

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
POSTGRADO DE LECTURA Y ESCRITURA**

**ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y CAMBIOS EN LAS CONCEPCIONES
TEÓRICAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE
DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

www.bdigital.ula.ve

**Trabajo presentado como requisito parcial
para optar al Título de Magister Scientiae en
Lectura y Escritura**

TESISTA: OSCAR ALBERTO MORALES

TUTORA: VIOLETA ROMO DE MUÑOZ

ASESOR: LADIMIRO URDANETA

MÉRIDA, septiembre de 2000

RESUMEN

Este trabajo muestra los resultados de una investigación, financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes, sobre los cambios en las concepciones de un grupo de docentes que participaron de un programa de actualización docente. El propósito de la investigación fue conocer qué cambios en las concepciones teóricas de lectura, escritura y su aprendizaje experimentó un grupo de docentes de 1° y 2° etapa de Educación Básica que participaron del II Plan Universitario de Actualización, en Mérida. La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo. Se utilizaron herramientas etnográficas, tales como: observación participante, entrevista no estructurada, análisis de documentos escritos. El análisis contempló tres aspectos: las concepciones de las docentes antes de iniciar el proceso de actualización, el análisis del programa de actualización en el área de lengua y, las concepciones de las docentes luego de su participación en el programa. Durante el análisis surgieron algunas categorías que permitieron organizar la data y dar respuestas a las preguntas que guiaron la investigación. Estas respuestas se dieron en relación con la práctica de evaluación, las estrategias metodológicas utilizadas, el rol del docente y de los alumnos, la actitud del docente frente a los errores de los niños, las concepciones respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje. Como resultado se encontró que las docentes experimentaron cambios en su discurso y en algunos aspectos de su práctica, tales como: incorporación del trabajo grupal, reconocimiento de la necesidad de resolver los problemas de lectura, incorporación de la “lectura” en la práctica cotidiana, intereses por las opiniones de los niños, desarrollo de proyectos. Sin embargo, dichos cambios no eran lo que se esperaba producto de la actualización, ya que vistos en su contexto global no representaban transformaciones significativas de sus concepciones teóricas ni de su práctica pedagógica. La presencia de sólo cambios superficiales se debe, en parte, a la incongruencia entre la teoría que se prescribe y la práctica que se lleva a cabo en el proceso de actualización docente, tomando como referencia la participación del facilitador y de los docentes, las estrategias utilizadas y la planificación del programa.

A mi familia, en especial a mi mamá, Benedicta Morales, quien ha dedicado su vida a luchar por que mis proyectos se hagan realidad.

A Rosa María y Abril Alejandra, quienes me han acompañado durante todo este proceso.

A Janina de Ponte, por su perenne apoyo y confianza.

RECONOCIMIENTO

Deseo agradecer al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Científico y Tecnológico (CDCHT) de la Ilustre Universidad de Los Andes, por haber financiado este proyecto de investigación.

Agradezco enormemente a mi tutora, Prof. Violeta Romo de Muñoz, por sus sabios consejos, sus oportunos comentarios y reflexivas conversaciones, que desde el mismo comienzo en la Maestría me han servido como apoyo y guía para mi formación, especialmente para hacer de este trabajo una verdadera investigación.

Estoy en deuda con el Dr. Ladimiro Urdaneta, asesor permanente de esta investigación, por sus comentarios positivos y acertados y sus pertinentes sugerencias, después de leer las distintas versiones de esta tesis. Su apoyo me ha estimulado a seguir trabajando.

Quiero extender mi agradecimiento al personal docente y de investigación del Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, en especial a las profesoras Begoña Telleria, Mary Bratt, Josefina Peña, Ana Torija de Bendito, Stella Serrano, Violeta Romo y Myriam Anzola. Ellas han contribuido profundamente con mi formación.

Agradezco a mi compañera Rosa Tovar, por su amor, su hija Abril Alejandra, su confianza, su apoyo tanto afectivo como intelectual, sus sugerencias y comentarios desde que esta investigación era sólo una inquietud, sus acertadas observaciones después de leer cada papel de trabajo, cada borrador de esta investigación. Su presencia ha sido fundamental para la culminación de este proyecto.

Mi agradecimiento a las maestras y alumnos de la escuela donde se realizó esta investigación, por haberme permitido irrumpir en sus espacios y presenciar sus experiencias de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo no hubiera sido posible sin su contribución.

También estoy en deuda con la profesora Janina de Ponte, ya que me ha demostrado que la distancia no es un obstáculo para contribuir con este trabajo. Sus comentarios, sugerencias, correcciones y confianza han sido un gran apoyo para concluir exitosamente con esta etapa de mi vida profesional.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia por haber creído en mis proyectos y en mi potencialidad para lograrlos, y por haberme apoyado incondicionalmente toda mi vida. Mi más profundo agradecimiento a mi mamá por su amor y ejemplo que han sido y serán el norte de mi vida.

www.bdigital.ula.ve

CONTENIDOS

| | Página |
|---|---------------|
| RESUMEN..... | 2 |
| DEDICATORIA..... | 3 |
| AGRADECIMIENTO..... | 4 |
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| | |
| CAPÍTULO I . PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 12 |
| 1.1 El problema..... | 12 |
| 1.2 Propósitos | 15 |
| 1.3 Justificación de la investigación..... | 15 |
| | |
| CAPÍTULO II. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO..... | 22 |
| 2.1 Concepciones teóricas y su relación con la práctica pedagógica..... | 22 |
| 2.2 Concepciones teóricas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura..... | 24 |
| 2.2.1 Concepción tradicional | 24 |
| 2.2.2 Concepción constructivista | 25 |
| 2.3 Modelos explicativos del aprendizaje de la lectura..... | 25 |
| 2.3.1 Modelo mecanicista..... | 25 |
| 2.3.2 Modelo organicista | 25 |
| 2.4 Modelos explicativos del proceso de lectura..... | 26 |
| 2.4.1 Modelo asociacionista..... | 26 |
| 2.4.2 Modelo interactivo..... | 26 |
| 2.4.3 Modelo transaccional..... | 26 |
| 2.5 Concepciones respecto del proceso de escritura..... | 27 |
| 2.6 Proceso de alfabetización inicial: la psicogénesis de la lengua escrita..... | 28 |
| 2.7 Formación y actualización docente..... | 28 |
| 2.7.1 Programas de actualización docente..... | 31 |
| 2.7.2 La formación docente..... | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 2.8 Cambios conceptuales..... | 36 |
| 2.8.1 Cambios en las concepciones sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje..... | 39 |
| 2.8.2 La reflexión sobre la práctica pedagógica como factor que contribuye al cambio..... | 44 |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA | 48 |
| 3.1 Descripción de la investigación..... | 48 |
| 3.1.1 Investigación documental preliminar..... | 48 |
| 3.1.2 Trabajo de campo..... | 49 |
| 3.1.3 Análisis final..... | 49 |
| 3.2 Participantes..... | 49 |
| 3.2.1 Perfil de los participantes..... | 50 |
| 3.3 Ambiente de la investigación..... | 51 |
| 3.4 Rol del investigador..... | 51 |
| 3.5 Procedimientos de recolección de datos..... | 53 |
| 3.5.1 Entrevista no estructurada..... | 53 |
| 3.5.2 Observación participante..... | 55 |
| 3.5.3 Análisis de documentos escritos..... | 57 |
| 3.5.4 Entrevistas informales ocasionales no estructuradas..... | 59 |
| 3.5.5 Notas extensivas de campo..... | 59 |
| 3.6 Análisis de los datos..... | 60 |
| CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS..... | 61 |
| 4.1 Concepciones de los informantes al inicio del programa de actualización..... | 62 |
| 4.2 Descripción y análisis del programa del área de lengua, II Plan Universitario de Actualización de Docentes en Servicio de Educación básica..... | 67 |
| 4.2.1 descripción del programa..... | 67 |
| Objetivos del programa..... | 64 |
| Contenidos contemplados..... | 69 |
| Documentos escritos..... | 70 |

| | |
|---|------------|
| Actividades propuestas..... | 67 |
| Proceso de seguimiento..... | 73 |
| 4.2.2 Análisis del programa..... | 75 |
| Rol del facilitador..... | 76 |
| Rol de los participantes..... | 77 |
| 4.3 Concepciones de las informantes posterior al programa de actualización..... | 81 |
| 4.3.1 Estrategias metodológicas utilizadas para facilitar el aprendizaje..... | 82 |
| 4.3.2 La práctica de la evaluación..... | 90 |
| 4.3.3 La actitud del docente frente a los errores de los niños..... | 95 |
| 4.3.4 Rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje..... | 100 |
| 4.3.5 Rol de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje..... | 103 |
| 4.3.6 Documentos escritos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje..... | 104 |
| 4.3.7 Concepciones respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura... | 107 |
| 4.3.8 Concepción respecto de la lectura y la escritura..... | 112 |
| CAPÍTULO V. CONCLUSIONES..... | 114 |

| | |
|--|------------|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 125 |
|--|------------|

| | |
|--------------------|------------|
| ANEXOS..... | 135 |
|--------------------|------------|

Anexo N° 1: Encuesta aplicada a las docentes al inicio del programa

Anexo N° 2: Instrumento de seguimiento aplicado a las docentes.

Anexo N° 3: Programa del taller-seminario en el área de lengua.

Anexo N° 4: Agenda de trabajo de la sesión de seguimiento.

Anexo N° 5: Agendas de las sesiones del programa en el área de lengua.

Anexo N° 6: Materiales de apoyo utilizados en el desarrollo del programa.

Anexo N° 7: Lista de libros disponibles en la institución provenientes de

La Comisión para la Orientación de la Enseñanza y Uso de la Lengua Materna (COEULM) y la lista de libros incluidos en el acervo mejicano.

INTRODUCCIÓN

La actual situación de crisis de la educación en Venezuela requiere una pronta y profunda transformación en sus diferentes niveles y modalidades, ya que, como lo han mostrado numerosos estudios, nuestro sistema educativo no está formando individuos críticos, reflexivos, usuarios autónomos de la lengua escrita. Por el contrario, con la acción pedagógica, fundamentada en la concepción transmisionista, asociacionista de la enseñanza y el aprendizaje, se está formando individuos repetidores, receptores pasivos del saber del experto, entes desinteresados por la lectura y la escritura y poco competentes en estos procesos. Esta realidad exige que se realicen investigaciones para buscar salidas, determinar las condiciones y mecanismos necesarios para salir de la crisis y diseñar y ejecutar propuestas de formación y actualización docente, que sirvan como punto de partida para los estudios sobre la formación y actualización de docentes en servicio, ya que a partir de éstos se podría encontrar vías de solución.

Es evidente el rol protagónico que tiene el docente desde esta perspectiva. Aún en las propuestas más innovadoras centradas en el aprendiz, el docente cumple una función trascendental y de suma importancia para su formación integral, puesto que es él quien debe diseñar, planificar, proponer, desarrollar y crear situaciones de enseñanza y aprendizaje que le permitan al estudiante aprender y desarrollar sus competencias como lector y como productor de textos. El docente decide, orientado por sus concepciones teóricas, si toma en cuenta o no el saber de los alumnos, si consulta sus intereses y necesidades en la planificación y ejecución de la propuesta, si considera y trata a los alumnos como entes pasivos o activos de su proceso de aprendizaje.

En ese sentido, las concepciones del docente respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la lectura, la escritura van a determinar lo que haga y cómo lo haga en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. La influencia de dichas concepciones teóricas sobre la práctica que lleva a cabo el docente en el aula ha sido objeto de algunos estudios, en los que se ha demostrado que la práctica pedagógica responde al sistema de creencias y concepciones que de dicha práctica tenga el docente.

Tomando en cuenta este conocimiento, la formación y la actualización de docentes en servicio debe tener como propósito fundamental promover la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las competencias del docente para que lleve a cabo una práctica profesional coherente con la manera como aprende el niño, que favorezca la formación integral del niño y el desarrollo de su competencia como usuario de la lengua escrita. En los casos en que los docentes hayan sido formados en el modelo transmisionista, asociacionista, es necesario centrar los esfuerzos de los programas de actualización en la transformación de dichas concepciones.

Enmarcada en la concepción de actualización docente como proceso de construcción de las concepciones que orientan la práctica, se realizó esta investigación, cuyo propósito fundamental era conocer qué cambios en las concepciones respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje experimentaba un grupo de docentes de 1° y 2° etapa de Educación Básica que participaron del II Plan Universitario de Actualización en el área de lengua, ofrecido por la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, en 1997.

Para llevar a cabo la investigación, desarrollada bajo el paradigma cualitativo, se utilizó un enfoque etnográfico de investigación. Ésta se desarrolló en tres fases: investigación documental preliminar, fase en la que se analizaron documentos relacionados con el programa de actualización en el área de lengua; trabajo de campo, fase en la que se realizó la recolección de los datos y; análisis final, fase en la que se retomaron los análisis parciales realizados sobre la marcha de su recolección y se integraron en un análisis, procesamiento e interpretación final. Coherente con esta orientación metodológica, se utilizaron las herramientas de recolección de datos observación participante, entrevista no estructurada, análisis de documentos escritos y notas extensivas de campo.

