

Fase de ejecución

3. Como tercer objetivo específico: Aplicar el taller sobre la propuesta formativa para la enseñanza de la lectura por el método global a las docentes de primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría, en Macarao (Municipio Libertador).

- Se implementó el plan diseñado. Se ejecutaron cada una de las fases planificadas, estando atentos a cualquier eventualidad que pudiera instar a una revisión inmediata.
- Se aplicó la propuesta diseñada en la fecha y lugar previstos.
- Además, se destacó que el centro de los reales cambios educativos transcurre principalmente en la escuela:

La institución como organización debe garantizar los cambios de paradigma abriendo espacios de discusión y de reflexión, identificando los obstáculos que impiden que tales cambios se generen, asumiendo correctivos para la superación de los mismos, teniendo claro que las modificaciones en los esquemas mentales son lentas y se realizan en procesos paulatinos (Oliveros: 2013; p. 71).

Es necesario crear en las instituciones educativas espacios de reflexión y participación que revelen las teorías que subyacen en las prácticas, bien sea para reforzar, recomponer, justificar o deconstruir estas, como un proceso tendiente a anclar el conocimiento teórico en la práctica educativa. Si esto no es considerado, no hay taller ni propuesta formativa que realmente transforme y mejore la práctica pedagógica.

Se contó con la presencia de veinte maestras, un representante y tres docentes del equipo directivo, incluyendo a la directora del plantel; en total veinticuatro participantes:

- Educación Inicial: nivel I (5 maestras), nivel II (6 maestras), nivel III (4 maestras).
- Educación Primaria: primer grado (3 maestras), segundo grado (2 maestras).

El taller se inició con la presentación y salutación formal a la institución y a los presentes. La dinámica propuesta para el desarrollo del taller fue de tipo conversatorio, donde cada participante tiene la posibilidad de expresarse, plantear sus ideas, contar experiencias, anécdotas y hacer del conocimiento de todos los presentes su reflexión y análisis sobre los puntos a tratar en el transcurso del taller.

Primer momento del taller

Se considera la necesidad e importancia de “sensibilizar”, como insumo fundamental en la revisión de los paradigmas, modelos, enfoques y sobre la práctica educativa propia de cada uno de los docentes participantes. Este proceso se inicia con algunas preguntas problematizadoras para generar la discusión partiendo de la premisa “diálogo franco y abierto”. *¿Por qué viniste al taller? Respetada maestra y respetado maestro... ¿Quieres cambiar tu práctica pedagógica? ¿Quieres aprender nuevas formas de generar el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños?* Estas preguntas parten siempre del respeto por su práctica pedagógica, la cual por ser dinámica y humana tiene sus aciertos y fallas. Al mostrar disposición e interés, se hace la invitación: *Si estás dispuesto, te invitamos pues, a enriquecer tu práctica pedagógica... ¿Te atreves?*

Se plantea lo importante que es la comunicación y la relación de diálogo entre docente y estudiante, y se pregunta si ellos se comunican y escuchan a sus estudiantes... Se invita a ver el video *¿Si ya no me acuerdo de lo que estudié el año pasado!* Se entrega, además, el escrito del video; texto donde un estudiante expresa su percepción sobre la escuela y lo que aprende en ella. *¿Podemos describir los sentimientos del niño? ¿Qué razonamientos hace el estudiante? ¿Qué frase o imagen del video despierta tu atención?* (el video se repite dos o tres veces).

Después de la reflexión generada a través del video, se lee un escrito de la pedagoga argentina Martha Salotti (1959), tomado del libro *La lengua viva*, donde narra la experiencia nada agradable de un estudiante cuando su maestra toma la lección de la lectura. *¿Cómo visualizamos a la maestra? ¿Podemos describir los sentimientos del niño? ¿Esta experiencia es ajena a nuestra realidad?*

Ante ambas situaciones (el video y el escrito) que hacen un llamado de atención sobre la escuela y la práctica educativa, se invita a cada uno de los participantes ubicados en las mesas a discutir (en 15 minutos) de forma colaborativa y cooperativa las siguientes preguntas para la reflexión, que luego serán parte de la discusión general: *¿Puedes relacionar ambas experiencias con tu práctica educativa? ¿Cómo? ¿Por qué mejorarías tu práctica docente?* Al finalizar la reflexión en equipo, se da inicio a la discusión con la siguiente interrogante: *¿Qué podemos hacer para mejorar o transformar nuestra práctica educativa?*

En el marco de la discusión y la reflexión se introducen, de acuerdo con la misma dinámica de diálogo, los postulados psicopedagógicos que sustentan la investigación (Vygotski, Piaget, Ausubel); el enfoque constructivista de la escuela y el lenguaje integral de Goodman, acompañado por los fines del marco legal venezolano respecto al modelo educativo que se pretende construir. Para cerrar este primer momento, se hace la lectura del *Decálogo del docente mediador del aprendizaje*, decálogo construido a través de las experiencias, reflexión e investigación y que se presenta en primera

persona. Cada docente, de manera espontánea y reflexiva, lee cada uno de los enunciados del mismo. Este proceso está fundamentado en los saberes necesarios para la práctica educativa propuestos por Freire.

Segundo momento del taller

Se inicia con la concepción del lenguaje integral de Goodman, la utilidad y la función social de la lectura, sustentado también en el proceso sociogenético que plantea Vygotski. En este espacio los docentes comparten sus experiencias respecto a: cómo aprendieron a leer, cómo enseñan a leer, sus hábitos de lecturas, casos de estudiantes con “dificultades” en la adquisición de la lectura, entre otros aspectos. Se hace un inciso para hablar de cómo influye nuestro ejemplo: si no somos lectores, nuestros estudiantes no lo serán... Si los espacios no tienen la palabra escrita, ¿cómo pretendemos que los estudiantes lean y escriban? Video *Los niños no hacen lo que dices, hacen lo que haces*. Se aplica la misma estrategia, se repite el video unas tres veces, propiciando opiniones en los participantes.

En el contexto de esta discusión se introduce el **método de lectura global** como una alternativa significativa, contraria a las prácticas tradicionales y paradigmas asumidos y arraigados en el tiempo, respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Tercer momento del taller

Se inicia explicando en qué consiste el **método de lectura global**. Se expone la importancia de crear un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula de clases, como la distribución del aula y la descripción de los diferentes espacios; así como la constitución de la biblioteca o rincón de lectura, la ludoteca, el rincón de música, de materiales (expresión y lenguaje) y de todos aquellos que se generen de la creatividad e innovación de los docentes.

Posteriormente, se presentaron los recursos necesarios para la enseñanza de la lectura por el método global, tales como: “la historia del día”, rotulado de los nombres, cartelera de asistencia, rotulado de los objetos del aula, cuadro texto, caja de lenguaje, cuaderno libro, la lectura de cuentos y la ejecución de dinámicas (mímica, el mercadito, la cola, el rincón de los corotos y acompañar con palmadas). Se realizó un ejercicio práctico con los recursos “la historia del día” y “el cuadro texto” y los participantes propusieron ideas a través del intercambio de experiencias.

Como insumo del taller se elaboró el diseño de una unidad temática que lleva por nombre: “Mi nombre es..., tu nombre es..., todo tiene su nombre” (Ver anexo B), tomando como referencia el libro de texto *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado* de Educación Primaria, en el que se exponen las tres etapas del método: dialogo de experiencias y creación de frases; reconocimiento de frases y palabras; y análisis y producción. Diferenciadas por semanas (encuentros didácticos) contentivas de sugerencias que pueden

ser enriquecidas por cada docente y sus estudiantes en la práctica diaria. Es necesario tomar en consideración que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje y formas de aprender o acceder al conocimiento. En este sentido, no se puede considerar este diseño didáctico como un manual para seguir rigurosamente, sino como una guía o referencia para planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura tomando en cuenta el diagnóstico previo que debe realizar el docente. Es de suma importancia desarrollar todas las etapas del método global y procurar no adelantar el análisis de las palabras. En el mismo se destaca la importancia de permitir que los estudiantes se familiaricen de manera natural con el lenguaje escrito sin forzar el proceso. En este orden de ideas se espera que los docentes puedan enriquecer y fortalecer el diseño con sus aportes.

En este momento del taller se mostraron como ejemplos dos videos de experiencias y aplicación del método. Es importante destacar la participación y todas las preguntas realizadas por cada una de las docentes participantes, respecto al método y el contraste visualizado sobre el **método silábico** y el **método global**.

Para finalizar, se colocaron dos canciones o unidades lingüísticas significativas, se entregaron sus letras para el disfrute de la palabra escrita a través de la música. Para el cierre del taller se entregó el instrumento de evaluación del mismo, y las conclusiones fueron en colectivo.

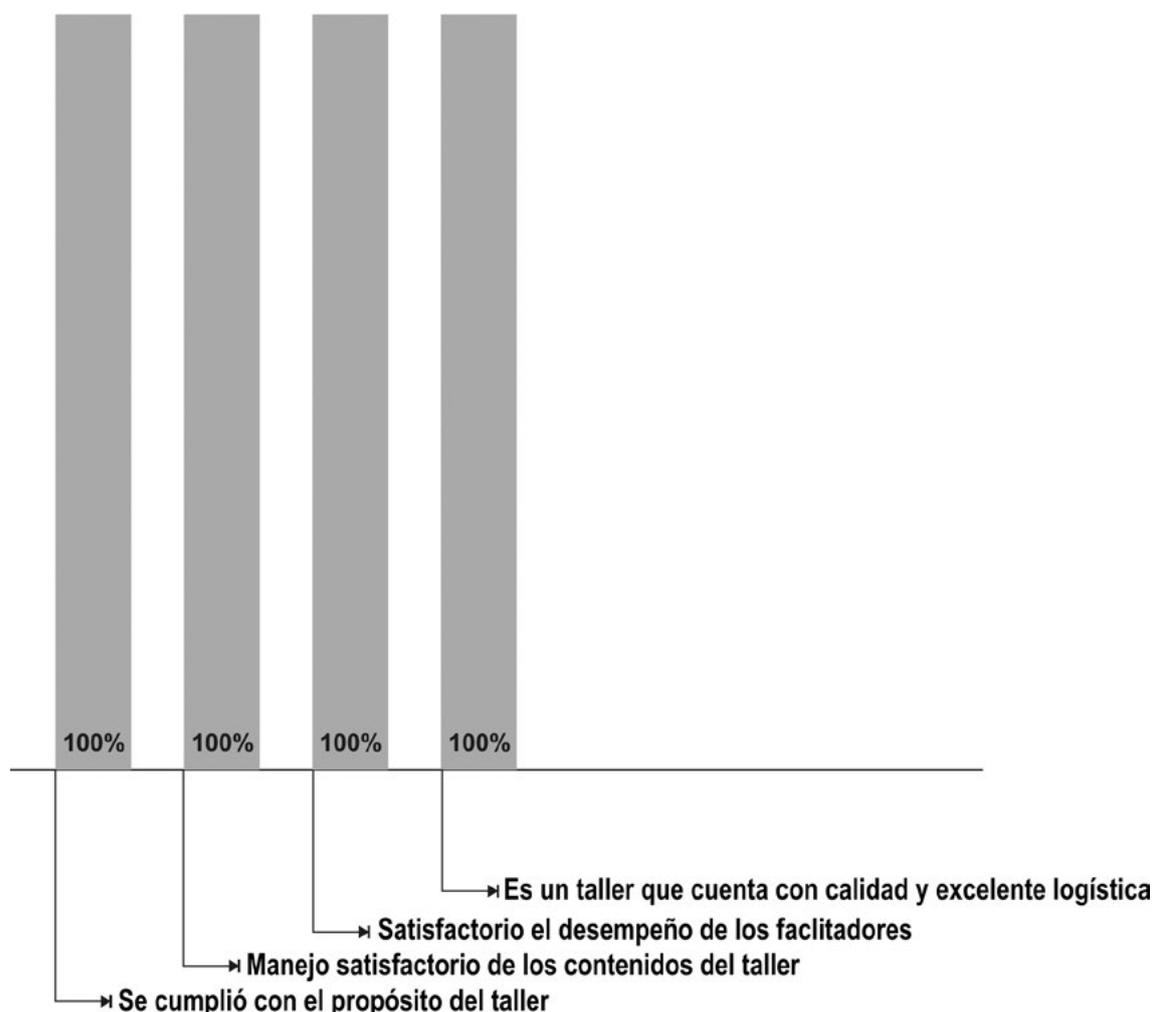
Consideraciones de una buena práctica

- La planificación previa del taller permitió tener claros los puntos y aspectos a presentar, así como contar con los insumos necesarios.
- Se logró desarrollar la actividad como un conversatorio, ya que propicia el intercambio de experiencias.
- Los docentes expresaron su dificultad en cuanto a la enseñanza de la lectura y visualizan en el método una alternativa significativa, que mejora la práctica pedagógica y que además se adecúa a la dinámica educativa venezolana.
- El personal directivo se involucró en el taller; su presencia es importante, ya que quienes lo constituyen deben gestionar, acompañar y motivar para que el método se aplique en la institución educativa que dirigen.

Resultados de la evaluación del taller

Es importante conocer si el propósito, contenidos, desempeño de los facilitadores, la calidad y logística del taller han cubierto las expectativas de las y los participantes. De no ser así, hay que tomar medidas para minimizar las fallas presentadas; para ello se diseñó y aplicó un instrumento (Ver anexo A). A continuación, los resultados obtenidos en la evaluación del taller:

Gráfico 9. Resultados de la evaluación del taller



A nivel general, según la valoración del 100% de las participantes, la evaluación del taller fue **satisfactoria**, ya que cumplió con el propósito y los contenidos, además del buen desempeño de los facilitadores y de la calidad y logística de los materiales y de la organización del taller. Sin embargo, cabe considerar la evaluación interna que nos invita a mejorar y afinar elementos y estrategias para otras entregas futuras del taller.

Proceso de validación del taller

En el desarrollo de los procesos que responden a la dinámica propia de la investigación, se presentó la oportunidad de replicar el taller en dos espacios académicos. Estas experiencias representaron beneficios para la investigación ya que permitieron validar el taller en cuanto a sus contenidos, dinámicas y estrategias. Además, permitieron afinar aquellos detalles que se escaparon en la primera facilitación, como incluir en el diálogo socializador y problematizador del taller la experiencia en el acompañamiento y seguimiento de las maestras de primer grado de educación primaria que están inmersas en el proceso de aplicación del **método global**, en apoyo a la investigación.

Validar representa la oportunidad de profundizar la propuesta, en la comprensión de las relaciones entre las diferentes experiencias, de las relaciones entre los procesos y su entorno para al final mejorar y enriquecer. La validación permite, inclusive, garantizar la calidad. Cabe destacar que el instrumento de evaluación del taller tiene la posibilidad de registrar información útil para la mejora del mismo.

La experiencia del taller se replicó en la asignatura Prácticas de Didáctica, del décimo semestre de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS), región Capital, de la Escuela de Educación (EE) de la Facultad de Humanidades y Educación (FHE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), el día 7/2/2014 por invitación del profesor de la asignatura Asdrúbal Olivares; y se contó con la participación de diez estudiantes. Por contar con solo cuatro (4) horas académicas, el contenido del taller se sintetizó abordando solo la reflexión de la práctica docente y el método global.

Hubo poca interacción de los estudiantes presentes debido al factor tiempo. Sin embargo, en el cierre de la actividad, las y los participantes manifestaron su interés por el tema e invitaron a los facilitadores a difundir el taller en las instituciones educativas donde laboran.

El 29 de abril de 2014 se realizó el taller en la UEM Rómulo Betancourt, ubicada en El Morro (Petare), municipio Sucre del estado Miranda, en el cual participaron quince docentes. El taller se desarrolló en las ocho horas previstas, aplicando cada una de las estrategias, dinámicas y actividades de formación diseñadas. La participación propiciada por el diálogo de experiencias fue dinámica y enriquecedora para cada uno de los aspectos abordados. Esta institución educativa hizo extensiva la invitación de repetir el taller con los docentes faltantes para el inicio del próximo período escolar y con la posibilidad del acompañamiento y la conformación de un equipo de trabajo interinstitucional que garantice la continuidad, fortalecimiento y aplicación del método global para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Mediante la información obtenida en las dinámicas de diálogo de experiencias del taller con los docentes participantes en ambos casos o escenarios, se detectó que la problemática en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura es **similar y constante** en las instituciones educativas donde realizan su labor docente; realidad que valida la pertinencia del taller.

Fase de sistematización

4. El cuarto objetivo específico de la investigación: *Sistematizar la aplicación del método global a las docentes de primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría, en Macarao (Municipio Libertador).*

Las experiencias propias y las adquiridas en cada una de las fases de esta investigación nos dicen que un docente no cambia su práctica solo leyendo un material interesante u oyendo una excelente explicación de un facilitador sobre algo. La formación debe estar orientada a generar en el profesorado

la confianza hacia la generación de conocimiento pedagógico, y a permitir la integración de la teoría y la práctica en función de cuestionar o legitimar el conocimiento profesional.

También es importante señalar que:

El liderazgo democrático del director facilita los procesos de cambio. El director juega un papel decisivo como promotor o inhibidor del cambio. Un director competente, que trascienda la función meramente burocrática y goce de credibilidad entre sus docentes, constituye uno de los factores más importantes a la hora de impulsar los cambios que la sociedad está demandando de la escuela (Oliveros: 2013; p. 251).

La dirección de una institución educativa desarrolla un rumbo colectivo que se va fortaleciendo en la medida en que los docentes internalizan la propuesta pedagógica. Por ello es fundamental:

- La formación de docentes críticos, con capacidad de decisión y conscientes de su rol como agentes promotores de cambio.
- El seguimiento de las acciones que conducen al docente a reflexionar sobre la pertinencia de la teoría en relación con su praxis educativa.

Cabe destacar que en esta fase se demuestra cómo las tres docentes del primer grado de educación primaria, en principio, mostraron su disposición a aplicar el **método global** a partir del conocimiento generado por el taller.

La apropiación del conocimiento o los procesos de asimilación del docente varían de acuerdo con la intención del sujeto que aprende. La voluntad propia de mejorar el ejercicio docente parece ser un factor relevante; no obstante, si se está cómodo con la práctica pedagógica que lleva a cabo en el aula es posible que a partir de los encuentros de formación se abra en cada uno un espacio para reflexionar sobre la propia práctica.

Es bien conocida la resistencia que ofrecen muchos docentes ante el cuestionamiento de su labor educativa, a menudo sintiéndose atacados y desvalorados; reaccionan negativamente ante la propuesta formadora y transformadora que de manera unidireccional trata de generar cambios a partir de lo externo, trayendo como consecuencia la no internalización de las mismas, y por tanto la no ejecución en el aula. Por tal razón y por el merecido reconocimiento de su esfuerzo diario en clases se debe motivar al docente a participar activamente de su aprendizaje, valorando y considerando sus experiencias previas; invitándolo a conocer nuevas prácticas y a compartir las suyas. De allí que podremos establecer comparaciones sobre la apropiación de los contenidos del taller en ambos casos.

Para el desarrollo de la sistematización fueron fundamentales tanto las fases de seguimiento como la de evaluación. Se elaboró un instrumento de tipo **guion de entrevista con escala descriptiva** (Ver anexo A), que se fue respondiendo en el marco de las visitas y seguimiento a las tres maestras de primer grado que decidieron asumir el reto de ir apropiándose del método global contando con la aprobación de la directora del plantel.

A continuación, la descripción de las observaciones generales llevadas a cabo en el proceso de acompañamiento y seguimiento por un lapso de seis semanas en seis meses, de las tres maestras (Maestra A, Maestra B y Maestra C) del primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría:

Tabla 9. Registro de acompañamiento y seguimiento de las visitas a las tres maestras del primer grado de educación primaria

PRIMERA VISITA – 14 al 18/10/2013
MAESTRA A
<ul style="list-style-type: none">• Se encuentra el primer cuadro texto (CT) construido sobre un proyecto de conservación del ambiente.• La maestra muestra su planificación del proyecto.• Los estudiantes leen con la maestra el CT identificando oraciones completas.• La docente hace lectura individual y colectiva con las y los aprendices del CT.• Los estudiantes se mostraban interesados en leer y hacer las demostraciones de lectura.• Utiliza algunos recursos del libro de lengua y literatura <i>El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado</i>.• La maestra, al igual que los estudiantes, se muestran motivados.• No se observaron rotulados en los espacios ni en los objetos del aula de clases.
MAESTRA B
<ul style="list-style-type: none">• Se encuentra el primer cuadro texto (CT) construido sobre un proyecto de conservación del ambiente, pero en el caso particular era una poesía sugerida por la maestra sobre el "Agua". El CT estaba acompañado por imágenes.• La maestra muestra su planificación del proyecto.• Los estudiantes leen con la maestra el CT identificando oraciones completas.• La docente hace lectura individual y colectiva con las y los aprendices.• La maestra rotuló los espacios y los objetos del aula de clases.• La maestra construyó la caja de lectura (CL), y los estudiantes manejaban el banco de palabras incluidas.• Los estudiantes se mostraban interesados en leer y hacer las demostraciones de lectura.• Utiliza el libro de lengua y literatura <i>El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado</i>.• La maestra, al igual que los estudiantes, se muestran motivados.
MAESTRA C
<ul style="list-style-type: none">• No se construyó el cuadro texto (CT).• No se observaron rotulados en los espacios y en los objetos.• Se conversó con la maestra para que aplicara las estrategias del método global presentadas en el taller.• Se observó a los estudiantes dispersos e intranquilos en el aula de clases.• Utiliza el libro de lectura <i>Caracol</i>, por el método sintético.