Este trabajo consta de cinco capítulos y su presentación ha sido organizada de la siguiente manera:

El primer capítulo trata del planteamiento del problema. En primer lugar se presenta la descripción del problema, seguido por las interrogantes que guiaron la investigación.

Adicionalmente, en este capítulo se muestra la importancia de la investigación, a la luz de la situación educativa de nuestro país, particularmente en cuanto a la actualización de docentes en servicio, y la justificación del estudio desde la perspectiva de la investigación, señalando algunas interrogantes que aún quedan por estudiar y responder.

En el segundo capítulo se presenta una revisión de los antecedentes y el marco teórico que sirvió como base y como argumento, de esta investigación. Esta revisión se refiere específicamente a: las concepciones teóricas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la lectura, la escritura y la relación de estas concepciones con la práctica; la formación y actualización docente; los cambios de los docentes en cuanto a las concepciones teóricas respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje, tomando como referencia los programas de actualización que los han generado y; la reflexión sobre la práctica pedagógica como un factor generador de cambio.

En el tercer capítulo se describe el marco metodológico de la investigación: los participantes, el ambiente de la investigación, los procedimientos de recolección de datos utilizados y el análisis llevado a cabo. Éste incluye observaciones a las actividades de clases, entrevistas a docentes y alumnos, el análisis de documentos relacionados directamente con el programa de actualización en el área de lengua y aquéllos utilizados durante las actividades de clases.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los datos en el siguiente orden: estudio de las concepciones teóricas de los docentes antes de iniciar el programa de actualización (II Plan Universitario de Actualización), descripción y análisis del programa de actualización en el área de lengua, su ejecución y seguimiento, y análisis de las concepciones teóricas de los docentes posterior a su participación del programa.

En el quinto y último capítulo se presentan los resultados y las conclusiones a las que se llegó en esta investigación. Además se presenta algunas implicaciones para la investigación en el campo de la actualización docente en servicio y algunas interrogantes que podrían dar origen a nuevos planteamientos para investigaciones posteriores.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

**Dime y olvido
Enséñame y recuerdo
Involúcrame y aprendo**

“Proverbio Chino”

1.1 EL PROBLEMA

La realidad de muchos de los programas de actualización que se han venido ofreciendo en Mérida, Venezuela, permite inferir que éstos no se corresponde con el proceso constructivo de aprendizaje; por el contrario, la práctica de dichos programas ha estado fundamentada en la transmisión del saber, proceso en el cual el facilitador, el experto poseedor de todo saber, le transmite sus conocimientos al docente. En algunos casos, estos conocimientos contemplan temas referidos al constructivismo. En este sentido, se observa una incongruencia entre la práctica y la teoría que se prescribe. Aunado a esto, se ha visto en dichos programas que algunos de los docentes que asisten lo hacen involuntariamente, en muchos casos manifestando su poco interés por reflexionar, aprender; es decir, sin querer incorporar nuevos conocimientos sobre la lectura y la escritura, su aprendizaje o reflexionar sobre su propia práctica pedagógica. En este contexto, es difícil que estos docentes experimenten cambios en su práctica o en sus concepciones sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje.

Otros programas de actualización, por el contrario, están, parcialmente, desarrollando un rol protagónico en cuanto a las oportunidades que ofrecen para que el docente se forme, se actualice, participando de su propio proceso de aprendizaje. En 1997, se realizaron talleres de actualización dirigidos a docentes de la primera etapa de Educación Básica, organizados por la Dirección de Educación del Estado Mérida y facilitados por la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. En estos talleres se le ofreció a los docentes la posibilidad de vivir experiencias significativas como lectores y

productores de textos y, sobre esta práctica, reflexionar y discutir para encontrar razones para modificar dicha práctica (Romo, 1997a; 1997b; 1999). Sin embargo, se notó que algunos docentes presentaban una actitud de indiferencia ante el proceso y no participaban activamente en las discusiones ni en las reflexiones. Otros, por el contrario, se veían animados, discutían, reflexionaban, se sentían movidos por lo que estaban experimentando y se preguntaban cómo era posible que ellos llevaran una práctica tan contraria a la naturaleza del aprendizaje de la lengua escrita y del desarrollo del aprendizaje del niño (Romo, 1997b).

En 1997 se realizó el II Plan Universitario de Actualización Docente, dirigido a docentes de primera etapa de Educación Básica, organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, institución que se encargó de la formación de los facilitadores (Telleria, 1999). El propósito de este programa era ofrecer a los docentes participantes oportunidades significativas de lectura y escritura, abrir la posibilidad de que los docentes reflexionaran sobre su desempeño como usuarios de la lengua escrita y su aprendizaje, para, en consecuencia, mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de clases. Los materiales utilizados incluían temas relacionados con estudios sobre la psicogénesis de la lengua escrita, el modelo psicolingüístico de la lectura, la sociolingüística y la propuesta pedagógica constructivista. Partiendo de estas lecturas, los docentes discutirían y reflexionarían sobre su práctica pedagógica, para posteriormente ensayar y crear nuevas situaciones didácticas (Universidad de Los Andes, 1996; 1997). Sobre este programa se tratará más detalladamente en el cuarto capítulo, en el que describió y analizó su diseño y su ejecución, y se analizó las concepciones teóricas respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje de los docentes luego de su participación del programa.

Considerar la naturaleza del proceso de formación para diseñar los programas de actualización, indagar sobre qué cambios en las concepciones sobre la lectura y la escritura y su aprendizaje y su práctica pedagógica se generan producto de los programas y conocer cuáles son los factores que hacen posible dichos cambios son algunas interrogantes que requieren ser respondidas. Los resultados de estos estudios podrían ofrecer aportes para

crear programas de actualización, a partir de los cuales los docentes podrán desarrollar y facilitar un efectivo y significativo proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en Venezuela se han realizado pocos estudios capaces de dar respuesta a la problemática de la formación docente tanto inicial como permanente (esta última será considerada en este trabajo como actualización), que expliquen la naturaleza de este proceso.

Producto de esta realidad, existe la necesidad de conocer, describir e informar sobre los cambios que se están generando en los salones de clases de los docentes que han participado en los programas de actualización. Todo esto con la finalidad de buscar bases teóricas y metodológicas y algunos fundamentos, que pudieran ofrecer aportes para reorientar el perfil de los programas de actualización docente. Si se conocen los cambios que experimentan los docentes, cómo se producen, qué circunstancias los generan, entonces se podrán diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten la verdadera formación y/o actualización y, por lo tanto, generar las transformaciones educativas deseadas.

En busca de conocer los cambios que generan en los docentes los programas de actualización, se diseñó esta investigación, cuyos participantes fueron un grupo de docentes de 1° y 2° etapa de Educación Básica que participaron del II Plan Universitario de Actualización, programa organizado por el Programa de Profesionalización y Actualización Docente (PPAD) de la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, conjuntamente con la Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la ciencia (CENAMEC) y la Unidad Coordinadora Educativa Regional (UCER) y realizado en 1997.

La interrogante que se intentó responder en esta investigación era la siguiente: **qué cambios en las concepciones sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje experimentó un grupo de docentes de Educación Básica participantes del II Plan Universitario de actualización docente, organizado por la ULA(PPAD), CENAMEC-UCER.** Dar respuesta a esta interrogante implica conocer: qué cambios en las concepciones se produjeron posterior al programa de actualización, cuáles fueron las circunstancias que los determinaron y qué factores influyeron en estos resultados. Es necesario, en

consecuencia, documentar, describir y analizar los componentes que intervinieron en el proceso de cambio por el que pasaron las docentes.

1.2 PROPÓSITOS

El propósito fundamental de esta investigación era conocer qué cambios en las concepciones de lectura, escritura y su aprendizaje experimentó un grupo de docentes que participaron del II Plan Universitario de actualización docente. De este propósito se derivan las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles eran las concepciones en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura de las docentes antes de comenzar el seminario?
2. ¿Qué cambios experimentaron dichas concepciones hasta el momento del estudio?
3. ¿Cuál era la concepción implícita en el programa y en los materiales utilizados en el seminario?
4. ¿Hasta qué punto los cambios en las concepciones se reflejan en la práctica pedagógica?
5. ¿Cuáles fueron los factores, tanto internos como externos, que generaron dichos cambios?
6. ¿Qué influencia tuvo la participación de las docentes en actividades significativas de lectura y escritura sobre los cambios que experimentaron?

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En los últimos años, ha habido un gran interés en la actualización docente en vista de que las escuelas, tanto públicas como privadas, de manera general, no están dando respuestas a las exigencias de la sociedad actual, han sido ineficientes para formar las generaciones futuras: no se están formando usuarios autónomos de la lengua escrita, individuos críticos, reflexivos y creativos. Por el contrario, el sistema educativo venezolano ha contribuido al alto índice de deserción y repitencia escolar. De acuerdo con Odreman (1998), una de las principales causas de esta situación es la dificultad que la práctica pedagógica transmisionista predominante en la escuela le ha generado a los niños para acceder a la lengua escrita. Es decir, gracias a una enseñanza inadecuada los niños no logran la comprensión de la lectura y no son capaces de expresar sus ideas con claridad a través de la escritura. Si no saben leer ni escribir, difícilmente lograrán aprender los contenidos; en consecuencia, son aplazados, repiten cursos y abandonan la escuela (Ministerio de Educación, 1997a; Odreman, 1998).

Según Odreman (citada en Ministerio de Educación, 1997a), el problema de la escasa competencia en lectura y escritura que logran desarrollar los estudiantes se produce o se acentúa, ya que muchos docentes no están lo suficientemente preparados para formar lectores y productores de textos. Aunado a esto, no se les proporciona una formación sólida, tampoco se les brinda una actualización sistemática, permanente y coherente con los principios constructivistas del aprendizaje, que les permitan llevar a cabo una práctica coherente con el proceso de aprendizaje que siguen los alumnos.

En este orden de ideas, Halliday (1978/1994) sostiene que la mayoría de los problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura se debe, en parte, a las actitudes culturales hacia el lenguaje en general. En este sentido, estos problemas no le atañen exclusivamente a los docentes, sino que involucran a todo el sistema; sin embargo, son ellos quienes tienen la loable labor de impulsar la transformación de la percepción cultural de la lengua escrita.

Es evidente entonces la importancia de la formación docente para lograr las transformaciones educativas deseadas. Se requiere un docente formado en los conocimientos que en los últimos años ha aportado la ciencia en los campos: psicogenético, psicolingüístico y sociolingüístico, que le permitan llevar a cabo una práctica coherente con el proceso constructivo que sigue el niño cuando aprende a leer y escribir. En esta investigación se tomará como práctica constructivista a aquella práctica pedagógica en la que:

- se favorezca la construcción del conocimiento;
- se parta de interrogantes significativas para el aprendiz y de sus intereses;
- se aprenda a través de actividades con propósitos reales;
- el aprendiz sea considerado como un ente activo de su propio aprendizaje, que construye el conocimiento a través de su acción sobre los objetos y de la interacción con otros;
- el docente sea un facilitador que problematiza, genera desequilibrios, reflexiona y crea espacios para la reflexión, al mismo tiempo que aprenda de la misma práctica (Para más detalle, se puede consultar la concepción constructivista del aprendizaje, de Lerner y Muñoz ,1986, en el capítulo II).

Con esta orientación, el docente estará en mejor capacidad de formar a los estudiantes como usuarios autónomos de la lengua escrita, es decir, personas capaces de leer y escribir con la función social que estos procesos implican: construir significados para la comunicación, la diversión, el placer, la reflexión y el aprendizaje.

No obstante, la práctica pedagógica de muchos docentes ha convertido el aprendizaje y la enseñanza en actividades tediosas, mecánicas, sin sentido, en instrumentos de castigo que la alejan de su función fundamental: la formación integral del aprendiz. En relación con este aspecto, Cadenas (1985) indica que la escuela impide que el niño aprenda, no le brinda la oportunidad de que disfrute de los beneficios de la lectura y la escritura. Según Cadenas, esto se debe a que los docentes no son formados para favorecer el

aprendizaje; las universidades no forman adecuadamente a los docentes, ya que su enseñanza privilegia la exposición y la transmisión de saberes.

Al igual que Cadenas, Rivas (1998) sostiene que la universidad no está cumpliendo eficientemente con su labor formadora, no ofrece situaciones de aprendizaje que le permitan a los futuros docentes construir el conocimiento adecuado para ejecutar una práctica pedagógica constructivista. Es por ello que se hace necesario diseñar y desarrollar programas de actualización que vayan dirigidos a actualizar a los docentes en servicio, de manera que puedan abordar y asimilar algunos trabajos relacionados con la teoría psicogenética, la psicolingüística y la sociolingüística, y posteriormente ser capaces de incorporarlas a su práctica profesional.

Esta afirmación se corrobora en la práctica de la actualización docente. Es una realidad que muchos de los participantes de los programas son docentes que recién han egresado de las escuelas de educación; a pesar de esto, ellos necesitan formarse en los conocimientos que le permitan desarrollar una práctica pedagógica acorde con el proceso que sigue el niño cuando aprende, cuando construye el conocimiento.