SEGUNDA VISITA – 11 al 15/11/2013

MAESTRA A

- La maestra mantuvo el mismo CT.
- Realizó la CL e incluyó algunos envoltorios de chucherías.
- Se le hizo la recomendación de incluir en la CL aquellas palabras que fuesen del interés de sus estudiantes.
- La docente manifestó que sus estudiantes querían que ella les leyera.
- No se observaron rotulados en los espacios ni en los objetos del aula.
- Utiliza el libro de lengua y literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*.
- Se continúa observando el mismo entusiasmo por el proceso por parte de los estudiantes al querer hacer demostraciones de lectura en el CT

MAESTRA B

- La docente, junto con sus estudiantes, creó el rincón de lectura (RL); un grupo de estudiantes en el momento de la observación revisaban el periódico y algunos cuentos.
- El CT se había enriquecido con la sustitución de palabras por símbolos.
- Utiliza el libro de lengua y literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*.
- La CL tenía más palabras y envoltorios de chucherías.
- Se continúa observando el mismo entusiasmo por el proceso tanto por la maestra como por los estudiantes.
- La maestra preguntó: ¿En qué momento se cambia el CT? Se le indicó: preferiblemente cuando los estudiantes hayan consolidado el aprendizaje de las palabras del CT; para ello se recomienda hacer uso de las diferentes estrategias y dinámicas sugeridas u otras creadas por ellas (esta inquietud se socializó con las otras dos maestras).

MAESTRA C

- La maestra construyó el CT, los estudiantes hacían demostraciones de lectura.
- La maestra continuó tomando la lección del libro *Caracol*.
- La docente se quejó de tener muchos estudiantes y de la indisciplina.

TERCERA VISITA – 3 al 6/12/2013

MAESTRA A

- La maestra mantuvo el mismo CT.
- La maestra preguntó: ¿Cuándo se pueden escribir las palabras o letras en cursivas? Se le indicó lo siguiente: a partir de una frase escrita en letra de molde, puede unir las letras con trazos, como amarrando una letra a otra letra, procedimiento que se debe explicar a las y los estudiantes (esta inquietud se socializó con las otras dos maestras).
- La docente asigna a sus estudiantes ejercicios para el hogar respecto al análisis de las palabras completando las letras que faltan a las mismas. Ninguna de estas palabras correspondía con el CT y con ningún proyecto en particular.
- La maestra planifica y ejecuta una clase de ortografía, sobre el uso de la “m” antes de la “p y la b”. Utiliza algunas lecciones del libro *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado* como referencia.

MAESTRA B

- La docente junto con sus estudiantes creó las Normas de Convivencia (NC) y la Historia del Día (HD) junto con el estado el tiempo, con cartones rotulados elaborados por la maestra.
- En cuanto a las NC, se recomendó tanto a esta como a las otras dos maestras, que las NC deben ser escritas respetando el léxico y la sintaxis de los estudiantes y las mismas deben ser leídas o recordadas de la misma forma en que están escritas.
- Se continúa con el mismo CT enriquecido con la sustitución de palabras por imágenes.
- Utiliza el libro de lengua y literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*.
- La maestra realizó con material de desecho una lotería de los “días de la semana”; se le orientó acerca de la realización de las instrucciones con las y los niños
- Se continúa observando el mismo entusiasmo por el proceso tanto por la maestra como por los estudiantes.

MAESTRA C

- Los estudiantes copian la fecha de la pizarra, el nombre del tema a tratar y hacen un dibujo sobre el tema.
- No se observa uso de la planificación.

CUARTA VISITA – 27 al 31/1/2014

MAESTRA A

- La maestra mantuvo el mismo CT.
- Se observa mucha información escrita en la pizarra por parte de la docente.
- Los estudiantes copian diligentemente lo que está en la pizarra.
- La maestra manifiesta que tiene que cumplir con los objetivos del programa de primer grado.
- Aún no se evidencian los espacios rotulados ni la construcción del RL.
- La maestra pegó en la pared unas NA preelaboradas de una revista, con palabras que no son propias del vocabulario de nuestras niñas y nuestros niños.

MAESTRA B

- La docente ha mantenido la construcción de nuevas palabras.
- La maestra solicitó a la biblioteca de la escuela algunos libros.
- Se le recomendó a la maestra que los estudiantes pueden ir a las áreas creadas en el aula de clases en equipos, sobre la base de actividades planificadas o de acuerdo con los intereses de sus estudiantes.
- Los estudiantes recortaron letras grandes de periódicos y revistas y armaron sus nombres y apellidos. Esta actividad fue planificada por la maestra.
- Agregaron dos frases nuevas al CT.
- Planificó la actividad sobre “Todo tiene su nombre” (p. 12 del libro de lengua y literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*). Inició con la lectura “Todos tenemos un nombre” (p. 141). Posteriormente, la maestra les preguntó: *¿De dónde viene tu nombre? ¿Sabes por qué te llamas así?* Los estudiantes intervinieron de forma muy entusiasta.
- La maestra pidió orientación en el acompañamiento sobre la estrategia del uso de las palmadas.

MAESTRA C

- Los estudiantes copian de la pizarra.
- La maestra dirige la clase.
- Los estudiantes se muestran indisciplinados.
- La docente utiliza el libro *Caracol* para hacer la lectura individual.
- La maestra realiza lecturas del libro de lengua y literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*.
- No se observa uso de la planificación.

QUINTA VISITA – 17 al 21/2/2014

MAESTRA A

- La maestra expresó sus dudas en continuar con la aplicación del método global. Manifestó que no puede hacer la correspondencia entre el programa de primer grado y el método y que varios padres y representantes no lo comprenden, a pesar de que se le explicaron estrategias para solventar la situación.
- La docente manifiesta dificultad en el uso del libro de lengua y literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*.

- Los estudiantes copian de la pizarra. Se observa silencio y orden en el salón.
- La disposición de los niños en columnas continúa igual.
- La maestra dirige la clase.
- Los estudiantes no intervienen.
- La maestra no creó los espacios y/o ambientes propicios para la lectura.

MAESTRA B

- La docente continúa trabajando con el método y los estudiantes reconocen muchas palabras.
- La maestra planificó un proyecto sobre la alimentación. Realizó la dinámica del “mercadito” con sus estudiantes, los cuales hicieron la lista de mercado, las compras, entre otras cosas.
- Cabe destacar que la maestra conserva su escritorio, pero lo tiene hacia un lado del salón de clases.
- La docente y sus estudiantes estaban acompañados ese día por una representante como colaboradora.
- Los estudiantes mueven libremente sus mesas-sillas para sus diálogos socializadores propiciados por la maestra. Luego los regresan a su lugar.
- La maestra cantó varias veces con ellos la canción de “María Moñitos”, y les indicó a sus estudiantes que la “leyeran” del libro de lengua y literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado* (p. 124).

MAESTRA C

- La maestra manifiesta que tiene muchos estudiantes indisciplinados y que no cuenta con la ayuda de los padres y representantes.
- El CT nunca fue cambiado.
- No se observa la CL.
- No se observa el RL.

SEXTA VISITA – 24 al 28/3/2014

MAESTRA A

- La maestra decidió no continuar con la aplicación del método global. Sin embargo, utiliza algunas estrategias y dinámicas como: el mercadito, acompañar con las palmadas...
- Realiza lecturas con los estudiantes del libro de lengua y literatura *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*.
- Los niños realizan copia sobre el tema del ambiente cultural y el ambiente natural del pizarrón. Se le explicó que era recomendable establecer diálogos socializadores que les permitan expresar su comprensión sobre el tema estudiado, antes que copiar escritos largos, considerando que aún no saben leer. Se recomienda resumir los escritos en la pizarra.
- La maestra utiliza el libro silábico *Caracol*.
- La docente manifiesta que muchos de sus estudiantes han avanzado con la lectura por este método y que sus padres y/o representantes colaboran en la casa.
- La maestra retiró el CT de la pared.

MAESTRA B

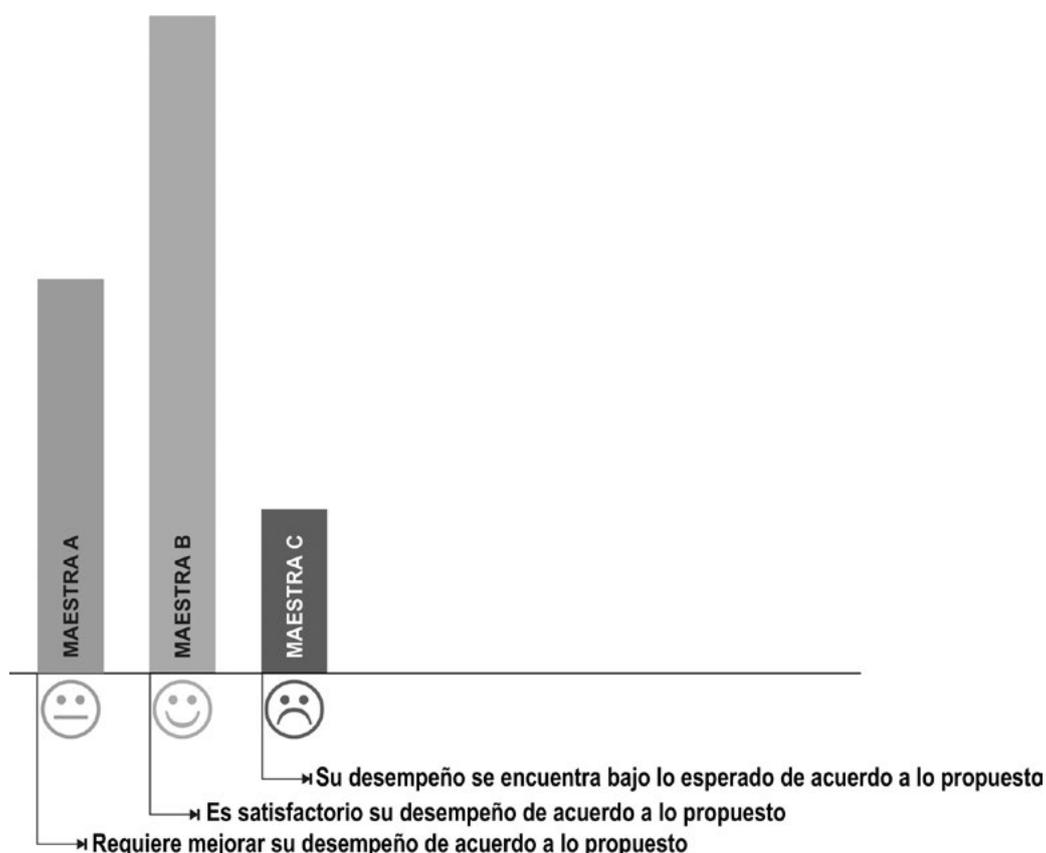
- Los estudiantes estaban repasando con la maestra la lectura del libro de Ciencias Sociales *Viva Venezuela* para primer grado, la lección "La luna le dijo al sol" (pp. 10-11). Cada niña y cada niño querían leer individualmente el texto del libro. La maestra para organizarlos hizo grupos de cinco (5) para hacer lectura grupal y conversar acerca de la lectura, mientras los demás estudiantes repasaban, conversaban sobre lo leído y otros se iban al RL. A través de lo narrado, los estudiantes se percatan de que hay tres (3) compañeros que usan lentes y comprenden a través del diálogo la utilidad de los mismos. La maestra rotuló las palabras del texto e hizo los dibujos alusivos. Diseñó una estrategia de pegar en una columna las palabras y en otra los dibujos en el pizarrón, e indicó a sus estudiantes que unieran la palabra con la imagen correspondiente.
- La maestra acompaña a sus estudiantes en la construcción del Cuaderno Libro de lectura.
- La maestra utiliza la Colección Bicentenario y articula los contenidos.

MAESTRA C

- La maestra mantuvo su postura.

En el proceso de seguimiento y acompañamiento a las tres maestras del primer grado de la UE El Principio de la Sabiduría, no se esperaba que se cumplieren a cabalidad todas y cada una de las estrategias y procesos del método de lectura global explicados y compartidos en el taller. Lo más importante era que las docentes comprendieran el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura desde lo significativo, integral y funcional; que la lengua escrita forma parte del mundo, de la vida. También, que respetaran el proceso natural, cognitivo propio de las niñas y los niños que cursan el primer grado, sin presiones ni imposiciones.

Gráfico 10. Desempeño de las maestras de acuerdo con lo propuesto



La **Maestra B** presenta un desempeño **satisfactorio** de acuerdo con lo propuesto en el taller, en el respeto de su proceso, contexto y realidad del aula de clases. Se destaca lo siguiente:

- Incorpora el diagnóstico para conocer los intereses y necesidades del grupo y poder así planificar las estrategias de enseñanza.
- Se evidencia la ambientación en cada uno de los espacios del aula de clases, de acuerdo con lo sugerido en el taller y del proceso creativo de la maestra, para generar un ambiente propicio, armónico y agradable que motive el proceso de aprendizaje.
- Emplea de forma creativa e innovadora recursos y materiales de acuerdo con la edad e intereses de las niñas y los niños, para motivar y propiciar el proceso de aprendizaje.
- Aplica el **método global** de lectura, de acuerdo con los lineamientos presentados en el taller y en el proceso de acompañamiento.
- Se evidencia el diseño de forma creativa e innovadora de los recursos necesarios a utilizar para la enseñanza de la lectura por el **método global**, de acuerdo con lo sugerido en el taller y el proceso particular de cada grupo.
- Se evidencia la ejecución de forma creativa e innovadora de las dinámicas sugeridas para la enseñanza de la lectura por el **método global**, de acuerdo con lo sugerido en el taller, y de otras generadas en la dinámica del aula.

- Se evidencia la pertinencia de las actividades con las observaciones registradas en el diagnóstico de las niñas y los niños.
- Realiza una planificación escrita y evidencia en la práctica la aplicación de las estrategias didácticas diseñadas para la enseñanza de la lectura y escritura.
- Aplica los instrumentos establecidos por la institución educativa para la evaluación de los aprendizajes respecto al proceso de la lectura y la escritura de los estudiantes.
- Realiza una vez a la semana el acompañamiento y evaluación de las actividades realizadas en grupo con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, aplicando para ello el instrumento.
- Realiza una vez al mes solo la evaluación de las actividades individuales con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura.

En cuanto a la **Maestra A**, de acuerdo a lo propuesto en el taller, en el respeto de su proceso, contexto y realidad del aula de clases, presenta un desempeño que “requiere mejorar”. Se destaca lo siguiente:

- Incorpora el diagnóstico ocasional para conocer los intereses y necesidades del grupo.
- Se evidenció la construcción solo de la biblioteca o rincón de lectura, de acuerdo con lo sugerido en el taller.
- Emplea de forma creativa e innovadora recursos y materiales de acuerdo con la edad e intereses de las niñas y los niños, para motivar y propiciar el proceso de aprendizaje.
- Presentó dificultades en la planificación y articulación del método global con el programa de primer grado.
- Se evidenció el diseño de pocos de los recursos (solo tres) necesarios a utilizar para la enseñanza de la lectura por el método global, de acuerdo con lo sugerido en el taller.
- Se evidencia la ejecución de algunas de las dinámicas sugeridas para la enseñanza de la lectura por el **método global**, de acuerdo con lo sugerido en el taller.
- Las actividades realizadas solo responden a la planificación de la maestra.
- Se evidencia solo de manera **práctica** la aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para la lectura y escritura.
- Se aplican instrumentos establecidos por la institución educativa para la evaluación de los aprendizajes respecto al proceso de la lectura y la escritura de los estudiantes.
- Realiza una vez al mes solo la evaluación de las actividades realizadas en grupo con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura.
- Realiza la evaluación individual solamente al finalizar el lapso.

Para finalizar, **la Maestra C** presenta un desempeño por **debajo de lo esperado** de acuerdo con lo propuesto en el taller, en el respeto de su proceso, contexto y realidad del aula de clases. Se destaca lo siguiente:

- Solo considera realizar el diagnóstico del grupo si lo exige el programa.

- No se consideró ninguno de los aspectos sugeridos en el taller para la ambientación del aula de clases.
- Emplea recursos y materiales de acuerdo con lo que entrega la institución educativa.
- No aplica el **método global**; solo se adapta al que conoce.
- No consideró ninguno de los aspectos sugeridos en el taller para el diseño de los recursos necesarios a utilizar para la enseñanza de la lectura por el **método global**.
- No realiza ningún tipo de dinámica.
- No realiza diagnóstico.
- No hay correspondencia en algunas actividades y el diseño didáctico instruccional o planificación elaborada.
- Aplica instrumentos establecidos por la institución educativa para la evaluación de los aprendizajes con respecto al proceso de la lectura y la escritura de los estudiantes.
- Realiza la evaluación del grupo solamente al finalizar el lapso.
- Realiza la evaluación individual solamente al finalizar el lapso.

En conclusión, se observa a nivel general que las **Maestras A y B** alcanzaron un nivel **satisfactorio de desempeño** y de colaboración en cuanto a la planificación y el compartir experiencias sobre la disposición de los estudiantes por aprender, aunque más adelante la **Maestra A** desistió por sentirse presionada por los padres y representantes, así como por el cumplimiento del programa. Mientras que la **Maestra B** se dio la oportunidad de experimentar utilizando, como estrategia, la comunicación con los padres y representantes de sus estudiantes explicándoles el proceso. La **Maestra C** mostró poca disposición y alguna resistencia ante la propuesta. En un primer momento trató de simular, pero en la dinámica se convenció de que si no hay voluntad no se puede. Así mismo, se evidenció la ausencia de material relativo a la lectura, a excepción de la cartilla de las vocales pegada a la pared, de rotulados y de material impreso como cuentos o revistas.

La **Maestra B** establece el diálogo socializador, se apropia del método de forma simultánea con sus estudiantes; preguntaba a los facilitadores en cada una de las visitas cómo hacer ciertas cosas y si lo estaba haciendo bien; ella cree en el cambio. La **Maestra A** decidió retomar su zona de seguridad, de seguir enseñando como siempre lo ha hecho. También mantuvo algunas estrategias del **método global** y aunque algunos de sus estudiantes “aprendieron a leer” con el **método silábico**, ella está consciente de que lo hicieron de forma mecánica y no de forma significativa, para la vida.

Cabe destacar el apoyo inconsistente por parte de la coordinación académica de la escuela, factor que influyó notablemente en la aplicación del **método**. Se asumió la postura de que cada maestra era libre para decidir que método usar sin descuidar el programa del primer grado de educación primaria.

Fase del análisis del libro de texto

5. Como último objetivo específico de la investigación: *Analizar el libro de texto El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado de Educación Primaria* a la luz de los postulados del método global.

Esta publicación, que en el año 2011 es distribuida gratuitamente por Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en las escuelas oficiales venezolanas, y que se inscribe en un enfoque constructivista, contiene actividades para leer y escribir, está estructurada en: actividades para leer y escribir (7 partes y 37 lecciones), a partir de cuentos, poesías, juegos, canciones, lecturas interesantes y breves biografías.

El libro *El Cardenalito lengua y literatura para primer grado de educación primaria* propone de forma implícita sus estrategias en la enseñanza de la lectura por el método global, que parte de la lectura de frases completas con significado, pasando por la palabra hasta por último llegar a las letras que la componen; es decir, va de lo general a lo particular. Este libro no está diseñado como un silabario y para sustentar dicha afirmación se presenta un cuadro comparativo entre las etapas del método global y las *Propuestas para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura (...) en 1.er grado del nivel de educación primaria*, presentadas por el MPPE en el año 2013 y con referencia al libro de texto *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado* (pp. 6-11).

Tabla 10. Cuadro comparativo entre las etapas del método global y los aprendizajes esperados según al MPPE (2013)

Etapas del método global	Aprendizajes esperados según la propuesta del MPPE (2013)
1.ª Etapa. Diálogo de experiencias, creación de frases y reconocimiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la necesidad de la comunicación en la familia, la escuela y la comunidad. 2. Identificación y práctica de normas sociales de convivencia (el respeto del turno de la palabra, expresión de ideas, sentimientos, normas del buen oyente). 3. Descripción de elementos del ambiente natural y cultural. 4. Narración de hechos sobresalientes de la comunidad: leyendas, creencias, costumbres, manifestaciones artísticas, recreativas, deportivas y culturales. 5. Anticipación del contexto a partir de imágenes. 6. Seguimiento de instrucciones al realizar diversas actividades.

Etapas del método global	Aprendizajes esperados según la propuesta del MPPE (2013)
<p>2.ª Etapa. Descomposición de oraciones y palabras.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de los elementos del discurso: conversación, saludo, agradecimiento y solicitud de ayuda para comprender un tema. 2. Secuencia cronológica de narración de hechos. 3. Improvisación de diálogos verbales y no verbales. 4. Desarrollo de prácticas para el enriquecimiento del vocabulario. 5. Conocimiento y práctica de adivinanzas, trabalenguas y cuentos. 6. Dramatización de situaciones cotidianas o ficticias. 7. Elaboración de dibujos secuenciados para la obtención de la noción de tiempo y espacio. 8. Construcción de significados sobre el comportamiento de las personas.
<p>3.ª Etapa. Producción.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación y construcción de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas. 2. Identificación y reproducción de juegos de palabras. 3. Señalamiento de manifestaciones literarias de tradición oral del pueblo, la comunidad y la región. 4. Desarrollo de la escritura de textos sencillos para recibir y dar información. 5. Producción de textos sencillos y dibujos a partir de una lectura. 6. Construcción de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas. 7. Escritura de frases y oraciones sencillas. 8. Diferenciación de la escritura: grafismo, escritura sin control de cantidad, escritura fija, correspondencia entre el sonido y lo que escribe. 9. Establecimiento de correspondencia entre el fonema y el grafema con valor sonoro convencional. 10. Escritura de vocales, consonantes y números en otros idiomas. 11. Desarrollo de la lectura de textos sencillos para recibir y dar información. 12. Decodificación de símbolos para darles significados como palabras. 13. Decodificación de símbolos y códigos lingüísticos. 14. Identificación del propósito de la lectura y la escritura. 15. Argumentación de preguntas y respuestas sencillas. 16. Diferenciación entre texto escrito, dibujo, número y letra. 17. Parafraseo de textos sencillos. 18. Descubrimiento del sistema alfabético convencional: uso de las mayúsculas y del punto 19. Construcción de familias de palabras.

Del análisis del libro se puede afirmar que es de orientación global; es decir, privilegia en su contenido escritos significativos, desde las primeras páginas, adaptados a los intereses de las y los aprendices con poesías, cuentos, canciones e historias, con el propósito de motivar la lectura, la escritura y su comprensión. Cabe destacar que cada uno de los libros de texto de la Colección Bicentenario (MPPE), de las diferentes áreas del conocimiento de acuerdo con el plan de estudios de primer grado de educación primaria, presenta una metodología globalizada.