Los programas de actualización, como ya se ha indicado, no han aportado soluciones significativas al problema de la falta de formación de los docentes en servicio. Éstos, en su mayoría, sustentan su discurso en el constructivismo, mas no así su práctica; hacen énfasis en los aspectos teóricos explicados por los facilitadores y no propician la reflexión ni la construcción del conocimiento (Enríquez et al., 1999). Frecuentemente se privilegia la transmisión de información, la vehiculización de contenidos del experto, el facilitador o el material impreso, a los receptores, los docentes en proceso de actualización. Esta relación implica una actitud pasiva por parte del aprendiz, el docente, lo cual muestra una profunda contradicción entre el discurso, la teoría y la práctica.

De acuerdo con Rincón (1999), la formación docente, salvo contadas excepciones, sigue atrapada en un paradigma que se caracteriza por la transmisión de saberes. En muchos de los programas de actualización uno de los temas más frecuentes es el

constructivismo; sin embargo, los seminarios y talleres están organizados desde estructuras rígidas, en donde las decisiones importantes no son los porqué sino los cómo hacer el trabajo, en donde lo que hay que aprender está definido, sin contar con los participantes del proceso educativo, en donde lo que se hace es porque toca y no porque interesa, en donde el maestro va a aprender y el facilitador a enseñar. Dentro de este contexto, es poco lo que pueden hacer los programas de actualización por lograr que el docente cambie sus concepciones y su práctica. Desde esta perspectiva, es urgente un cambio profundo en la concepción teórica y metodológica de la formación y la actualización de docentes y, por ende, de su práctica pedagógica.

Según se expresa en informes del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 1997a), es una realidad que en la formación docente en Venezuela se evidencia profundas debilidades, lo cual afecta la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes. La escuela y los docentes han convertido la práctica pedagógica en algo, muchas veces, sin significado para el estudiante; han basado la enseñanza en modelos memorísticos, superficiales y fragmentados, que impiden que los alumnos aprendan los conocimientos para construir una vida mejor.

Igualmente, Devalle y Vega (1995) y Romo (1997a) sostienen que la actualización docente no está cumpliendo con su labor formadora; no ha logrado, en la mayoría de los casos, propiciar cambios perdurables, ya que no les sirve a los docentes para resolver los problemas que les plantea la realidad educativa, ni para llevar a cabo una mejor práctica pedagógica. No hay congruencia entre lo que se ofrece en los programas y los resultados de éstos. Según las autoras, a pesar de la diversificación y el crecimiento de las propuestas de actualización, éstas no han estado acompañadas de estudio que muestren, de manera sistemática y objetiva, sus alcances. La carencia de mecanismos de evaluación de docentes y de programas de capacitación y el uso de procedimientos inadecuados han contribuido al fracaso de la actualización docente.

De acuerdo con informes del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 1997a), la actualización debe lograr que el docente que repite versiones de conocimiento de

los libros de texto se transforme en un docente productor e investigador de nuevos conocimientos. Esto, a su vez, logrará cambiar el rol del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje: del alumno que memoriza y repite contenidos sin ninguna utilidad al alumno que interpreta, razona, lee, escribe y construye los conocimientos pertinentes y útiles para la vida.

Esto, sin embargo, no se logrará a corto plazo. Hace falta desarrollar estudios sobre cuáles son las condiciones en las que se originan los cambios conceptuales de los docentes. La investigación debe explicar cuáles son los factores que le permiten a un individuo abandonar una forma de ver la realidad, una concepción del aprendizaje, la enseñanza, la lectura y la escritura, y asumir otra radicalmente distinta.

Según investigadores de renombrada trayectoria, la actualización docente y su impacto en la práctica pedagógica es un área que requiere ser objeto de investigación, ya que es poco lo que se sabe al respecto. Según Smith (1988/1994), el mejoramiento de la educación requiere otro tipo de lenguaje, una nueva manera de ver la escuela y una mejor comprensión de cómo se producen los cambios en las prácticas pedagógicas. Tonucci (1993), por su parte, sostiene que el problema de una formación inicial adecuada y coherente y una formación permanente (actualización) durante el ejercicio docente continúa sin resolverse. Y agrega que la formación docente incompleta e ineficiente es, probablemente, la causa primera de la crisis de la escuela. Igualmente Romo (1997a) sostiene que los resultados de los programas de actualización y capacitación docente revelan la necesidad de repensar estos programas, para buscar optimizar sus alcances.

Devalle y Vega (1995), por su parte, sostienen que hace falta generar espacios de reflexión y de estudio que permitan dar cuenta de la relación directa entre capacitación docente y la práctica pedagógica. Se hace necesario, insisten, emprender trabajos de investigación sobre la actualización, lo cual incluye: estrategias utilizadas, pedagogía dominante en este ámbito y planificación y diseño de programas, para lograr comprender y explicar el proceso de actualización docente. Según estas autoras, aún queda algunas interrogantes sin responder, entre las cuales se encuentran:

¿Cómo aprenden quienes enseñan?

¿Cómo se les puede enseñar de una manera más eficiente?

¿Existe alguna diferencia entre el proceso de aprendizaje que se sigue en la formación inicial y el que se sigue en la actualización?

¿Qué necesita aprender el docente que se encuentra en proceso de actualización?

Todas estas interrogantes abren múltiples posibilidades de estudio en un campo poco explorado como lo es la actualización de docentes en servicio. Es por ello que algunas de estas interrogantes guían esta investigación. Igualmente, éstas pueden dar origen a muchos otros estudios, que seguramente tendrán lugar y aplicación en el futuro.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

“No hay práctica educativa sin un esbozo de teoría sobre ella, inherente a la misma, que la guía”.

J. G. Sacristán (1998)

2.1 Concepciones teóricas y su relación con la práctica

Durante toda la vida, los individuos van construyendo progresivamente, consciente o inconscientemente, los conceptos, el sistema de creencias que sustentan, de una u otra manera, sus acciones. Estas concepciones le permiten, en parte, enfrentar las situaciones que se le presentan en la vida, solucionar problemas tanto personales como profesionales, y tomar decisiones. Estas teorías implícitas (o explícitas), concepciones, creencias, o cosmovisión podrían formarse a partir de los insumos que el individuo recibe tanto de la formación familiar (en la que se incluyen los valores) como de la formación profesional (la formación inicial y la actualización).

En cuanto al docente, en su actividad profesional tanto dentro como fuera del salón de clases, se le presenta una realidad similar. Este profesional recurre, consciente o inconscientemente, a las concepciones que ha construido, para explicarse la realidad y desarrollar su práctica pedagógica en el salón de clases. De esa manera, actúa de acuerdo con los parámetros que le dictan sus creencias. Dependiendo de su concepción de aprendizaje, aprendiz, enseñanza, lectura y escritura, utiliza determinadas estrategias metodológicas: propone ciertas interacciones en clase, hace énfasis en los elementos que él considera pertinentes para la evaluación, y utiliza distintos materiales de determinadas maneras.

En este sentido, de acuerdo con teóricos e investigadores de reconocida trayectoria en el área de la educación y de la lengua escrita (Smith, 1978/1990; Ferreiro, 1986; Romo,

1989; 1996; Johnson, 1992; Porlan y Martín 1993; Huberman, 1994; Lollis, 1996; Sacristán, 1998; Urdaneta, 1998; entre otros), la concepción que posee el docente sobre la lectura y la escritura, el aprendizaje y la enseñanza orienta y determina el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que éste lleva a cabo en el salón de clases.

Algunos investigadores han considerado necesario realizar estudios sobre las concepciones de los docentes respecto del aprendizaje, la lectura y la escritura, para que sirvan como base en futuras investigaciones y propuestas relacionadas con la formación y la actualización docente y con el mejoramiento de la práctica pedagógica en el salón de clases. Estos estudios pudieran servir como diagnóstico, como base, como punto de partida para el diseño y ejecución de políticas de formación y actualización docente. Además, pudieran servir como evaluación del impacto de la formación sobre la práctica en el salón de clases y sobre el desempeño de los niños como usuarios de la lengua escrita.

Johnson (1992) realizó un estudio de la relación entre las concepciones sobre la enseñanza del inglés como idioma extranjero y la práctica pedagógica de la lectura y la escritura en inglés de 30 docentes. En este estudio se buscó determinar en qué medida las orientaciones teóricas de los docentes se reflejaban en los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza. Se encontró que la mayoría de los docentes tenían concepciones teóricas sobre el aprendizaje de un segundo idioma claramente definidas. Dichas concepciones se vieron reflejadas en las prácticas instruccionales.

Banch (citado en Huberman, 1994) realizó un estudio sobre las creencias docentes, utilizando las técnicas etnográficas de recolección de datos, entrevista no estructurada y observación. En este estudio, se hallaron dos tipos de docentes: profesores de creencias controladas (tradicionales) y profesores de creencias relativas (progresistas). Los de creencias controladas tendían a dar menos responsabilidad a los alumnos para que dirigieran independientemente su propio proceso de aprendizaje. Los progresistas, por el contrario, generaban actividades para que los alumnos condujeran su aprendizaje y el logro de objetivos de competencia social y de desarrollo individual.

Igualmente, Larsson (citado en Huberman, 1994) realizó un estudio, a través de entrevistas no estructuradas y observaciones a la práctica pedagógica, para conocer las orientaciones teóricas educativas de un grupo de 29 docentes. Larsson encontró dos tipos de orientaciones: en la primera, la esencia de la enseñanza consistía en que se tienen que presentar a los alumnos contenidos estructurados (concepción tradicional, no adecuada); en la segunda, la enseñanza consistía en que el alumno interpretara, construyera y estructurara su propio trabajo (concepción constructivista). Además se encontró que las creencias subyacentes al discurso y las implícitas en la práctica eran totalmente coherentes.

2.2 Concepciones teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura

Los resultados del estudio de Banch y Larsson (citado en Huberman, 1994) se corresponden con la taxonomía de las concepciones respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura presentada por Lerner y Muñoz (1986). De acuerdo con estas autoras, existen dos concepciones respecto del aprendizaje de la lengua escrita: la concepción tradicional (asociacionista o conductista) y la concepción constructivista. Éstas suponen ciertas características del niño y del aprendizaje.

2.2.1 La concepción tradicional plantea que:

- El aprendizaje es un proceso de asociación, que supone una relación estímulo-respuesta.
- El aprendizaje está subordinado a la enseñanza.
- La maduración es el aporte del sujeto al aprendizaje.
- La escritura y la lectura son consideradas como procesos de decodificación.
- El aprendizaje de la lectura y la escritura ocurre luego que se hayan aprendido una serie de habilidades aisladas.
- La enseñanza de la lecto-escritura debe comenzar con las letras aisladas, para luego formar sílabas y llegar, finalmente, a las palabras.
- El aprendizaje de la lectura pasa por dos etapas: la primera implica la decodificación de sonidos y símbolos; la segunda implica la comprensión.

- La lengua escrita es considerada como un objeto de enseñanza formal y no como un objeto de conocimiento de naturaleza social.

2.2.2 La concepción constructivista, por su parte, propone que:

- El sujeto, con sus conocimientos previos, competencia lingüística y experiencias, constituye el centro del proceso de aprendizaje.
- La cooperación entre participantes es un factor fundamental en la construcción del conocimiento.
- Las situaciones de aprendizaje propuestas están dirigidas a desarrollar la función social de la lengua escrita.
- El maestro desempeña el papel de facilitador del aprendizaje.
- El aprendizaje de la lengua escrita ocurre en contextos significativos para el aprendiz.

2.3 Modelos explicativos del aprendizaje de la lectura

En cuanto a la lectura, Dubois (1996a) sostiene que existen dos modelos que explican su aprendizaje: el modelo mecanicista y el modelo organicista.

2.3.1 Modelo mecanicista: Este modelo representa a la concepción teórica en la que se concibe la lectura como un conjunto de habilidades que pueden ser enseñadas aisladamente, partiendo de lo más sencillo, letras, sonidos y sílabas, luego la palabra, para llegar finalmente a la comprensión, que es sólo una parte del acto de lectura. Además, el sentido, el significado, está en el texto y la función del lector es extraerlo pasivamente (Samuels y Laberge, 1985).

2.3.2 Modelo organicista: Este modelo representa las concepciones teóricas en las que se considera la lectura como un proceso en el cual el lector participa activamente de la construcción del significado. La idea del acto de leer no se limita a esperar que el lector coincida con el escritor; se abre la posibilidad de diferentes interpretaciones del mismo texto. Todo dependerá de los conocimientos, las experiencias previas, la

competencia lingüística y del nivel de desarrollo del lector. Este modelo considera que la comprensión es intrínseca a la lectura, por ende, su principal objetivo (Dubois, 1996a).

2.4 Modelos explicativos del proceso de lectura

En cuanto a las concepciones teóricas de la lectura, se encuentran, según Dubois (1996a), tres concepciones:

2.4.1.- Modelo asociacionista: *la lectura como un conjunto de habilidades.* Bajo este enfoque se presupone que:

- La lectura es un proceso divisible en sus partes componentes.
- La comprensión es sólo una de esas partes.
- El sentido de la lectura está en el texto.
- El lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de éste, es decir, es un sujeto pasivo.