La autora del libro, Muñoz (2011), señala a los maestros: “Hoy no podemos ignorar, y mucho menos ustedes, que todas las personas –desde muy temprana edad– comienzan su proceso de apropiación de la lengua escrita, participando activamente en auténticas prácticas sociales de lectura y escritura” (p. 4).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Es propio del pensar acertado la disponibilidad del riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido solo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo (Freire 1999; p. 37).

Reivindicar en el siglo XXI el **método global** para la enseñanza de la lectura, el cual se remonta a finales del siglo XIX, pareciera anacrónico; sin embargo, forma parte de un proceso inacabado en la búsqueda de posibles soluciones que permitan a las y los educadores abordar la problemática que se observa en la cotidianidad de niñas y niños en las escuelas en referencia al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Un estudio retrospectivo a principios del siglo XX demuestra las experiencias venezolanas transmitidas por educadoras y educadores que en su paso comprometido con los procesos de enseñanza y aprendizaje en los primeros grados lo llevaron a la práctica. Estos pusieron de manifiesto la manera natural de cómo las niñas y los niños se apropiaban del lenguaje escrito desde un primer momento, acercándose a una lectura con significado.

Hoy día, el método global cobra relevancia por su vinculación con el entorno real de los estudiantes y con el diseño del Currículo Nacional Bolivariano. Con este método se aprende a leer de manera significativa; al cabo de los primeros tres meses las niñas y los niños reconocen el vocabulario estudiado y comienzan a construir su aprendizaje. Sienten agrado por leer y escribir y se puede afirmar, con base en la experiencia pedagógica de una de las investigadoras de este trabajo, aunado a las experiencias acumuladas en la aplicación del método durante todo el siglo XX, que a final del año escolar estarán iniciados en el proceso de adquisición de la lengua escrita, aun cuando este aspecto no forma parte de los alcances de esta investigación.

La mujer y el hombre nuevos a formarse en las escuelas venezolanas, a saber, individuos críticos, autónomos y problematizados, requieren desde el inicio de su escolaridad verse inmersos en un mundo donde la palabra escrita tiene una función, que puede ser aprendida desde el significado y sin estragos, ni penosas lecciones que no tienen vínculo alguno con su historia de vida. Formar, en el continuo que significa la escuela primaria, niñas y niños capaces no solo de leer lo que otros dicen sino de escribir para ser leídos.

En este orden de ideas se ha presentado una propuesta formativa con la finalidad de socializar con maestras de primer grado los contenidos del método global y a la vez promover la reflexión sobre el trabajo docente en el aula en un proceso integrador, de dialogo de saberes, con los múltiples aspectos que confluyen en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, basándonos en el enfoque flexible, abierto y contextualizado que sustenta el aprendizaje liberador en el marco del diseño del Currículo Nacional Bolivariano.

Nuestros aportes

- La presente propuesta aborda una problemática de relevancia estelar en la educación primaria y en la familia venezolana, como lo es el aprendizaje de la lectura en primer grado; así lo evidenciaron las entrevistas a maestros, madres, padres y representantes, lo cual revela el problema y la preocupación que representa el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Pone de manifiesto que las maestras consultadas en las diferentes escuelas primarias de Caracas no tienen claridad conceptual acerca de los métodos a utilizar para la enseñanza de la lectura y la escritura. Utilizan la práctica desde la cual fueron enseñadas o como la tradición ha dicho que se enseña a leer y a escribir. No se evidenció conceptualización ni una reflexión seria sobre el tema.
- Proponemos una metodología sistematizada para el diseño, implementación y evaluación del proceso didáctico que surge de la realidad venezolana, tomando en cuenta al sujeto que aprende y su contexto.
- Esta investigación se articula con la problemática vivida en las escuelas venezolanas a partir de la publicación y entrega de la Colección Bicentenario a maestros y estudiantes de educación primaria. La polémica que surgió entre los docentes que se negaban a usar los libros, bien por oposición de carácter político, por desconocimiento o por sentirlos como una imposición, claramente expresaba la ausencia de argumentos serios de carácter pedagógico.
- Fundamentamos en la historia de la literatura pedagógica occidental y venezolana el uso de los métodos de lectura y en particular con el precedente de insignes maestros y pedagogos de “La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Pública”, quienes validaron a principios del siglo XX la pertinencia del método global, que aún tiene vigencia en nuestros días.

- Ofrecemos teóricamente una versión actualizada de los métodos globales con énfasis en la educación venezolana de este siglo XXI.
- Especificamos la correspondencia entre el método global y la Colección Bicentenario para primer grado.
- Evidenciamos el desconocimiento de los métodos de lectura por parte de los docentes consultados, lo cual alude a una ausencia notoria en los planes de estudios de la formación docente venezolana en relación con la lectura y la escritura en primer grado.
- Demostramos que la participación de la familia en la dinámica de la lectura y escritura por el **método sintético** es mínima. El **método global**, en cambio, permite una conexión importante a partir de lo natural con el mundo inmediato del niño, es decir, su entorno, madres, padres, representantes y comunidades.
- Validamos la experiencia de más de diez años de la docente venezolana Andrea Colorado Castillo, una de las autoras de este libro, en la aplicación del método global en el aula de clases.

Líneas de investigación futuras

Para la realización de esta propuesta formativa se empleó un gran esfuerzo de síntesis al presentar de manera coherente y orgánica un tema del cual probablemente se puedan decir muchas cosas más. En este sentido, a partir de las problemáticas detectadas y de los resultados obtenidos se pueden derivar las siguientes líneas de trabajo:

- Revisión del diseño curricular de formación docente en el pregrado, para verificar si se establece como unidad curricular o contenido programático la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Realizar un estudio similar donde se tome en cuenta un mayor número de docentes para consolidar la propuesta formativa.
- Desarrollar una propuesta orientada a integrar a las familias en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en los primeros grados utilizando una metodología global.

Recomendaciones

Se presentan, a continuación, **recomendaciones** generadas a través de la reflexión luego de la aplicación, acompañamiento y obtención de resultados de esta propuesta formativa:

Entre las recomendaciones que surgen de esta investigación está en principio la comunicación previa que debe existir entre el personal directivo, docente y demás miembros de la comunidad escolar.

En tal sentido, es necesario que en la escuela exista intercambio y flujo de comunicación desde lo interno hacia lo externo y viceversa; por lo tanto, se recomienda conformar equipos de trabajo con directores, coordinadores, docentes y representantes con el fin de integrar de manera armónica a todas y todos los miembros de la Comunidad Educativa en lo que se refiere a la implementación de los programas y proyectos que benefician, transforman y emancipan el proceso educativo. Estos espacios permiten intercambiar

opiniones y aportes al aclarar dudas que pudieran derivar en conflictos y afectar la calidad educativa de la institución.

La Resolución 058 de los “Consejos Educativos” (*Gaceta Oficial* N.º 40.029 del 16/10/2012) plantea, entre las funciones del Comité Académico:

Impulsar la formación permanente e integral de todas y todos los responsables y corresponsables que constituyen el Consejo Educativo... Promover la actualización y mejoramiento del nivel de conocimientos y desempeño de las y los responsables de la formación de ciudadanas y ciudadanos... Sistematizar y difundir las experiencias e innovaciones de la gestión escolar en el ámbito local, municipal, regional y nacional... (pp. 18-19).

Se propone, entonces, que en cada escuela donde se lleven a cabo talleres o cursos, sea convocada una reunión previa con los miembros del Comité Académico de la misma (integrado por personal docente, directivo y representantes) con el fin de dar a conocer la propuesta que se desea socializar, a fin de que sea discutida su pertinencia, importancia o viabilidad y sometida a aprobación por parte de los miembros que integran esta comisión. Esto evitará que se obstaculice el despliegue de actividades y estrategias por aquellos miembros de la comunidad escolar que pudiesen estar en contra y entorpecer el desarrollo y posterior implantación de los contenidos de los talleres de formación.

Es por esto que vale la pena difundir con la comunidad escolar las actividades de formación que se deseen promover, para lograr un ambiente de aceptación y agrado en el momento de una intervención de este tipo.

El otro punto a considerar en estas recomendaciones es el relativo a la cantidad de niños y niñas por aula con que trabaja un docente de primer grado. Bien es sabido lo difícil que resulta trabajar con grupos tan numerosos, por lo que dentro de este apartado se propone que en los sucesivos talleres de formación se incorpore a aquellos representantes que deseen colaborar con el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en el aula. Sabemos de representantes bien dispuestos a contribuir con la educación de sus hijas e hijos. En tal sentido, ellas y ellos pueden participar y apropiarse de estos contenidos para así difundir o multiplicar, entre otros miembros de la comunidad, estos aprendizajes sobre cómo enseñar a leer de manera más natural a los más pequeños y pequeñas. Además, se considera muy favorable la cooperación de los representantes en el aula, ya que descargan el exceso de trabajo que recae sobre los hombros de los docentes de primer grado de educación primaria, en el momento de atender y preparar material para tantos estudiantes.

Para finalizar, como producto de esta reflexión final, se recomienda que el Comité Académico de la institución, con el fin de que la práctica de formación permanente se lleve a cabo de manera natural, sin que se sienta como una imposición, seleccione a aquellos docentes que se han apropiado del método para que se conviertan en referencia para los otros; así, los mismos maestros participarán en el trabajo de acompañamiento para sus

colegas. Esta interacción permite “aprender a ser maestros, haciendo y teniendo buen referente”.

Se recomienda, para esta dinámica, un maestro referente y otro observador participante en el aula; ambos en su interacción y ayuda mutua permitirán alcanzar el nivel de desarrollo esperado. Los maestros enseñarán y aprenderán con otros maestros en el aula de clases y con el grupo de estudiantes. Así se puede garantizar la continuidad y descubrimiento de nuevos aprendizajes surgidos de la práctica pedagógica.

A través de reuniones posteriores, los docentes intercambiarán experiencias y replantearán propuestas; esto permitirá abrir espacios de comunicación e investigación orientadas hacia la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2007). [en línea] José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, N.º 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>
- Álvarez, J. (2003). *Aproximación metodológica para el diseño de cursos basados en las tecnologías de la información y de la comunicación en educación (TIC) (Diagnóstico, propuesta y factibilidad)*. Trabajo de Ascenso. Caracas: UCAB.
- Armario, J. (2008). [en línea] *Aprendizaje de la lectoescritura mediante el método global*. Taller de 0 a 8 años del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular del Grupo Territorial Huelva. Disponible en: http://www.gescolar.es/material/documentos/El_Aprendizaje_de_la_Lecto_escritura.pdf
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, Vol. 31, N.º 88. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cedeño, H. (2005). *Tú y yo*. Libro de lectura y escritura 1.er primer grado. Caracas: Ediciones CO-BO.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* N.º 5.453. Caracas, marzo, 2000.
- De Tejada, M., y otros (2008). *Teorías vigentes sobre el desarrollo humano*. Caracas: Fedeupel.
- Díaz, Á., y Oategui, F. (2014). *Mi Jardín*. Libro para el aprendizaje de la lectura. Caracas. Colección Angelito.

- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Díez, A., et al. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol. II. España: Editorial: GRAO.
- Elichiry, N. (1991). [en línea] *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090162so.pdf>
- Ferreiro, E., y Gómez, E. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Decimoséptima Edición. México: Siglo XXI Editores.
- Figuroa, M. (2009). Una propuesta de enseñanza de la lectura. La comunidad de investigación literaria. *Ensayo y Error: Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Nueva Etapa. Año XVIII. N.º 36. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y Vida*. Junio. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Octava Edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Tercera edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Cartas a Guinea-Bissau*. Undécima edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Quincuagésima octava edición. México: Siglo XXI Editores.
- Gertrúdx, S. (1992). *Vamos a leer y escribir. Aula Libre*. Cuadernos N.º 1. España: Edita Movimiento de Renovación Pedagógica "Aula Libre".
- Gómez, M. (1996). *La lectura en la escuela*. México: (s/e).
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.
- Goodman, K. (1990). [en línea] El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*. Junio. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- Guevara, O. (2005). [en línea] *Enseñanza de la lectoescritura*. Disponible en: <http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo-global>

- Guillanders, C. (2001). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares*. México: Editorial Trillas.
- Hurtado, J. (2012). *El Proyecto de investigación*. Séptima edición. Caracas: Quirón Ediciones.
- Kaufman, R. (1976). *Planificación de sistemas educativos*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Lerner, D. (1985). En *Primera Jornada Nacional de Lectura*. Memorias, Dirección de Educación Especial.
- Ley Orgánica de Educación - LOE. *Gaceta Oficial* N.º 5.929. Caracas, agosto, 2009.
- Ley del Plan de la Patria. *Gaceta Oficial* N.º 6.118 Extraordinario. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. Caracas, 4 de diciembre de 2013.
- Luque, G. (2001). *Momentos de la educación y la pedagogía venezolana. Historia oral. Entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación - UCV.
- Luque, G. (2010). Didáctica y pedagogía de la Escuela Nueva. *Revista Pedagógica* 1933-1937. Presentación, compilación y estudios. Caracas: Ediciones Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa (MPPE).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación – MPPE (2012). [en línea] Consejos educativos. Resolución 058 - *Gaceta Oficial* N.º 40.029. Caracas. Disponible en: http://www.me.gob.ve/consejos_educativos/index.php
- Ministerio del Poder Popular para la Educación – MPPE (2007). *Currículo Nacional Bolivariano – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Edición CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación – MPPE (2013). [en línea] *Propuestas para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, La escritura y el desarrollo del pensamiento lógico matemático en 1.er grado del nivel de Educación Primaria*. Caracas.
- Muñoz, M. (2011). *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).
- Navarro, C., y otros (2005). *Lecturas Caracol 1*. Caracas: Editorial Santillana, S.A.
- Oliveros, E. (2013). *La formación docente. Cambio de paradigma y compromiso social*. Colección Simón Rodríguez (22). Caracas: Fondo Editorial Ipasme. MPPE.

- Paredes, J. (2007). [en línea] *Decodificación y lectura* (Parte IV). Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1351
- Pacheco, M. (1998). *La lectoescritura en el sistema escolar. Metodología de enseñanza de la lectoescritura*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. 226
- Plaul, R. (2012) [en línea]. *Lev Vygotsky - Teoría socio-histórica*. Disponible en: <http://redesoei.ning.com/profiles/blogs/lev-vigotsky-teor-a-socio-hist-rica>
- Rodríguez, L. (2004). El pensamiento pedagógico de Josefina Falcón de Ovalles a través de su obra la enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto. *Investigación y Postgrado*, abr. 2004, Vol. 19, N.º 1, pp.171-180. Caracas: UPEL.
- Rubilar, L. (2010) [en línea]. *Documentos de apoyo a la docencia*. Departamento de Formación Pedagógica. Psicología del Desarrollo. Disponible en: http://www.umce.cl/facultades/filosofia/fpedagogica/dad/dad_psicologia_desarrollo_cognitivo.html
- Salazar, M. y otros (2003). [en línea] *La enseñanza de la lectura a la niña y el niño con dificultades de aprendizaje*. Evento Pedagogía 2003. Material digitalizado. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos76/metodo-fonico-analitico-sinteticolectoescritura/metodo-fonico-analitico-sintetico-lectoescritura2.shtml>
- Sánchez, C. (1998). *La contribución de la escuela en la formación de lectores competentes (Teoría y práctica)*. Artículo. Puerto Ayacucho.
- Segers, J. (1958). *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Suárez, R. (2011). *La Educación. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Teorías educativas. México: Editorial Trillas.
- Torres, M. (2002). [en línea] *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Artículo. Trujillo: Universidad de Los Andes-NURR. Material digitalizado. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf
- Unesco. (2000). *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: Santillana.
- Villamizar, G. (1991). *La lectoescritura en el sistema escolar venezolano* Segunda edición. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Zorrilla, S. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Océano.

Testimonios orales

1. Entrevista a la maestra de primer grado Carmen Castillo, quien tuvo la oportunidad de aplicar el método global a grupos de niños a partir el año 1967 en el Grupo Escolar Caricuao, el 18 de julio de 2013.
2. Entrevista a la maestra de segundo grado Luisa De Ávila, de la UE El Principio de la Sabiduría (Macarao, Municipio Libertador), el 14 de octubre de 2013.

ANEXOS A

INSTRUMENTOS

Instrumento 1

Instrumento de diagnóstico tipo cuestionario

Fecha:

Instrucciones:

Responda las preguntas procurando la mayor sinceridad posible. Marque con una X la respuesta seleccionada. Desarrolle la respuesta cuando sea requerida.

1) Realiza usted después de dar la bienvenida el recuento de la clase anterior

- Lo realiza sola
 - Lo realiza junto con las y los estudiantes
 - No lo realiza
-

2) Realiza la lectura diariamente con las y los estudiantes

- De forma individual
 - En forma grupal
 - Ambas
 - No la realiza
-

3) Usted motiva a las y los estudiantes para el aprendizaje de la lectura

- Sí
- No

De ser afirmativa su respuesta, enumere alguna de las estrategias que utiliza:

4) Nombre del libro de lectura que utiliza:

5) Realiza con las y los estudiantes: lecturas de cuentos, poesías, canciones, entre otros.

- Sí
- No

De ser afirmativa su respuesta, con qué frecuencia lo hace

6) Los espacios y objetos del salón están rotulados

- Sí
- No

De ser negativa su respuesta explique brevemente:

7) Planifica actividades para la enseñanza de la lectura

- Sí
 - No
-

8) Usted planifica las estrategias de aprendizaje en base a los lineamientos del CNB vigente

- Sí
- No

Explique brevemente:

9) Qué método de enseñanza de la lectura aplica:

10) Qué entiende por aprendizaje significativo:

11) Realiza usted como actividad de cierre el recuento de la clase del día

- Lo realiza sola
 - Lo realiza junto con las y los estudiantes
 - No lo realiza
-

Instrumento 2

Instrumento de acompañamiento tipo cuestionario

Unidad educativa:	Principio de la Sabiduría – Macarao – Municipio Libertador
Nombre del docente:	
Grado:	
Fecha:	

Instrucciones

Responda las preguntas procurando la mayor sinceridad posible. Marque con una X la respuesta seleccionada.

Criterios	SÍ	NO
En cuanto a la interacción docente – estudiantes:		
Material didáctico elaborado por el docente y las y los estudiantes		
Realiza el dialogo socializador de los temas a tratar		
Se está construyendo el “cuaderno libro de lectura”		
En cuanto al aula de clases:		
Presencia de cuadro texto		
Banco de palabras o caja de lenguaje		
Rotulado de los objetos del aula de clases		
Frases del cuadro texto en listones de cartulina		
Nombres de las y los estudiantes del aula de clases		
Presencia de la biblioteca del aula de clases		
Contenido de la biblioteca:		
Libros de cuentos		
Revistas		
Periódico diario		
Otros textos		

Instrumento 3
Guion estructurado con escala descriptiva

Evaluación del proceso de enseñanza de la lectura y escritura

Instructivo

El presente instrumento tiene como propósito recolectar información para sistematizar la aplicación del método global a las docentes de primer grado.

El instrumento está conformado por una dimensión: Seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza de la lectura y escritura. Esta dimensión contiene cuatro (4) subdimensiones (SD): la primera se refiere al “diseño de estrategias” (3 ítems o aspectos a valorar); la segunda, el “enfoque de las estrategias” (3 ítems o aspectos a valorar); la tercera, “ejecución de las estrategias” (2 ítems o aspectos a valorar); y la cuarta, “evaluación de los aprendizajes” (3 ítems o aspectos a valorar). La característica básica del instrumento es objetivar al máximo cada enunciado para evitar la discrecionalidad de los evaluadores. Es importante señalar que unos ítems se responden a través de la entrevista y otros por medio de la observación.

La escala descriptiva está conformada por cuatro niveles, a saber: Satisfactorio (que responde a los requerimientos deseados y esperados de manera óptima de acuerdo con los criterios establecidos); Requiere mejorar (que está en proceso de lograr los propósitos, pero aún presenta ciertas debilidades que no se corresponden totalmente a los criterios establecidos); Demanda cambios sustantivos (el logro de los propósitos o el desarrollo de las acciones requiere una revisión profunda y transformación de los procesos de acuerdo con los criterios establecidos) y Por debajo de lo esperado (que no logra responder ni aproximarse a los criterios mínimos establecidos).

Instrucciones

1. La escala descriptiva debe ser llenada solo por la o el investigador.
2. Para su llenado se requiere haber tenido un primer acercamiento de observación.
3. Propiciar un ambiente de confianza y respeto con la persona que va a ser entrevistada.
4. Al final de la escala descriptiva hay un recuadro de Observaciones generales, para ser llenado si es necesario hacer algunas acotaciones de lo presenciado y que se considere pertinente destacar.
5. Rellene el óvalo que usted considere pertinente ante la mirada objetiva de la realidad observada.

Fecha: _____

Nombre y apellido de la/el docente: _____

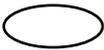
Grado y sección: _____

Dimensión: D2 Seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza de la lectura y escritura / SD1.- Diseño de estrategias

ASPECTO A VALORAR	SATISFACTORIO	REQUIERE MEJORAR	DEMANDA CAMBIOS SUSTANTIVOS	DEBAJO DE LO ESPERADO
1. Diagnóstico para conocer los intereses y necesidades del grupo.	Incorpora el diagnóstico para conocer los intereses y necesidades del grupo y poder así planificar las estrategias de enseñanza.	Incorpora el diagnóstico ocasional para conocer los intereses y necesidades del grupo.	Solo considera realizar el diagnóstico del grupo si lo exige el programa.	No realiza diagnóstico alguno.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ambientación del aula de clases de acuerdo con lo propuesto en el taller (la biblioteca o rincón de lectura, la ludoteca, el rincón de música, expresión y lenguaje), para propiciar la enseñanza de la lectura.	Se evidencia la ambientación en cada unos de los espacios del aula de clases, de acuerdo con lo sugerido en el taller y del proceso creativo de la maestra, para generar un ambiente propicio, armónico y agradable que motive el proceso de aprendizaje.	Se evidencia la ambientación en cada uno de los espacios del aula de clases, de acuerdo con lo sugerido en el taller.	Se evidencia la construcción solo de la biblioteca o rincón de lectura, de acuerdo con lo sugerido en el taller.	No se consideraron ninguno de los aspectos sugeridos en el taller para la ambientación del aula de clases.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Recursos y materiales de acuerdo con la edad e intereses de las niñas y los niños.	Emplea de forma creativa e innovadora, recursos y materiales de acuerdo con la edad e intereses de las niñas y los niños, para motivar y propiciar el proceso de aprendizaje.	Utiliza los recursos y materiales solo si el programa o planificación lo estipula.	Emplea recursos y materiales de acuerdo con lo que entrega la institución educativa.	No emplea recursos y materiales.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones generales:

**Dimensión: D2 Seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza de la lectura y escritura
/ SD2.- Enfoque de las estrategias**

ASPECTO A VALORAR	SATISFACTORIO	REQUIERE MEJORAR	DEMANDA CAMBIOS SUSTANTIVOS	DEBAJO DE LO ESPERADO
1. Aplicación del método de lectura global.	Aplica el método de lectura global, de acuerdo con los lineamientos presentados en el taller y en el proceso de acompañamiento.	Aplica algunas de las estrategias del método de lectura global.	Presenta dificultades en la planificación y articulación del método global con el programa de primer grado.	No aplica el método global, solo se adapta al que conoce.
				