2.4.2.- Modelo interactivo: *la lectura como proceso interactivo.* Este modelo supone que:

- La lectura es un proceso global e indivisible.
- El sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector.
- El lector construye el sentido a través de la interacción con el texto.
- La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.
- La comprensión es intrínseca al proceso de lectura.

2.4.3.- Modelo transaccional: *La lectura como proceso transaccional.* De acuerdo con este modelo, la lectura es un proceso dinámico y recíproco en el que ocurre una fusión entre el lector y el texto para construir significados (Rosenblatt, 1985a; 1985b) El lector aporta todas sus experiencias previas, conocimientos, su competencia y utiliza la

información visual que aporta el texto y que él conoce para comprenderlo, es decir, para darle sentido (Smith, 1978/1990) . Este modelo supone que:

- El texto es menos un objeto que un potencial que es actualizado durante el proceso de lectura.
- La comprensión es parte esencial del proceso y ésta surge de la compenetración entre el lector y el texto y es así algo único en ese evento. El lector tiene una participación activa de la construcción del significado.
- El texto es un sistema abierto, y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.
- El significado no reside en el texto ni en el lector, sino en la transacción de tres factores: el texto, el lector y el contexto.

2.5 Concepciones respecto del proceso de escritura

En cuanto a la escritura, se encuentran principalmente dos concepciones teóricas, representadas en dos supuestos: el primero concibe la escritura como conjunto de habilidades que pueden ser enseñadas de manera aisladas. Desde esta perspectiva, el proceso de escritura es considerado en forma fragmentada, divisible, dándole mayor importancia a los aspectos formales del producto, tales como: la caligrafía, la ortografía, la puntuación y la sintaxis (la transcripción, según Smith, 1981) sobre la producción, la generación de ideas (la composición, según Smith, 1981).

La segunda concepción, representada principalmente por Smith (1981) y Murray (1980), sostiene, por el contrario, que la escritura no es un conjunto de habilidades que pueden ser enseñadas aisladamente, sino un proceso recursivo de construcción de significado, de generación de ideas del que el escritor no tiene control total. En este proceso, la transcripción es sólo la fase en la que se hacen legibles las ideas que han sido compuestas; es el momento cuando se “pule” el texto, es decir, se revisa y se mejoran los aspectos formales de la escritura: la ortografía, la puntuación, y la presentación. Esto lo puede hacer otra persona además del escritor.

2.6 Proceso de alfabetización inicial: la psicogénesis de la lengua escrita

Ferreiro, en sus múltiples investigaciones sobre la alfabetización de niños pequeños (Ferreiro, 1986; 1990; 1991; y Ferreiro et al., 1996), sostiene que durante todo este proceso el niño va creando hipótesis para explicarse la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. Esto genera una constante necesidad de reelaborar dichas hipótesis. De acuerdo con Ferreiro (1986), en este proceso se distinguen tres grandes períodos (Para estudiar detalladamente el tema de la alfabetización inicial, se recomienda consultar los estudios realizados por Emilia Ferreiro y su equipo):

- La distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico.
- La construcción de formas de diferenciación: cualitativas (variabilidad interna), cuantitativas (cantidad mínima).
- La fonetización de la escritura: desde lo silábico hasta lo alfabético.

Los hallazgos de Ferreiro demuestran que el niño reconstruye el sistema de escritura; desde el inicio del proceso de alfabetización éste ya se ha estado planteando problemas cognoscitivos para comprender ese objeto de conocimiento. Escribe de acuerdo con lo que comprende en las diferentes etapas por las que pasa. La comprensión de esta concepción del proceso de alfabetización es un conocimiento fundamental para la formación del docente, ya que esto lo podría llevar a facilitar el desarrollo de dicho proceso sin obstaculizarlo ni crear traumas en el niño.

2.7 Formación y actualización docente

Las concepciones respecto de la lengua escrita y su aprendizaje que poseen los docentes se podrían construir a partir de sus experiencias de toda la vida, y en parte podrían tener las siguientes fuentes de aprendizaje (Morales, 1999):

- 1.- las experiencias de aprendizaje escolares y familiares,
- 2.- las experiencias como usuario de la lengua escrita,

- 3.- el desempeño como usuario de la lengua escrita,
- 4.- la formación académica inicial y profesional de la docencia,
- 5.- la cosmovisión o concepción del mundo,
- 6.- la formación profesional permanente (actualización docente) y,
- 7.- las oportunidades de manejo lingüístico de su lengua materna.

Estas fuentes de aprendizaje, entre otras, de una u otra manera van a determinar la construcción de la concepción del docente respecto de los procesos de lectura y escritura y su aprendizaje y, en consecuencia, la manera como verá y tratará dichos procesos, tanto dentro como fuera del salón de clases. Dependiendo de lo significativo que hayan sido estas experiencias, es posible que algunas de ellas se impongan sobre las otras y determinen la comprensión del docente sobre estos procesos.

En los últimos 20 años, un grupo de profesores de la Universidad de Los Andes, especialmente del Postgrado de Lectura y escritura, a partir de los hallazgos de importantes investigaciones en relación con la lectura y la escritura, su naturaleza y su aprendizaje (entre las cuales se cuentan: Smith, 1978/1990; 1981; 1988/1994; 1997; Goodman, 1980a; 1980b; Rosenblatt, 1985a; 1985b; Ferreiro, 1986; 1990) y de sus propias investigaciones en el área (Romo, 1989; 1996; 1997a; 1997b; 1998a; 1998b; 1999; Dubois, 1990; 1993; 1995; 1996a; 1996b; Telleria, 1996; 1999), comenzaron a desarrollar investigaciones y propuestas pedagógicas para tratar de dar explicaciones y aportar soluciones al problema de la formación y actualización docente en el área de la lengua escrita (Dubois, 1995).

Entre los hallazgos se encuentra la necesidad de mejorar la formación docente e impulsar la actualización de docentes en servicio debido a los siguientes factores: Primero, el docente, al igual que todo profesional, tiene la necesidad de actualizarse en los adelantos tanto teóricos como metodológicos que ocurren en su área (Huberman, 1994). De acuerdo con Miguel Zabalsa (citado en Devalle y Vega, 1995), todo docente es imperfecto, en el sentido más original de esta palabra, en cuanto a inacabado y en proceso de perfeccionamiento.

En segundo lugar, existen carencias profundas en cuanto a la formación de los docentes en el área de lengua, particularmente en lectura y escritura. Se ha encontrado que algunos docentes poseen una concepción tradicional o transmisionista (Romo, 1998b; Morales, 1999) (como la describe Lerner y Muñoz, 1986, y Tonucci, 1993), la cual no es producto del estudio y la investigación; sino que ha sido construida a partir de sus vivencias como aprendices. En este sentido, es preciso señalar que los docentes, como lo sostiene Lerner (1996), han sido víctimas del sistema de enseñanza; no les han ofrecido situaciones significativas de aprendizaje en su transitar por los niveles educativos, ni en los programas de actualización de los que han participado. La mala formación universitaria y la ineficiencia de los programas de actualización generan en los docentes una incapacidad de llevar a cabo una práctica pedagógica que favorezca la construcción del conocimiento y de dar fundamentación teórica a lo que hacen, de explicar la concepción que subyace a su práctica (Kaufman, 1994; Romo, 1996; Serrano, 1997; Rivas, 1998; Morales, 1999).

Las experiencias de formación parecen haberse limitado a ofrecerles a los docentes información, transmitirles saberes que sólo el facilitador posee, darles recetas, listas de actividades que debieran realizar en clases; han obviado dos elementos fundamentales: la participación activa del aprendiz en la construcción del conocimiento y; la necesidad del docente de aprender haciendo, de experimentar en su mismo proceso de aprendizaje los conocimientos y las estrategias que se intenta que él ponga en práctica en su salón de clases como facilitador.

De acuerdo con Rincón (1999), existe una gran brecha entre las prácticas pedagógicas de los programas de actualización y las prácticas que se prescriben. Se insiste en abordar la actualización como exposición de un conjunto de estrategias para que los maestros las pongan en práctica con sus alumnos. En ese sentido, no importa las concepciones, las creencias y las competencias de los maestros, ya que las estrategias van dirigidas a lograr que los niños, no los maestros, aprendan y se formen como lectores y escritores.

A partir del creciente interés y la necesidad de actualización en el área de lengua, particularmente la lectura y la escritura, el Postgrado de Lectura desarrolló, en los años 1991-1992, un curso de actualización en el área de lectura y escritura para docentes de 1era. etapa de Educación Básica, como parte del proyecto de investigación **Estudio sobre la influencia de la práctica pedagógica en el aprendizaje de la lectura y la escritura**. Este proyecto tenía el propósito de conocer qué cambios se percibían en los docentes participantes del curso, y cómo se reflejaban dichos cambios en la práctica pedagógica (Dubois, Serrano y Telleria, 1996).

Como resultado de esta investigación se encontró que los docentes participantes, casi en su totalidad, experimentaron cambios en relación con sus concepciones respecto de la lectura y escritura y su aprendizaje. Estos cambios, sin embargo, no se reflejaron en sus prácticas pedagógicas, evidenciándose así una profunda contradicción entre sus concepciones y lo que hacían cuando orientaban el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura. (Dubois, Serrano y Telleria, 1996).

En síntesis, las conceptualizaciones teóricas respecto de la lectura y la escritura que tienen los docentes orientan, en gran medida, la práctica pedagógica (Ferreiro, 1986; Smith, 1978/1990; Johnson, 1992; Porlan y Martin, 1993; Huberman, 1994). Es por eso que se hace necesario que los seminarios, talleres y cursos de actualización y de formación docente estén dirigidos a modificar las concepciones que no responden al proceso constructivo que siguen los aprendices, y a fomentar aquellas que favorezcan la construcción del conocimiento. En este sentido, lograr que los docentes cambien las concepciones tradicionales (y en consecuencia, las prácticas tradicionales) debería representar uno de los principales propósitos de la formación y actualización docente.

2.7.1 Programas de actualización docente

En esta investigación, se ha utilizado el término actualización docente, para referirse al proceso de enseñanza y aprendizaje que emprende el docente en servicio en busca de construir los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, y desarrollar las

competencias necesarias para transformar sus concepciones teóricas respecto de la educación: la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la lectura y la escritura, entre otros aspectos, y en consecuencia desempeñar con excelencia su labor (Dubois, 1993).

Existe, sin embargo, una tendencia generalizada en investigaciones y propuestas recientes de utilizar indistintamente variedad de términos para referirse a la actualización; es por ello que en las referencias presentadas a lo largo de este trabajo, se utilizará el término empleado por el autor citado. Rincón (1999) hace alusión a perfeccionamiento, mejoramiento y actualización, como el proceso en el que los participantes (docentes y facilitadores), se apropian de los conocimientos que le permitan llevar a cabo una práctica pedagógica verdaderamente coherente con el proceso constructivo que siguen los aprendices.

Huberman (1994), por su parte, utiliza los términos formación permanente y perfeccionamiento para referirse a las actividades conducentes a innovaciones educativas. Considera la formación permanente como:

un modus vivendi de la profesión docente, como un estilo de estar en el trabajo y en ocio, como una actitud abierta de preparación constante para dar respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal (pp. 48-49).

De acuerdo con esta autora, el término formación permanente es superador y abarca, según lo indican algunos movimientos de innovación pedagógica de países como España, Gran Bretaña, Noruega, Alemania, Holanda, Italia, Canadá, Los Estados Unidos y Francia, las instancias de actualización, perfeccionamiento, capacitación o reciclaje (Huberman, 1994).

Para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Chile, el perfeccionamiento docente es el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del cual los docentes en servicio mantienen actualizada su formación profesional, se especializan, o se preparan para generar o implementar innovaciones educativas, para elevar la calidad de la educación (Huberman, 1994).

Enríquez et al. (1999) emplean el término capacitación y lo definen como un proceso de aprendizaje que les permite a los docentes reflexionar y confrontar sus esquemas de conocimientos con la nueva información que se les presenta, para que la asimilen y la acomoden a sus esquemas. Este proceso debe partir de los saberes, del entorno y de la reflexión de la práctica de los participantes, además de tiempo y acompañamiento, con el fin de lograr transformaciones en sus creencias y en su práctica pedagógica.

Devalle y Vega (1995) sostienen que de las múltiples entradas etimológicas que ofrece la palabra capacitación se inclinan por la que implica potencialidad, una relación potencia-acto; la capacidad del ser humano de lograr conocimientos más perfectos y acabados. De acuerdo con estas autoras, la capacitación supone un proceso de aprendizaje que requiere tiempo para lograr que el docente asimile la información necesaria, además de esfuerzos y deseos de cambio por parte del aprendiz. Este proceso debe ser conducente a transformaciones en la práctica pedagógica y, en consecuencia, al mejoramiento del rendimiento estudiantil; para lograr este propósito es imprescindible impulsar un proceso de evaluación en el que se acompañe al docente en el análisis, la reflexión y el ensayo de las distintas posibilidades que ofrece la práctica.