2. Diseño de los recursos necesarios a utilizar para la enseñanza de la lectura y escritura por el método global, tales como: la historia del día, rotulado de los nombres, cartelera de asistencia, rotulado de los objetos del aula, cuadro texto, caja de lenguaje, cuaderno libro.	Se evidencia el diseño de forma creativa e innovadora de los recursos necesarios a utilizar para la enseñanza de la lectura y escritura por el método global, de acuerdo con lo sugerido en el taller y del proceso particular de cada grupo.	Se evidencia el diseño de algunos (5 aprox.) de los recursos necesarios a utilizar para la enseñanza de la lectura por el método global, de acuerdo con lo sugerido en el taller.	Se evidencia el diseño de pocos (3 aprox.) de los recursos necesarios a utilizar para la enseñanza de la lectura por el método global, de acuerdo a lo sugerido en el taller.	No se consideró ninguno de los aspectos sugeridos en el taller para el diseño de los recursos necesarios a utilizar para la enseñanza de la lectura por el método global.
				
3. Ejecución de las dinámicas sugeridas para la enseñanza de la lectura por el método global, tales como: mímica, el mercadito, la cola, el rincón de los corotos y acompañar con palmadas.	Se evidencia la ejecución de forma creativa e innovadora de las dinámicas sugeridas para la enseñanza de la lectura por el método global, de acuerdo con lo sugerido en el taller y de otras generadas en la dinámica del aula.	Se evidencia la ejecución de algunas de las dinámicas sugeridas para la enseñanza de la lectura y escritura por el método global, de acuerdo con lo sugerido en el taller.	Se evidencia la ejecución de algunas dinámicas propias sugeridas por la docente en correspondencia con el método global.	No se realiza ningún tipo de dinámica.
				

Observaciones generales:

**Dimensión: D2 Seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza de la lectura y escritura
/ SD3.- Ejecución de las estrategias**

ASPECTO A VALORAR	SATISFACTORIO	REQUIERE MEJORAR	DEMANDA CAMBIOS SUSTANTIVOS	DEBAJO DE LO ESPERADO
Las actividades responden a las Observaciones registradas en el diagnóstico de las niñas y los niños.	Se evidencia la pertinencia de las actividades con las observaciones registradas en el diagnóstico de las niñas y los niños.	Las actividades realizadas responden solo a la planificación de la maestra.	No se consideraron las observaciones registradas en el diagnóstico de las niñas y los niños.	No se realiza diagnóstico.
Las actividades realizadas responden al diseño didáctico instruccional o planificación elaborada.	Se encuentran documentos donde está plasmada la planificación y se evidencia en la práctica la aplicación de la planificación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para la enseñanza de la lectura y escritura.	Se evidencia solo de manera práctica la aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para la enseñanza de la lectura y escritura.	No hay correspondencia en algunas actividades y el diseño didáctico instruccional o planificación elaborada.	No se evidencia planificación alguna, de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para la enseñanza de la lectura.

Observaciones generales:

**Dimensión: D2 Seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza de la lectura y escritura
/ SD4.- Evaluación de los aprendizajes**

ASPECTO A VALORAR	SATISFACTORIO	REQUIERE MEJORAR	DEMANDA CAMBIOS SUSTANTIVOS	DEBAJO DE LO ESPERADO
Evaluación de los aprendizajes por medio de instrumentos.	Se evidencia el diseño de instrumentos e insumos para la evaluación de los aprendizajes vista la evaluación como un componente pedagógico y recurso para la enseñanza respecto al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de las y los estudiantes.	Se aplican instrumentos establecidos por la institución educativa para la evaluación de los aprendizajes respecto al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de las y los estudiantes.	La docente realiza, si lo considera necesario, un informe por lapso de los alcances de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.	Se evidencia solo el diseño de listas de cotejo, carentes de significado en la evaluación de los aprendizajes.
Frecuencia del acompañamiento y evaluación de las actividades realizadas en grupo respecto al aprendizaje de la lectura y escritura.	Realiza diariamente el acompañamiento y evaluación de las actividades realizadas en grupo respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, aplicando para ello el instrumento.	Realiza una (1) vez a la semana el acompañamiento y evaluación de las actividades realizadas en grupo respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, aplicando para ello el instrumento.	Realiza una (1) vez al mes solo la evaluación de las actividades realizadas en grupo respecto al aprendizaje de la lectura y escritura.	Realiza la evaluación del grupo solamente al finalizar el lapso.
Frecuencia del acompañamiento y evaluación de las actividades individuales respecto al aprendizaje de la lectura y escritura.	Realiza diariamente el acompañamiento y evaluación de las actividades individuales respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, aplicando para ello el instrumento.	Realiza una (1) vez a la semana el acompañamiento y evaluación de las actividades individuales respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, aplicando para ello el instrumento.	Realiza una (1) vez al mes solo la evaluación de las actividades individuales respecto al aprendizaje de la lectura y escritura.	Realiza la evaluación individual solamente al finalizar el lapso.

Observaciones generales:

Instrumento 4
Guion de entrevista dirigida a los padres y/o representantes

Instrucciones

6. El guion de entrevista debe ser llenado solo por el investigador.
7. Propiciar un ambiente de confianza y respeto con la persona que va a ser entrevistada.
8. Contextualizar la entrevista.
9. Son preguntas de tipo: abiertas y descriptivas.
10. Es de carácter anónimo.

Fecha: _____

1. ¿De cuánto tiempo dispone usted para acompañar a su representado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura?

2. Si dispone de tiempo, ¿de qué manera lo hace?

3. Si no dispone de tiempo, ¿de qué manera lo hace?

Instrumento 5
Evaluación del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura
con escala descriptiva y observación

Instructivo

El presente instrumento tiene como propósito recolectar información para evaluar el desempeño de las y los estudiantes en el proceso de adquisición de la lectura y escritura.

El instrumento está conformado por veintinueve (29) aspectos a valorar o criterios por parte de la o el docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en las y los estudiantes del curso.

La escala descriptiva está conformada por tres (3) niveles, a saber: Lo esperado (que responde a los requerimientos deseados y esperados de manera óptima de acuerdo con los criterios establecidos); En proceso (que está en proceso de lograr los propósitos, pero aún presenta ciertas debilidades que no se corresponden totalmente a los criterios establecidos); y No se manifiesta (el logro de los propósitos o el desarrollo de las acciones requiere una revisión de los procesos de acuerdo con los criterios establecidos).

Instrucciones.

11. La escala descriptiva debe ser llenada solo por la o el docente.
12. La frecuencia de aplicación depende de la decisión de la o el docente.
13. Al final de la escala descriptiva hay un recuadro de Observaciones generales, para ser llenado si es necesario hacer algunas acotaciones de lo presenciado y que se considere pertinente destacar.
14. Marca con una equis (X) en la columna que consideres pertinente ante la mirada objetiva de la realidad observada.

Fecha: _____

Nombre y apellido de la/del estudiante: _____

Edad: _____

Dimensión: D3 Seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje de la lectura

ASPECTO A VALORAR	LO ESPERADO	EN PROCESO	NO SE MANIFIESTA
1. Ordena oraciones cuyas palabras se encuentran en desorden.			
2. Participa en la construcción de nuevas oraciones en grupo.			
3. Escribe su nombre y apellido.			
4) Escribe la fecha completa.			
5) Reconoce su nombre entre otro grupo de nombres.			
6. Lee frases u oraciones del cuadro texto.			
7. Se interesa por conocer lo que está escrito.			
8. Escucha con atención un cuento, un relato o una instrucción.			
9. Busca información.			
10. Hojea un cuento o texto hasta el final.			
11. Hace comentarios relativos al cuento o texto que está hojeando.			
12. Realiza preguntas, interviene y da su opinión.			
13. Contesta a preguntas.			
14. Memoriza poemas, canciones.			
15. Conoce los nombres y apellidos de sus compañeras/os y del docente.			
16. Se interesa por aprender a leer.			
17. Expresa verbalmente sus deseos, temores y alegrías.			
18. Manifiesta independencia.			
19. Respeta los acuerdos y normas establecidas en el aula de clases.			
20. Participa, comparte y coopera con el grupo.			
21. Observa con interés y pregunta todo lo que ocurre a su alrededor.			
22. Manifiesta interés por lo escrito.			
23. Inventa, crea historias, poesías, cuentos, canciones...			
24. Disfruta de teatros, cuentos...			
25. Le gusta cantar, recitar.			
26. Es comunicativo/a con las y los compañeros.			
27. Es comunicativo/a con la o el docente.			
28. Es comunicativo/a con los adultos.			
29. Utiliza la escritura (convencional o no) para expresarse.			
Observaciones generales:			

Instrumento 6

Evaluación del taller con escala descriptiva y observación

Instructivo

El presente instrumento tiene como propósito recolectar información para evaluar la ejecución del taller de la propuesta formativa para la enseñanza de la lectura por el método global a las docentes de primer grado.

El instrumento está conformado por cuatro (4) subdimensiones (SD). La primera se refiere al “propósito del taller” (3 ítems o aspectos a valorar); la segunda, con los “contenidos del taller” (3 ítems o aspectos a valorar); la tercera, con el “desempeño de los facilitadores” (5 ítems o aspectos a valorar); y la cuarta, con la “calidad y logística del taller” (4 ítems o aspectos a valorar). La característica básica del instrumento es objetivar al máximo cada enunciado para evitar la discrecionalidad de los evaluadores.

La escala descriptiva está conformada por tres (3) niveles, a saber: Muy satisfactorio (que responde a los requerimientos deseados y esperados de manera óptima de acuerdo con los criterios establecidos); Satisfactorio (que está en proceso de lograr los propósitos, pero aún presenta ciertas debilidades que no se corresponden totalmente a los criterios establecidos), y Poco satisfactorio (el logro de los propósitos o el desarrollo de las acciones requiere una revisión profunda y transformación de los procesos de acuerdo con los criterios establecidos).

Instrucciones

15. La escala descriptiva debe ser llenada solo por las y los participantes del taller.
16. Al final de la escala descriptiva hay un recuadro de Observaciones generales, para ser llenado si es necesario hacer algunas acotaciones de lo presenciado y que se considere pertinente destacar.
17. Marca con una equis (X) en la columna que consideres pertinente ante la mirada objetiva de la realidad observada.
18. Es de carácter anónimo.