En los últimos años, investigadoras entre quienes están Romo (1989; 1996; 1997a), Dubois (1990; 1993; 1995; 1996a; 1996b), Huberman (1994), Lerner (1994), Inostroza et al. (1996), Telleria (1996), Inostroza (1997) y Rincón (1999), han realizado estudios para tratar de explicar cómo ocurre el proceso de actualización y han ofrecido algunas orientaciones para redimensionar la manera como se ha venido procediendo en los programas de actualización. Se ha buscado, de esta forma, una verdadera formación del docente en servicio para lograr el cambio en las concepciones sobre la lengua escrita y su aprendizaje y en su práctica pedagógica.

Las condiciones que se debieran tomar en cuenta en los programas de actualización, para lograr el éxito, es decir, los cambios que permitan transformar el aula de clases en lugares donde se lea y se escriba con el valor social que estos procesos implican, están reflejadas, según Dubois (1996b), en las siguientes tesis:

1. Los docentes deben encontrar, en los facilitadores de los programas de actualización, profesionales que no crean ser dueños de la verdad.
2. La actualización no debe estar dirigida a llenar supuestas carencias del maestro, sino a generar un proceso de construcción del saber que en ningún momento se da por acabado.
3. La actualización tiene que darle al docente la oportunidad de desarrollar no sólo su saber y hacer, sino su ser como persona.
4. La actualización debe ofrecerle al docente libertad para hacer ensayos y cometer errores, para plantear problemas y discutir soluciones, para reflexionar sobre lo que es y sobre lo que hace.
5. El docente debe encontrar en la actualización oportunidades para desarrollar su autonomía profesional y su capacidad de tomar decisiones.

A estas tesis se le agrega que todo intento de formación y actualización debe mostrar coherencia entre la práctica pedagógica que se lleva a cabo y los principios constructivistas que se prescriben; es decir, debe partir, como lo sostiene la teoría de la epistemología genética de Piaget, de los conocimientos que los docentes poseen y de su competencia lingüística. Si se parte de interrogantes significativas para los docentes, de sus conocimientos previos, intereses y necesidades, éstos podrían construir nuevos conocimientos o reestructurar, transformar los viejos. Los docentes en proceso de actualización serán atraídos por los contenidos de los programas de actualización en la medida en que éstos partan de interrogantes significativas para ellos.

De acuerdo con Lerner y Palacios (1990; 21-22), un problema será significativo para el sujeto cuando esté “suficientemente cerca de sus esquemas de asimilación como para que pueda comprenderlo y, al mismo tiempo, presente un obstáculo para la

asimilación, algo realmente nuevo que requiera una acomodación de los esquemas ya construidos.”

Igualmente, el problema debe reflejar los intereses de los aprendices para captar su atención; posteriormente, una vez interesados en lo que se esté realizando, se les podrá ofrecer posibilidades de explorar y conocer aspectos de la realidad con los cuales aún no han tenido la oportunidad de interactuar y de plantearse nuevos conflictos. Esto los podría incitar a progresar en la construcción de conocimientos y en la transformación de sus concepciones teóricas. Para Romo (1998a), lo interesante es lo que está en sintonía con lo que sé, lo que quiero saber y lo que me gusta.

2.7.2 La formación docente

Comúnmente se hace referencia a la formación como el proceso inicial de aprendizaje del futuro docente en las universidades u otras instituciones de formación docente. Ferry (1987/1991) concibe la formación como un proceso total de modificación de las concepciones existentes, que orientará la actuación del docente tanto dentro como fuera del salón de clases. Él considera que la formación:

...es un proceso de desarrollo individual dirigido a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender toda acción organizada que pretenda provocar una reestructuración más o menos radical del modo de funcionamiento de la persona; la formación, entendida así, afecta las diferentes maneras de pensar, de percibir, de sentir, de comportarse (p. 52).

Según esta idea, en el proceso de formación se debe considerar las individualidades de los aprendices para lograr la transformación de sus concepciones; esto descarta la estandarización tanto en los programas como en la intervención docente en la formación inicial y la actualización a que se está acostumbrado. Además, ésta implica una modificación global del pensamiento, y la conducta del docente tanto en su vida profesional como personal.

Similarmente, Dubois (1993) indica que la formación consiste en facilitar situaciones significativas para que el aprendiz construya los conocimientos necesarios para realizar eficientemente su práctica profesional, además permitirle que descubra todas sus potencialidades como persona, entre ellas su rol activo como lector y escritor y como crítico y reflexivo ante su propio aprendizaje.

En consonancia con Dubois, Huberman (1994; 49) señala que la formación “es un proceso continuo que aborda tanto la formación inicial como la permanente, sin relación de continuidad; es un fenómeno totalizador en el marco cultural que contempla los aspectos humanísticos, científicos, tecnológicos y aquellos específicos inherentes a los quehaceres profesionales”. En cuanto a la formación centrada en la escuela, expone: “es un conjunto de acciones educativas continuas que se polarizan en el interés, las necesidades y los problemas directamente ligados a su papel y a su responsabilidad en un lugar escolar específico” (p. 48).

Partiendo de estas apreciaciones y de acuerdo con Dubois (1993), la formación implica mucho más que la simple adquisición de conocimientos teóricos y técnicos para desempeñar un rol profesional; implica permitirles a los docentes, a partir de sus experiencias significativas como lectores, escritores y como docentes, de sus conocimientos previos, su competencia lingüística e intereses y necesidades, que construyan sus concepciones y mejoren, como resultado de esto, su actitud hacia la lengua escrita y su aprendizaje.

2.8 Cambios conceptuales

Cambiar las concepciones teóricas y la práctica pedagógica implica un proceso a largo plazo. De acuerdo con Inostroza (1996) y Lollis (1996), el cambio de las concepciones previas a nivel conceptual, metodológico y actitudinal es un proceso que requiere tiempo para constituirse en conocimiento significativo que lleve a asumir las prácticas pedagógicas desde una nueva perspectiva. Es un proceso que se realiza en forma

compartida con otros, para llegar a establecer dominios de consenso en el proceso de construcción del conocimiento pedagógico.

En este sentido, cambiar no es una tarea fácil. Para sustituir las actitudes existentes por otras, deben existir razones sólidas y fundamentadas para que los docentes vean las ventajas de lo que se les plantea y lo incorporen a su práctica pedagógica. En cuanto a esto, Ferreiro (1990) insiste en que los docentes, al igual que los niños y adolescentes en su proceso de aprendizaje, requieren tiempo para asimilar los conocimientos e incorporarlos a sus esquemas conceptuales.

Según Benejam (1986), los cambios pueden darse en dos ámbitos distintos, pero necesarios y complementarios para que la situación total cambie: cambios internos y cambios externos. Los cambios internos se basan en el hecho de modificar las actitudes, prácticas e ideas de los enseñantes, y en comprometer a suficientes individuos para conseguir forzar el cambio. Los cambios de circunstancias externas, por su parte, suponen modificar las estructuras en las cuales actúa el individuo, para que, al cambiar las circunstancias, las personas también modifiquen su conducta y generen nuevas ideas y actitudes.

En este supuesto se observa que las circunstancias en las que se intenta generar cambios conceptuales en el docente son un factor decisivo para lograr tales transformaciones. El hecho de que las condiciones externas no cambien podría servir como obstáculo para el cambio actitudinal. Por el contrario, si las condiciones externas cambian sin que haya habido un proceso sistemático de análisis, reflexión y discusión para modificar las concepciones existentes, entonces el docente podría mal utilizar los insumos que le ofrece el medio por falta de conocimientos tanto teóricos como prácticos para ensayar nuevas situaciones de aprendizaje.

De igual forma, Smith (1988/1994) sostiene que los cambios pueden darse en un continuum que contempla dos niveles: cambios profundos y cambios superficiales. Los cambios profundos son los que introducen diferencias reales y duraderas en la enseñanza y

el aprendizaje. Éstos, por lo general, se producen lenta y a veces imperceptiblemente, aunque a veces son súbitos y violentos. Los cambios superficiales, por su parte, son cosméticos; dan una inmediata apariencia de avance y de congruencia, pero a largo plazo no marcan diferencia.

De acuerdo con Postic y De Ketele (1988/1992), el cambio agrupa al conjunto de procesos y resultados introducidos por una decisión de emprender una transformación del sistema educativo o un cambio dentro de ese sistema. El cambio pedagógico supone la transformación de las ideas y de las actitudes; es por ello que es preciso que el cambio esté en consonancia con las preocupaciones de los docentes tanto dentro como fuera del salón de clases, ya que son ellos los principales actores de este proceso. Cuando los cambios vienen impuestos, se sienten como una carga, como algo que no les pertenece, entonces se les combate, o se les ignora y se sigue actuando como se acostumbraba.

Según Huberman (1994), Inostroza et al. (1996), Lollis (1996) e Inostroza (1997), existen elementos, tanto internos como externos al docente, que tienden a obstaculizar el cambio. Entre los internos se encuentran: la negación de los conocimientos nuevos no reconociéndolos como tal, y el hecho de que los reconozcan como nuevos, pero que desconozcan su aplicabilidad en su realidad educativa. En relación con los externos se encuentran: las decisiones administrativas predominan sobre las pedagógicas, lo cual impide un trabajo de mayor calidad, la falta de tiempo de los educadores, la falta de material didáctico (tanto para los alumnos como para los docentes), los salones de clases compartidos y las presiones de los padres.

Como se ha visto hasta el momento, los cambios conceptuales y de la práctica son un proceso sumamente complejo que trasciende lo meramente cosmético y material. Garantizar que ocurran transformaciones verdaderamente profundas y significativas en la práctica educativa y en la concepción que la sustenta es uno de los principales objetivos de la formación y actualización docente. En este proceso, surgen problemas que esperan por resolverse, tales como:

¿cómo hacer para que los docentes se interesen en el proceso de transformación si ellos se sienten bien con la manera como vienen actuando?

¿Cómo comprometer a los docentes a hacerse protagonistas del proceso de cambio?

Si los docentes están satisfechos y complacidos con la práctica que llevan a cabo, ¿cómo introducir los cambios de una manera tal que no sean ignorados, rechazados y hasta combatidos?

Como se menciona en el capítulo anterior, la investigación educativa tiene la responsabilidad de responder estas y otras interrogantes, para que, a partir de sus aportes, contribuya con la transformación de la práctica educativa, incluyendo por supuesto la formación y la actualización docente.

2.8.1 Cambios en las concepciones sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje

A partir de estas ideas respecto de la formación, la actualización docente y de la naturaleza de los cambios conceptuales en educación, es posible considerar que, a través de un proceso constructivo de actualización que busque formar a partir de la práctica, de la reflexión sobre ésta, de la lectura, análisis y discusión de experiencias innovadoras y teorías que den cuenta del proceso de construcción del conocimiento, los docentes logren reestructurar sus concepciones teóricas y modificar su práctica pedagógica. A continuación se presentan algunos estudios basados en experiencias con programas de actualización que han logrado este propósito.

En países como los EE.UU. se han evidenciado cambios tanto en las concepciones como en la práctica profesional de algunos docentes producto de su participación en programas de actualización.

Olga et al. (1990) desarrollaron un estudio en el que se describen los cambios en las actitudes y creencias de un grupo de docentes que habían participado en un programa de actualización de lectura y escritura en el lenguaje integral, y se analizan los factores que

facilitaron dichos cambios. El programa de actualización estaba dirigido a 31 docentes de Educación Básica. Se realizó en forma de taller durante un mes, cuatro horas a la semana. Para conocer las concepciones de los docentes, se administró, antes y después del taller, una encuesta de 25 preguntas y una pregunta abierta, para indagar sobre información personal. Además, los docentes llevaban un registro de su proceso de aprendizaje. El análisis de los resultados reveló cambios en la manera como los docentes concebían su rol y el de los alumnos en el desarrollo de la lectura y la escritura. Mostró, además, una mayor congruencia entre las creencias y la práctica.

Parris Ross (1992) muestra a través de una experiencia cómo se confirma el adagio “enseñamos como aprendemos”. Ella encontró que si el conocimiento de las concepciones actualizadas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura se construye a través de la práctica y la reflexión de los docentes en los cursos de actualización, ellos posteriormente logran un cambio en sus concepciones y lo ponen en práctica en sus salones de clases.

Igualmente, Church (1994) da a conocer sus hallazgos en una investigación acerca del cambio en las concepciones del aprendizaje experimentado por un grupo de docentes en Nova Scotia, Canadá: del modelo tradicional a la metodología de lenguaje integral. Los docentes, a través de grupos de estudio, mesas de trabajo y experiencias cooperativas de aprendizaje con especialistas en el área de lengua y el lenguaje integral, construyeron sus conocimientos sobre lenguaje integral y luego lo pusieron en práctica en sus clases.

Evans (1995), en un estudio realizado durante un año escolar en 5° grado, ilustró cómo la reflexión crítica sobre la práctica en el salón de clases le permitió reestructurar, revisar sus comprensiones sobre el proceso de escritura y su aprendizaje, y adoptar una más coherente con las necesidades e intereses de sus estudiantes. La autora, luego de cada sesión de trabajo, reflexionaba y escribía sobre las actividades que realizaba para conocer cuáles funcionaban para el grupo, cuáles no y por qué. Esto le permitió cambiar sus concepciones y prácticas sobre la instrucción de la escritura, asumiendo una práctica en consonancia con el proceso de aprendizaje que seguían los estudiantes.

Para generar cambios en las concepciones teóricas de los docentes sobre la lengua escrita y en la práctica pedagógica, para hacer que asuman una orientación teórica basada en investigaciones y teorías actualizadas sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje, Lollis (1996), como parte de un proyecto de investigación, diseñó un curso de actualización de 15 semanas de duración, dirigido a 25 docentes de preescolar. El curso consistía en leer, discutir y reflexionar sobre teorías e investigaciones actualizadas sobre lectura, escritura y su aprendizaje, y sobre la práctica pedagógica de los docentes participantes, analizar situaciones problemas y modelar algunas propuestas. Estas estrategias, según la autora, les permitieron a los docentes participantes construir los conocimientos actualizados, para ponerlos en práctica, posteriormente, en sus propias clases. Como resultado de este estudio se encontró que los docentes comenzaron a mostrar cambios en sus concepciones teóricas sobre la lectura y la escritura y su aprendizaje, y en sus prácticas pedagógicas desde las primeras semanas del curso.

En el ámbito latinoamericano también se han realizado estudios dirigidos a conocer las concepciones teóricas sobre la lengua escrita, su aprendizaje y la práctica pedagógica de los docentes que han participado en cursos de actualización, y los cambios que generan dichos cursos.

Rinaldi y Sola (1993) realizaron una investigación en 18 escuelas públicas de Argentina. La investigación se planteó como un Taller de Investigación-Capacitación para docentes de la 2° Etapa de Educación Básica. El taller tenía la finalidad de diagnosticar, a través de la observación de la práctica pedagógica, los problemas relacionados con el aprendizaje de la lectura, para proyectar y efectuar acciones transformadoras a cargo de los docentes participantes. En este sentido, se buscaba confirmar la hipótesis de que la práctica de lectura que se utilizaban en las escuelas seleccionadas, y las concepciones que le subyacen se constituyen en un elemento que sostiene, conserva y promueve la tendencia no lectora de la población infantil. Entre los hallazgos de este estudio están que las concepciones de lectura y su aprendizaje y de niño lector que subyacían a las prácticas observadas suponían:

- la lectura es entendida como un conjunto de subdestrezas que se asocian en destrezas más complejas en las que la búsqueda del significado sería el último paso;
- el aprendizaje de la lectura es asimilado al aprendizaje de una destreza motora que se desarrolla basada en la ejercitación y la repetición;
- el niño lector es aquel que habiendo automatizado el mecanismo está en condiciones de comprender lo que lee, de dar sentido al texto. Es además alguien quien con frecuencia lee textos que le aportan algo.

La autora concluye que estos hallazgos reflejan una concepción mecanicista y fragmentaria de la lectura que está muy lejos de generar lectores; por el contrario, tiende a producir resultados adversos en los estudiantes, es decir, rechazo, desinterés y disgusto por la lectura.

Similarmente, en el Estado de Sao Paulo, Brasil, luego de 10 años de la implantación del Programa del Ciclo Básico, se realizó un estudio para conocer los alcances respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura logrados por los docentes que participaron por lo menos durante dos años del proceso sistemático de actualización:

Proyecto Alfabetización: teoría y práctica.

Este programa de actualización estaba dirigido a fomentar en los docentes cambios conceptuales a partir de la reflexión sobre y en la misma práctica, y sobre investigaciones y teorías actualizadas sobre lectura, escritura y su aprendizaje. Este programa, desarrollado durante los años 1992-1994, se constituyó en una experiencia de formación continua que hizo posible en el aula un trabajo que promovía la formación de lectores y escritores. Como resultado de este estudio, se encontró que los alumnos de los docentes participantes del “**Proyecto Alfabetización: teoría y práctica**” producían textos más complejos, coherentes y cohesivos que los alumnos de los docentes que no participaron. Además respetaban las convenciones de la escritura. En cuanto a los docentes, se encontró que mostraron cambios en sus concepciones teóricas y en la práctica pedagógica de la lectura y la escritura (Geraes Durán, 1997).

En esta experiencia brasileña se percibe que los programas de actualización basados en la reflexión sobre investigaciones y teorías actualizadas y sobre la práctica pedagógica pueden generar cambios tanto en la práctica como en las orientaciones teóricas de los docentes. Estos cambios se hacen evidentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y en la actuación de sus estudiantes como usuarios de la lengua escrita. Esto podría indicar que los cambios en las concepciones de los docentes se ven reflejados en la práctica pedagógica en el salón de clases.

En 1997, se realizó una experiencia de actualización en el Centro Regional para la Atención del Maestro (CRAM) de Mérida, organizada por la Dirección de Educación del Estado Mérida, Venezuela y facilitada por la Universidad de Los Andes. Ésta tenía como objetivo el mejoramiento de la Educación Preescolar y Básica. La experiencia se realizó en forma de taller con una duración de 20 horas. Desde el inicio del taller, los docentes tuvieron la oportunidad de vivir experiencias significativas de lectura, analizar, discutir y reflexionar sobre la lectura y la escritura como procesos psicolingüísticos y sobre sus experiencias como docentes y como usuarios de la lengua escrita. Además tuvieron la oportunidad de ser escuchados y de confrontar sus opiniones con las de sus pares y con la de los facilitadores. Aunque había una planificación, ésta fue utilizada sólo como marco de referencias, como una orientación, ya que cada propuesta, cada actividad, partía de los intereses, inquietudes y necesidades de los docentes (Romo, 1997).

Producto de este taller, la mayoría de los docentes mostraron cierta toma de conciencia sobre la naturaleza del aprendizaje de la lectura y la escritura. La experiencia vivida, la lectura, la discusión, la reflexión, generó interrogantes, desequilibrios, que los llevaron a cuestionar la práctica pedagógica que ofrecían a sus alumnos y a reconocer la necesidad de cambiar, es decir, de facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura coherente con su naturaleza psicolingüística y constructiva (Romo, 1997).

Desde Agosto de 1998, la Universidad del Valle (UNIVALLE), Colombia, viene desarrollando una propuesta innovadora de actualización de docentes en servicio titulada: **Programa de mejoramiento docente de lengua materna: desarrollo de la lectura y la**

escritura. Con esta iniciativa se busca la transformación pedagógica desde tres perspectivas: primero, cambiar las prácticas educativas que realizan los docentes en las escuelas primarias; segundo, transformar la relación universidad-escuela en el proceso de actualización docente y; por último, mejorar la acción pedagógica llevada a cabo en el proceso de actualización docente, para aprender de la práctica (Rincón, 1999).

Este programa mostró una gran congruencia entre la teoría y la práctica, ya que los principios teóricos prescritos en el programa estaban subyacentes a la práctica pedagógica del mismo. En el programa no se determinó previamente los procedimientos, tampoco se detalló los pasos a seguir, los contenidos a desarrollar ni las actividades a realizar, para permitir que las decisiones se tomaran, con los docentes, en el mismo escenario de la actualización. Sólo hubo un marco de referencia teórico y didáctico: el desarrollo de la lectura y la escritura a través de la metodología por proyectos. En el programa los docentes escribían con audiencia y propósitos reales. Además, hubo asesorías y tutorías, que le permitían a los docentes en proceso de actualización recibir apoyo para impulsar su transformación hacia una práctica innovadora de la enseñanza (Rincón, 1999).

Esta autora indica que los objetivos de este programa se han ido logrando progresivamente. En las aulas: la lectura y la escritura se están convirtiendo en los elementos fundamentales para la apropiación del conocimiento; en los tutores: han convertido la práctica pedagógica de actualización docente en un proceso recursivo que le permite aprender de ésta; en la universidad: se comenzaron a hacer evaluaciones para realizar ajustes en los programas de formación docente.

Recientemente, como parte de este proyecto de investigación, se realizó un estudio exploratorio con el propósito de conocer las concepciones teóricas respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje de dos docentes que habían participado en al menos cinco cursos de actualización para la aplicación del Nuevo Modelo Curricular de la primera etapa de Educación Básica venezolana. El estudio se realizó utilizando las técnicas etnográficas de recolección de datos: observación participante, entrevista no estructuradas y análisis de documentos escritos. Se encontró que la concepción respecto de la lectura, la escritura y su

aprendizaje subyacente a sus discursos y a sus prácticas en el salón de clases era totalmente conductista; sin embargo, los docentes incorporaban a su discurso oral vocabulario referido al constructivismo. El estudio mostró además que la principal fuente de conocimiento para la construcción de dicha concepción era sus experiencias escolares de aprendizaje (Morales, 1999).

2.8.2 La reflexión sobre la práctica pedagógica como factor que contribuye al cambio

La reflexión sobre la práctica pedagógica es un elemento que también podría generar cambios en las concepciones de los docentes y en la misma práctica. Cuando la práctica actúa retrospectivamente sobre las creencias que orientan la acción docente, ésta podría generar cambios significativos en dicha concepción y, en consecuencia, producir modificaciones en la misma práctica. Dicho de otro modo: cuando los docentes reflexionan sobre lo que ocurre en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden experimentar aprendizajes significativos que lo pueden llevar a cambiar sus creencias y su práctica. Como lo expone Sacristán (1998), la reflexión sobre la práctica es una importante vía que da acceso a nuevos conocimientos, los cuales pueden conducir a nuevas prácticas.

Para que la práctica sea una fuente de aprendizaje y de cambio para los docentes, se requiere de docentes formados, interesados, orientado, acompañado o convencidos de la necesidad de cambiar y aprender de lo que ocurre en el salón de clases: la acción docente, las interacciones entre los participantes, el desarrollo de los niños, sus concepciones sobre el aprendizaje, la lectura y la escritura, sus respuestas, sus problemas y errores, entre muchas otras cosas. Se ve lo que nuestras concepciones nos permiten. Lo que ocurre en un salón de clases en particular, o en la escuela en general, puede ser visto e interpretado de maneras muy distintas, dependiendo de la concepción de enseñanza y aprendizaje de quien observa.

En una experiencia en la Escuela La Poderosa, Estado Mérida, se mostró cómo las necesidades que genera la práctica, la realidad en que se encuentra la situación escolar,

llevan a los docentes a capacitarse para generar un proceso de aprendizaje más abierto, coherente con el desarrollo, los intereses y necesidades de los niños. Los docentes de esta escuela forman parte del proyecto CILEN (Círculo de Lectores Nuevos). Periódicamente se reunían, como parte del proyecto, para analizar y reflexionar sobre la práctica que estaban realizando. Además, leían y discutían sobre teorías e investigaciones actualizadas sobre la lectura y la escritura y su aprendizaje y sobre los problemas, las interrogantes y las dudas que surgían durante las actividades en el salón de clases. Esto ha generado una constante reflexión sobre la lengua escrita y su aprendizaje, lo cual ha promovido cambios en sus creencias y en sus propias prácticas de estos procesos. Los participantes indicaron que los problemas que surgían en la comunidad, particularmente en la escuela (deserción, repitencia, analfabetismo y rechazo por la escuela y todo lo que ésta ofrecía) les generó inquietudes para formarse y buscar solucionar dichos problemas (Anzola, en prensa).

Emilia Ferreiro sostiene que se debe repensar la capacitación en servicio concebida sólo como una relación adulto-adulto. Se debe plantear la posibilidad de que el niño sirva como capacitador del docente, a través de mostrarle su pensamiento sobre la lectura y la escritura. Según la investigadora, la formación adulto-docente debería estar dirigida a formar al docente para que escuche lo que el niño tenga que decir respecto de su aprendizaje. Esto le permitirá, como se señaló anteriormente, ver lo que antes no veía y empezar a descubrir lo que antes ignoraba. Esto contribuye con su formación como docente y como aprendiz. Los niños tienen la posibilidad de abrirles los ojos a los maestros, siempre y cuando éstos lo permitan (Castorina et al., 1999).

El trabajo docente, como ya se ha mencionado, es una fuente irremplazable de aprendizaje. Los niños son la mejor fuente para aprender cómo son ellos, qué les hace falta, qué les interesa y cómo aprenden (Confederación Nacional de Centros Docentes, s/f). En su práctica pedagógica el docente aprende en diferentes situaciones y escenarios cuando:

- Observa cómo interpreta, actúa y cómo reacciona el niño en las diferentes situaciones en las que se ve envuelto. Con la observación tiene la oportunidad de descubrir realmente al niño: lo que es, piensa y siente.

- Fomenta las preguntas de los niños. Las preguntas espontáneas, según Piaget (1926/1975b), son otra fuente de aprendizaje para conocer el pensamiento del niño.
- Pregunta para escuchar las respuestas de los niños y no para confirmar, corroborar, si el niño tiene la respuesta estandarizada, prefabricada, la información que él espera.
- Reflexiona y analiza las respuestas y reacciones de los niños, para buscar explicar lo que está sucediendo.
- Escucha todo lo que tienen que decir los niños: preguntas, respuestas, explicaciones, descripciones, preocupaciones, sugerencias y especialmente las respuestas inesperadas.
- Investiga sobre su práctica como docente, como aprendiz y como usuario de la lengua escrita, para optimizar la práctica pedagógica y, en consecuencia, lograr la formación integral del niño.
- Revisa, analiza y reflexiona sobre las estrategias de enseñanza que utiliza y hace de esta práctica un medio de formación y de progreso. El cambio implica aprendizaje; la rutina, por el contrario, significa retraso.
- Evalúa constructivamente los logros que han alcanzado los niños, para reflexionar si lo que ha ofrecido está generando los resultados esperados.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el marco metodológico utilizado para llevar a cabo esta investigación. Éste incluye: descripción de la investigación, grupo participante del estudio, ambiente donde se realizó la investigación, rol del investigador en la recolección de los datos, técnicas de recolección de datos empleadas, y procedimientos usados para el análisis de los datos.