Fecha: _____

ASPECTO A VALORAR	MUY SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	POCO SATISFACTORIO
SD1.- Propósito del taller			
1.- Se cumplió el propósito del taller			
2.- Respondió a sus expectativas			
3.- El taller aportó información actualizada			
SD2.- Contenidos del taller			
1.- Le permitió familiarizarse con los temas abordados			
2.- En el taller se mantuvo la diversidad de criterios			
3.- Los contenidos y material expuesto en el taller fueron:			
SD3.- Desempeño de los facilitadores			
1.- La utilización de los recursos fue:			
2.- El manejo de voz de los ponentes (dicción, tono, velocidad) fue:			
3.- La exposición de los temas fue:			
4.- El manejo de grupo fue:			
5.- El tiempo para la ponencia fue:			
SD4.- Calidad y logística del taller			
1.- ¿Cómo fue la organización del taller?			
2.- ¿Cómo fue la presencia y atención del personal?			
3.- ¿Cómo fue la calidad del material entregado?			
4.- ¿Cómo fue la comodidad y calidad de las instalaciones?			

PARTE 2. Instrucciones. Responde brevemente las siguientes preguntas

1) ¿Cuáles eran tus expectativas iniciales respecto al taller?

2) ¿Qué contraste y descubriste en el taller?

3) ¿Qué nuevos aprendizajes te llevas del taller?

ANEXOS B

UNIDAD TEMÁTICA

UNIDAD TEMÁTICA

Mi nombre es... Tu nombre es... Todo tiene su nombre

Contenido conceptual: Identificar su nombre propio, el de los demás y las palabras del cuadro texto. Reconocer diferencias entre nombres propios y nombres comunes.

Contenido actitudinal: Descubrir la importancia de su nombre y reconocer al otro por su nombre a partir de la lectura del libro de texto *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado* (p. 141). Valorar la importancia de tener un nombre.

Contenido procedimental: Leer y escribir su nombre. Elaborar los nombres de los objetos del salón. Elaborar en grupo el cuadro texto. Elaborar en grupo un diccionario.

Medios y/o recursos:

- Rótulos con las frases.
 - Cuentos.
 - La pizarra del aula de clases.
 - Cuaderno libro de lectura.
 - Rótulos con cada una de las palabras del cuadro texto.
 - Banco de palabras.
 - Libros.
 - El periódico diario.
 - Cancionero. Juegos como lotería, memoria. Cartulinas, papel lustrillo, marcadores, pega, creyones. Hojas, lápices, tijeras.
 - Equipo reproductor de sonido.
 - Libro de texto *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*.
-

Talento humano

- Docente.
 - Estudiantes.
-

Evaluación

- Opiniones sobre lo leído.
 - Reconocimiento de frases y palabras.
 - Identificación del nombre propio.
 - Elaboración del diccionario.
-

Tiempo estimado

Etapa. Diálogo de experiencias, creación de frases y reconocimiento: Esta etapa puede tener una duración de 2 a 4 semanas.

Una jornada de dos horas diarias aproximadamente de 4 semanas.

Etapa. Descomposición de oraciones y palabras.

Actividades

Todas las etapas del método global se presentan como una continuidad, no existe ruptura alguna entre ellas.

1.ª Etapa. Diálogo de experiencias, creación de frases y reconocimiento

Recomendaciones para el docente:

- Realización de la lectura. El docente leerá en voz alta, con clara y correcta pronunciación, pausas y entonación.
- Los estudiantes seguirán la lectura en sus libros.
- Posteriormente realizar diálogo socializador con niñas y niños sobre lo leído.
- El docente copiará frases sugeridas por los estudiantes en la pizarra. Estas conformarán el cuadro texto.
- Leer en coro con los estudiantes las frases sugeridas por ellos. También podrán hacer lecturas individuales.
- La lectura debe realizarse a diario en voz alta.

Cuadro texto:

- El cuadro texto será elaborado por el docente en listones de cartulina y pegado a la pared a la altura visual de los estudiantes.
 - Al lado de cada frase, en otro listón de cartulina, debe colocarse una imagen o dibujo.
 - La lectura debe realizarse a diario. En grupo o individualmente. Algunos niños y niñas se incorporan a las actividades con más confianza o rapidez que otros, se debe esperar a que los estudiantes se incorporen a su tiempo a las actividades.
 - Para esta unidad temática el docente debe elaborar en cartoncitos individuales los nombres de los y las estudiantes, como identificación de cada uno. Es importante que los y las niñas porten sus nombres durante la clase. Con los nombres se pueden realizar juegos de memoria, lotería, de reconocimiento, entre otros.
-

Otras sugerencias:

- Realizar la actividad “La Cola” (actividad descrita en el material del taller).
- Ejercicios con palmadas (actividad descrita en el material del taller). El docente junto con los y las estudiantes acompañando con las palmas dirán su nombre y los demás podrán acompañarlos también.
- Se sugiere al docente que proponga una actividad grupal para que los niños y niñas conozcan los espacios y objetos de salud y su utilidad.
- Realizar la lectura en grupo o individual de palabras extraídas de la Caja de Lenguaje.

Otra actividad recomendada es:

- En una mesa la maestra coloca todos los nombres de las niñas y los niños y pide que identifiquen su nombre. Posteriormente podrá pedir a las y los estudiantes que identifiquen el nombre de algún compañero o compañera.
- Seguir las actividades de las páginas 2 a la 15 del libro de lengua y literatura de primer grado *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado* (MPPE). Recuerde que el docente debe leer en voz alta las lecturas e instrucciones del libro, cuidando una pronunciación clara pausada y correcta.

2.ª Etapa. Descomposición de oraciones y palabras

Para iniciar el análisis se debe tomar en cuenta si los estudiantes reconocen las palabras estudiadas y en función de la zona de desarrollo real del niño o la niña planificar para que alcance el desarrollo potencial. El docente juega un papel fundamental como mediador en la zona de desarrollo próximo.

Actividades que se recomiendan en esta etapa:

- El docente podrá retirar las frases del cuadro texto dejando solo las imágenes y luego pedir a los niños y las niñas que las coloquen donde van.
- Realizar una lotería de palabras utilizando el vocabulario estudiado.
- Realizar ejercicios como encontrar nombres que se parezcan por su composición silábica, haciendo énfasis en los sonidos.
- Buscar los nombres que rimen.
- Descubrir nombres compuestos de otros nombres.
- Incorporar a los estudiantes en la elaboración de rótulos para los objetos del salón.
- Los estudiantes podrán ayudar a recortar, pegar o pintar los nombres de los objetos del aula.
- Reconocer diferencias de tamaño de las palabras. Las niñas y los niños acompañarán sus nombres con las palmadas. De esta manera establecerán diferencias de tamaño y sonido, pudiendo encontrar semejanzas entre los sonidos y asociarlos con otras palabras que suenen igual al comienzo, en medio o al final.
- El docente escribirá o pegará en la pizarra el nombre de todos, incluyéndose, y pedirá a las y los estudiantes contornearlos y establecer las diferencias de tamaño entre unos y otros.

3.ª Etapa. Producción

A diario se realiza la actividad de lectura en el cuadro texto y, como es bien sabido, no todos los niños y las niñas tienen el mismo ritmo de aprendizaje. Esta actividad diaria permite que los niños y las niñas que se mantienen rezagados se integren y participen. También sirve de refuerzo a quienes ya están iniciados para afianzar sus conocimientos. Generalmente las y los estudiantes llegan a este análisis solos. No obstante, se presentan en este taller actividades que le permiten al docente acompañarlos si presentan dificultades en la observación de semejanzas y diferencias que no les permitan avanzar en el análisis; entre ellas tenemos:

Actividades que se recomiendan en esta etapa:

- El docente llevará objetos idénticos. Entre un grupo de objetos pedirá a los estudiantes seleccionar los iguales.
 - Realizar dictado: Solicitar a los niños y las niñas escribir su nombre, en lo posible sin copiarlo (actividad descrita en el material del taller).
 - Realizar actividades del libro *El Cardenalito, Lengua y literatura para primer grado*, páginas 18 a la 25.
 - Los niños y las niñas podrán incorporar palabras nuevas a la caja de lenguaje, extraídas de las lecturas o producto de sus opiniones.
 - El docente escribirá en la pizarra nombres repetidos y otros con escritura muy parecida, con el fin de que los niños y las niñas identifiquen y encierren en un círculo los idénticos.
 - Jugar la lotería con los estudiantes con el vocabulario estudiado (actividad descrita en el material del taller).
 - Realizar actividades de emparejar las palabras que sean iguales.
 - Completar palabras que faltan (usar frases del cuadro texto).
 - Completar las letras que faltan en palabras estudiadas.
 - Proponer a los niños y las niñas elaborar un diccionario con palabras e imágenes.
-

- Hacer la lista de nombres de los objetos del salón.
 - Hacer una lista de los nombres de los amigos o amigas favoritos.
 - Completar las letras que le faltan a su nombre.
 - Escribir el nombre completo.
 - Realizar el dictado de algunos nombres de objetos del salón.
 - Escribir en grupo los nombres de sus animales favoritos. Se puede realizar esta actividad utilizando la pizarra. Se debe permitir a las y los estudiantes que escriban como les parece que debe ser o de acuerdo con los sonidos. Quienes deseen pueden intervenir y entre todos van escribiendo los nombres. Los y las estudiantes podrán buscar referencias entre los libros o en la caja de palabras o preguntar al docente si tienen dudas.
 - El docente puede intervenir preguntando a los y las estudiantes si los nombres son iguales o diferentes, en qué se parecen. Buscar otros nombres de animales que empiecen o terminen igual.
 - La ayuda de tipo proximal o de relación directa.
 - La ayuda de tipo distal en la organización y disposición de materiales.
 - Realizar actividades con el periódico (se recomiendan las actividades propuestas por Ascen Diez Ulzurrun en su libro *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Volumen II, pp. de la 53 a la 61).
-

NOTA

Durante cualquiera de las etapas en que se encuentre el proceso, es importante no olvidar que las y los estudiantes realizarán actividades diversas, en los diferentes espacios que se han dispuesto para tal fin. Por lo que la revisión diaria del periódico, la lectura de canciones, cuentos, historietas o la elaboración de instrucciones para un juego, con la ayuda de un adulto, entre otras actividades, van enriqueciendo el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, según sea su función.



El Fondo Editorial OPSU terminó de editar este libro
en septiembre de 2018 para su publicación digital.
Caracas, Venezuela

Método global para la enseñanza de la lectura

Andrea Colorado Castillo
Camilo E. Malavé Pérez

El éxito escolar de los niños depende de sus habilidades en la lectoescritura y el cálculo. Para los docentes de los primeros grados, la enseñanza constituye horas de dedicación; en especial con la lectura.

La obra *Método global para la enseñanza de la lectura* de Colorado Castillo y Malavé Pérez es producto de una exhaustiva investigación en nuestras escuelas, la cual determinó que el actual nivel lector de los niños no se adapta a las exigencias de los nuevos tiempos.

Por ello, incluye una propuesta de formación pedagógica en torno al método global, que permitirá al docente convertir la lectoescritura en una actividad significativa, funcional y motivadora para los alumnos.

ISBN: 978-980-6604-77-3