3.1 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio es eminentemente cualitativo, etnográfico. La investigación cualitativa es el tipo de investigación que se basa en la descripción e interpretación de las situaciones y eventos en los ambientes naturales donde éstos ocurren; contempla, fundamentalmente, el estudio detallado de las interacciones que establecen los participantes, sus perspectivas, creencias y percepciones. Ajustada a esta orientación teórica, la recolección y análisis de los datos se realizó en tres fases: investigación documental preliminar, trabajo de campo y análisis final.

3.1.1 Investigación documental preliminar: esta fase se desarrolló entre julio de 1998 y enero de 1999; en este período se realizó el análisis de los documentos escritos disponibles del programa de actualización en el área de lengua del II Plan Universitario de Actualización de Docentes en Servicio (este tema será desarrollado con más detalle en los procedimientos de recolección de datos, en la sección correspondiente a los documentos escritos).

El análisis de estos documentos tenía doble propósito. Por un lado se perseguía conocer cuál era la concepción de aprendizaje, enseñanza, lectura, escritura subyacente al programa, a los materiales utilizados y a la práctica pedagógica llevada a cabo en el seminario. Por otro lado, con el análisis de las encuestas y otros documentos escritos por

los docentes informantes, se buscaba conocer cuál era la concepción teórica respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura que los docentes tenían al inicio del programa.

3.1.2 Trabajo de campo: habiéndose definido las concepciones preliminares de los docentes, y el perfil teórico-metodológico del programa de actualización en el área de lengua, en esta segunda etapa se realizó el trabajo de campo con el grupo de estudio: observaciones, entrevistas y análisis de documentos escritos. La recolección de los datos se llevó a cabo entre enero y julio de 1999. En este tiempo se realizaron de dos a tres visitas semanales de cinco horas (c/u) a la escuela donde laboran las informantes, sumando un total de cincuenta visitas. Durante las visitas se realizaron observaciones, entrevistas a las docentes y a algunos niños de 4°, 5° y 6° grado, y análisis de documentos escritos (cuadernos de los niños, libros utilizados, carteleras, exámenes y otros materiales impresos empleados para el desarrollo de las actividades escolares).

3.1.3 Análisis final: en esta fase se realizó el análisis y procesamiento final de los datos. En vista de que esta investigación se desarrolló bajo el enfoque de investigación cualitativa, muchos de los datos fueron analizados sobre la marcha de su recolección. Sin embargo, luego de la recolección, los análisis y procesamientos parciales, se realizó un análisis final para integrar los resultados parciales y profundizar en el estudio.

3.2 PARTICIPANTES

El grupo de participantes de la investigación está formado por seis docentes de primera y segunda etapa de Educación Básica pública, del sector urbano del Estado Mérida, Venezuela. Estos docentes participaron del II Plan Universitario de Actualización Docente ofrecido por el PPAD de la Universidad de Los Andes de Mérida, Venezuela, y organizado conjuntamente con CENAMEC-UCER, durante los meses septiembre y octubre de 1997, y del proceso de seguimiento llevado a cabo en el primer semestre de 1998.

Inicialmente se había considerado sólo la participación de docentes de la primera etapa, pero como sólo dos de ellas habían participado del II Plan Universitario y como los

docentes de segunda etapa sí habían participado, hubo la necesidad de incorporar a estos últimos. En ese sentido, el grupo de informantes quedó conformado de la siguiente manera: dos docentes de 1° grado; una de 4°; una de 5° y; dos de 6° grado.

3.2.1 Perfil de los participantes

Los informantes eran en su totalidad mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 35 y los 45 años de edad. cuatro de ellas eran graduadas universitarias, dos eran bachilleres. Una de las graduadas cursaba estudios de maestría en docencia en educación superior, en la Universidad Bicentenario de Aragua (UBA). La experiencia docente de las participantes variaba entre 10 y 25 años.

Además del II Plan Universitario de Actualización, en los últimos cinco años las informantes habían participado de cursos de actualización docente, algunos de ellos en el área de lengua, relacionados con la lectura y la escritura. No todas las informantes participaron de los mismos talleres; sólo en los seis primeros coincidieron. Dichos talleres fueron los siguientes:

1. Taller sobre Los Derechos de los Niños, Ministerio de la Familia.
2. Matemática Interactiva, Unidad Coordinadora Educativa Regional (UCER).
3. Inducción al Nuevo Modelo Curricular para la 1° y 2° etapa de Educación Básica, UCER.
4. Proyectos Pedagógicos de Aula y de Escuela (P.P.A; P.P.P), UCER.
5. Círculos de Acción Docente (C.A.D), UCER.
6. Aprender a pensar, UCER.
7. Taller de lectura y escritura, ULA, Táchira.
8. Taller de lectura y escritura, Fe y Alegría, Mérida.
9. Taller de lecto-escritura, 1° nivel, ULA, Mérida.
10. Taller Aula Integrada, ULA, Mérida.
11. Desarrollo de la lectura y la escritura, UPEL, Mérida

3.3 AMBIENTE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se realizó en una escuela pública dependiente del Ministerio de Educación ubicada en una zona urbana del Estado Mérida, Venezuela. La escuela atendía en dos turnos, matutino y vespertino, a 400 niños, aproximadamente, registrando un promedio de 25 alumnos por sección. Había cuatro secciones de 1º, dos de 2º, dos de 3º, dos de 4º, dos de 5º y cuatro secciones de 6º grado. La infraestructura de la escuela estaba en buenas condiciones, pues había sido remodelada recientemente.

La escuela constaba de: ocho salones de clases, un aula integrada, una sala de biblioteca, tres salas de baño (niñas, niños y docentes), la dirección, un patio central techado, una cantina escolar, un salón del personal obrero y una cancha. Los salones cubrían un área total de 7 metros. x 7 metros, aproximadamente; tenían una ventana que ocupa la mitad de la pared posterior. Su mobiliario consistía de: un escritorio, pupitres, una cartelera y un estante con algunos libros, predominantemente libros de texto. En el patio central había nueve carteleras en las que los docentes exponían información sobre: religión, fechas patrias, la planificación del lapso, la distribución de guardias, información general y los trabajos que los niños realizaban en el aula integral. El aula integral contaba con una cantidad significativa de libros infantiles, disponibles a todos los docentes de la institución. Entre los libros se encontraban: varias colecciones de los clásicos universales infantiles, el acervo mejicano, colección de cuentos latinoamericanos, colección de cuentos indígenas, fábulas, mitos y leyendas venezolanas, fábulas, colección de cuentos infantiles de Ediciones Ekaré (Véase el anexo N° 7, para más detalle sobre los libros disponibles).

3.4 ROL DEL INVESTIGADOR

El modelo de investigación elegido para este estudio, el enfoque cualitativo, determina, en gran medida, el rol que debe asumir el investigador en el proceso de recolección de datos. En este marco de referencia, se buscó, fundamentalmente, que la presencia del investigador no influyera, de manera determinante y directa, en lo que se hacía y cómo se hacía en el contexto escolar. Se asumió el rol de observador participante

sin intervenir ni proponer actividades. Este procedimiento ofreció la oportunidad de observar las actividades de clase en la situación real en que ocurrían y como ocurrían; no se trató de confirmar ni probar hipótesis, sino de describir y explicar la realidad escolar tal cual como se presentaban: la propuesta de enseñanza del docente, las relaciones interpersonales que tenían lugar, los materiales utilizados, la evaluación, la actitud del docente frente a los errores, entre otras cosas.

Con el propósito de influir lo menos posible sobre lo que se hacía y se decía en los salones de clases donde se realizó la investigación, se intentó, con éxito, formar parte del grupo participante del estudio. Esto ofreció la oportunidad de conversar con los informantes en diferentes situaciones, tanto dentro como fuera del salón de clases, lo cual permitió, a su vez, percibir sus puntos de vista, sus concepciones del mundo en general y de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, en particular.

Al inició, las informantes querían asesoramiento; solicitaban que se les ayudara a planificar y que se les proporcionara actividades y estrategias para poner en práctica en el salón de clases. Indicaban que necesitaban buscar maneras para que los niños aprendieran a leer y escribir. Frente a esto se les indicó que no estaba planteado ese tipo de intervención; sólo se les apoyaría en las propuestas que ellos impulsaran.

Esto generó, en las primeras sesiones, inconformidad por parte de los docentes; sin embargo, a medida que pasaba el tiempo, se fueron acostumbrando a la presencia del investigador en la escuela bajo estas condiciones y fueron permitiendo que se incorporara al grupo: recibía invitaciones a paseos a parques y museos, a presentaciones y actividades culturales que se realizaban en la escuela, participaba de la planificación de esas actividades, y de las conversaciones entre docentes en el receso.

A pesar de la empatía lograda, se hacía sumamente difícil tomar notas durante las clases, ya que los movimientos del investigador al escribir parecían perturbarlas. Frente a esto, se intentó ser lo más prudente posible en la toma de notas, para evitar interferir con el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y que los docentes se sintieran

evaluados, juzgados. En cuanto a las entrevistas, algunas fueron grabadas en cintas magnetofónicas y otras registradas en cuadernos de notas.

3.5 PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En vista de que el problema de investigación busca conocer las perspectivas de los docentes: sus sentimientos, sus creencias, sus concepciones y sus puntos de vista respecto de la lengua escrita y su aprendizaje, fue necesario asumir una orientación metodológica cualitativa (Cook y Reichardt, 1982/1986; Schwartz y Jacobs, 1984; Woods, 1986/1987; Merriam, 1988; Urdaneta, 1996). De acuerdo con estos autores, esto permite describir las actividades diarias, los motivos y significados, así como las acciones y reacciones de los participantes en los contextos donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con este propósito, en este estudio se utilizaron herramientas etnográficas de recolección de datos, tales como: entrevista no estructurada, observación participante, análisis de documentos escritos, entrevistas informales y notas extensivas de campo.

3.5.1 Entrevista no estructurada

De acuerdo con Piaget (1926/1975), Cook y Reichardt (1982/1986), Schwartz y Jacobs (1984), Woods (1986/1987), Merriam (1988) y Serrano (1997), la entrevista no estructurada es un método de recolección de datos ampliamente utilizado en la investigación etnográfica, el cual permite obtener cantidades significativas de información de las perspectivas de los informantes: conductas no observables, sentimientos, pensamientos, concepciones, creencias, entre otras. Este procedimiento de recolección de información, siendo utilizado de manera combinada con otras fuentes, podría ofrecer datos más confiables para conocer las perspectivas de los informantes, permitir profundizar sobre los temas que se tratan y orientar las preguntas de acuerdo con lo que se vaya encontrando.

En vista de que parte de los datos que se buscaba conocer no se podían observar, la entrevista no estructurada surgió como una fuente importante de información. Durante la

entrevista se realizaron preguntas que surgían del proceso de interacción entre el entrevistado y el entrevistador; sin embargo, era necesario tener un marco de referencia y objetivos claros antes de iniciarla, puesto que esto delimitaría el rango de los temas. En este sentido, los siguientes indicadores sirvieron como marco de referencias:

En cuanto a la lectura y su aprendizaje se tienen:

- presencia de la lectura en las clases y en su vida y tiempo destinado a ésta;
- participación de los niños en la lectura;
- tratamiento de la lectura en la clase;
- su actitud frente a la lectura;
- proceso de aprendizaje y enseñanza de la lectura;
- rol de la comprensión en la lectura;
- la lectura en voz alta;
- promoción de la lectura;
- materiales de lectura.

En cuanto a la escritura y su aprendizaje se encuentran:

- actitud frente a la escritura;
- presencia de la escritura en la clase y en su vida personal;
- concepción sobre la escritura y su aprendizaje;
- proceso de escritura;
- promoción de la escritura;
- temas de escritura;
- la comprensión en la escritura;
- enseñanza de la escritura.

Las informantes no permitieron ser entrevistadas el número de veces esperado; inicialmente rechazaron de plano ser entrevistadas, argumentaban que no tenían mucho que decir. Luego, cuando se logró más empatía, accedieron a ser entrevistadas, permitieron inclusive que éstas fueran grabadas; en el caso contrario, cuando no lo permitieron, se tomaron notas para su registro posterior. Las entrevistas se realizaron durante el receso, en

la hora de educación física, música u otra área a cargo de otro docente, siempre y cuando las informantes tuvieran tiempo disponible.

3.5.2 Observación participante

La naturaleza del problema de investigación requiere, como condición necesaria, que se observe la situación escolar, sin intervenir. En este sentido, se opta por la observación participante, puesto que es un procedimiento sumamente eficiente para recolectar datos de conductas tanto verbales como no verbales en el mismo momento cuando ocurren los hechos. Esto implica que el observador esté incorporado a la situación educativa, forme parte de ésta. Por medio de esta técnica se pueden presenciar los detalles de lo que ocurre en el salón de clases, se pueden hacer notas en el transcurso de la observación y se pueden establecer relaciones más íntimas e informales con los informantes en ambientes naturales sin tener una gran influencia sobre lo que hacen (Cohen y Manion, 1980; Woods, 1986/1987; Merriam, 1988).

Se propone que halla participación en el sentido de que el observador se haga parte, miembro, en lo posible, del grupo. Esto debe ayudar a crear un ambiente empático tal, que no influya notablemente en lo que hacen y dicen los informantes. Esto parece prácticamente imposible, ya que la presencia de un extraño en la clase podría incidir en las propuestas que el docente desarrolle. No obstante, es factible que el investigador evite proponer actividades; pero puede, en la medida que lo exija la dinámica de clases, participar de lo que propone el docente.

De acuerdo con Kindder (citado en Merriam,1988), la observación es una fuente primaria de datos, puesto que permite registrar las conductas cuando están ocurriendo. La observación debe servir a los propósitos de la investigación; debe ser planificada deliberadamente, registrada sistemáticamente y debe estar sujeta a chequeo y control para buscar confiabilidad y validez.

Tanto para realizar entrevistas como para las observaciones se requirió tener una estructura conceptual bien clara de los propósitos de la investigación y las preguntas de investigación bien definidas, puesto que éstas orientan la recolección de los datos (Meriam, 1988). Para la recolección y el análisis de los datos se tuvo como marco de referencia los siguientes indicadores:

- concepciones respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura;
- papel del docente hacia el desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita;
- participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
- estrategias metodológicas utilizadas para facilitar el aprendizaje;
- material utilizado;

Sin embargo, a partir de lo hallado durante las primeras observaciones y entrevistas, surgieron otros indicadores:

- la práctica de la evaluación;
- actitud del docente frente a los errores de los niños;
- concepciones respecto de la lectura y la escritura.

Estos indicadores se corresponden, en forma general, con las categorías que proponen Porlan y Martin (1993) para conocer las concepciones de los docentes respecto del aprendizaje:

Concepciones referidas al alumno: cómo aprende.

Concepciones referidas al papel del profesor: su participación en el proceso de aprendizaje.

Concepciones referidas al material: qué tipo de material usan y cómo lo usan.

4. Concepciones referidas al ambiente: el tipo de relaciones que se dan en el salón de clases.

A partir de las observaciones, se buscó contrastar los datos obtenidos con otros procedimientos: la entrevista y el análisis de los documentos escritos, para buscar mayor objetividad y confiabilidad. El uso combinado de estas técnicas, como lo proponen Schwartz y Jacobs (1982), Woods (1986/1987); Merriam (1988) y Urdaneta (1996),

permite triangular la información para confirmarla o rechazarla, y para establecer las relaciones reales entre la palabra y los actos de los informantes. Podría haber mayor objetividad y confiabilidad en la investigación si los datos son recolectados por diferentes fuentes y a través de procedimientos variados.

Las observaciones se realizaban durante 90 minutos en cada sección, tres secciones por visita. En el desarrollo de las clases sólo se tomaron notas generales que pudieran orientar posteriormente la transcripción, generalmente ese mismo día para no perder detalles ni caer en el olvido de información importante. La ubicación del investigador en el aula fue variable: al fondo del salón, entre los alumnos, en un grupo, en medio de una fila, en el escritorio de la docente, de pie, o haciendo recorridos entre los niños.

Las actividades de clases fueron observadas en diferentes horarios: al inicio, en la primera hora; antes del receso; después del receso; al final de la jornada. En vista de que trabajaban por áreas, se evitó realizar observaciones durante el área de matemáticas, ya que en las primeras observaciones no se encontró información relevante con que se pudiera responder las preguntas de la investigación. Tampoco se observaron las actividades de clases realizadas en las áreas: educación física, educación musical, religión, aula integral (sólo para 1° grado), taller, biblioteca, educación para el trabajo e inglés (sólo para 6° grado), ya que eran realizadas por otras docentes y el propósito de la investigación era conocer las concepciones de los docentes de aula.

3.5.3 Análisis de documentos escritos

Los documentos escritos o impresos constituyen un apoyo útil a la observación. Pueden ser considerados, según Woods (1986/1987; 105), “como instrumentos cuasi-observacionales”, puesto que reemplazan a los investigadores en los sitios y momentos en los que para ellos es difícil o imposible estar presentes. En algunos casos pueden constituir el cuerpo principal de datos. Los documentos escritos utilizados en esta investigación fueron los siguientes:

1.- Las encuestas realizadas a los docentes participantes, previo al inicio del programa (véase anexo N° 1) y durante el seguimiento (véase anexo N° 2), las cuales suministraron información del docente relacionada con:

- a.- nivel de estudio y tiempo de egresado;
- b.- cursos y/o seminarios de actualización en el área de lengua que han realizado;
- c.- sus concepciones respecto a la lectura y la escritura;
- d.- sus concepciones acerca del aprendizaje de la lengua escrita;
- e.- opiniones acerca del proceso de actualización;
- f.- aprendizajes logrados a partir de la actualización;
- g.- cambios experimentados luego de la actualización.

2.- Materiales escritos del programa de actualización en el Área de Lengua del II Plan Universitario de Actualización de Docente de Educación Básica, I y II Etapa (véase anexo N° 3);

- el programa de actualización de los facilitadores del área de lengua;
- agendas de trabajo de las sesiones del seminario y del seguimiento (véase anexos N° 4 y 5);
- informes técnicos de los facilitadores sobre el desarrollo de los talleres de actualización;
- trabajos escritos por los informantes durante el programa de actualización y durante las sesiones del seguimiento;
- informes técnicos de los facilitadores sobre el desarrollo del seguimiento;
- trabajos asignados para ser desarrollados en los Círculos de Acción Docente (CAD) en la institución (los informantes conformaban un círculo en la escuela, en la que participaban todos los docentes de la institución);
- materiales de lectura utilizados en el transcurso del seminario en el área de lengua (véase el anexo N° 6).

3.- Cuadernos de los estudiantes.

4.- Materiales utilizados durante las clases.

- 5.- Libros disponibles y utilizados en clases (véase los anexos 7).
- 6.- Notas de campo.
- 7.- Libros textos.

De acuerdo con Míguez (1999), en la escuela primaria (Educación Básica, 1° y 2° etapa) los contenidos de los cuadernos muestran las concepciones de los maestros: cuál es el objetivo que persigue y qué es lo que quiere que el niño aprenda. El cuaderno sirve, entre otras cosas, para saber qué tipo de docente es quien dicta la clase. Ésta es una de las razones por las cuales se contempla el cuaderno como fuente primaria de información para la investigación.

3.5.4 Entrevistas informales ocasionales no estructuradas

En los momentos cuando fue posible (antes de entrar a clases en la mañana; en la hora del recreo; al final de clases), se sostuvieron conversaciones informales con los informantes y con otros miembros de la comunidad escolar (alumnos, otros docentes y administradores) como parte de las interacciones sociales normales de la institución. En estas conversaciones se trató sobre temas generales y académicos y, en algunos casos, sobre lectura y escritura. Estas conversaciones no se registraron totalmente; sin embargo, luego de sostenerlas se anotaron los elementos más importantes y sobresalientes.

3.5.5 Notas extensivas de campo

Como complemento para los datos recolectados por otras técnicas, se tomaron algunas notas al momento de la recolección de los datos y posterior a éste. Esto sirvió como guía para la posterior recolección de datos, además funcionó como análisis inicial que orientó las consideraciones finales. Las notas contenían análisis tentativos, información sobre el contexto, relaciones entre eventos, categorizaciones y clasificaciones de algunos datos, percepciones y descripciones de situaciones y reflexiones sobre el mismo proceso de recolección de datos.

3.6 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos recabados durante la investigación fueron analizados cualitativamente a través de dos procedimientos complementarios: análisis parciales, sobre la marcha de su recolección, y el análisis final, realizado luego de concluir la recolección de los datos.

Al final de cada sesión de observación y luego de cada entrevista, los datos eran transcritos, codificados y categorizados. Frecuentemente, cada observación estaba sucedida por una nota extensiva de campo, un comentario reflexivo del investigador, una referencia teórica que pudiera explicar lo observado; además, en las lecturas sucesivas, se escribían notas al margen, para establecer relaciones entre informantes y entre eventos. Estos análisis parciales permitieron, como se menciona en la sección de observación participante, la creación de categorías que no fueron consideradas entre los indicadores que orientaban la recolección de los datos. Esto, a su vez, abrió otras posibilidades de observación y conversación. Cuando comenzaron a verse datos nuevos, las entrevistas, observaciones y análisis sucesivos se orientaban a profundizar sobre esta nueva información que, aunque no fue considerada previamente, podría ayudar a responder las preguntas de la investigación.

Como lo proponen Schwartz y Jacobs (1984), Merriam (1988) y Urdaneta (1996), para el análisis se consideraron los datos recabados por distintos procedimientos y fuentes. Esto ofrece la ventaja de presentar resultados más objetivos y confiables. Luego de las observaciones y las entrevistas, los datos recabados se clasificaban, comparaban y categorizaban. Cuando las categorías existentes no eran representativas de los datos, surgían otras. Al final del registro de cada observación y entrevista, se escribía un análisis reflexivo de una o dos páginas. Esto iba aportando sustento teórico que sirvió como base para el análisis final.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS

“...no hay mayor diferencia entre los cuadernos de la primera mitad del siglo y los actuales. Las formas de calificar se mantienen... todos (los cuadernos) parecen corregidos por el mismo maestro (...) Los cambios en la concepción (del docente) respecto de la enseñanza y de los contenidos son mínimos”.

Míguez (1999)

“Yo sabía que había ciertos rasgos universales en la cultura escolar, pero he tenido la oportunidad de presenciarlo en los países y lenguas más diversas: niños que repiten coreando, profesores que escriben en un pizarrón esperando que los niños copien, largos coros, interminables letanías. En escuelas rurales y urbanas, públicas y privadas, con profesores capacitados y no capacitados. ¿Cómo es posible que esto suceda en todo el mundo?”

Rosa María Torres (Castorina et al., 1999)

“La escuela es una de las instituciones más conservadoras que existe en la sociedad. Los cambios en el sistema escolar son lentísimos”

Emilia Ferreiro (Castorina et al., 1999)

El propósito fundamental de esta investigación era conocer qué cambios experimentaban las concepciones teóricas respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje de un grupo de docentes de Educación Básica que participaron de un programa de actualización en 1997.

Con el propósito de responder las preguntas que guiaron la investigación, en este capítulo se presenta el análisis de los datos de la investigación. Primero se exponen las concepciones teóricas respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura de las informantes antes de participar del programa de actualización. Posteriormente se describen y analizan los programas del área de lengua y del seguimiento y los materiales utilizados durante el seminario. Finalmente, se presenta el análisis de los datos recabados en el trabajo de

campo, a través de: entrevistas, observaciones y documentos escritos, para conocer las concepciones de los docentes posterior al programa de actualización.

4.1 CONCEPCIONES DE LAS INFORMANTES AL INICIO DEL PROGRAMA

Las concepciones teóricas respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura de las docentes, previas a su participación del programa de actualización se conocieron a través de cuatro fuentes:

a) Las informantes, sujetos de la investigación:

- una encuesta (Véase el anexo N° 1), administrada al inicio del programa;
- el instrumento de seguimiento (Anexo N° 2), administrado en la sesión de seguimiento.
- las reflexiones que escribieron durante el seminario y;
- entrevistas no estructuradas realizadas entre enero y julio de 1999, siete meses después de la sesión de seguimiento.

b) Otros docentes de la institución:

- entrevistas no estructuradas realizadas entre enero y julio de 1999.

c) Los alumnos:

- entrevistas no estructuradas realizadas entre enero y julio de 1999.

d) La facilitadora del programa de actualización en el área de lengua:

- informes técnicos.
- Entrevistas no estructuradas, entre enero de 1999 y mayo de 2000, siete meses después de la sesión de seguimiento.

Se recurrió a estos procedimientos de recolección de información, ya que no fue posible realizar observaciones y entrevistas antes de comenzar el II Plan Universitario de

Actualización. El uso de diversas fuentes de información permitió determinar con mayor objetividad las concepciones teóricas que orientaban la práctica pedagógica de los informantes antes de iniciar la propuesta de actualización. Para mayor confiabilidad, se consideraron sólo los datos obtenidos comunes a las cuatro fuentes. Del análisis de la información ofrecida por las fuentes antes mencionadas, fueron inferidas ciertas concepciones respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura.

La concepción de las docentes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se sustentaba en el modelo conductista, ya que de acuerdo con los datos disponibles sobre las docentes, su quehacer en el aula, las tareas asignadas y sus opiniones: **la lengua escrita se aprende a través de la enseñanza de habilidades aisladas, partiendo de las unidades más simples, las letras y los sonidos, luego las sílabas, para llegar al aprendizaje de las palabras. Estas habilidades se aprenden a través de la repetición, oral y escrita (caligrafía). Una vez ejercitadas y aprendidas estas habilidades, ya se estará en capacidad de llegar al significado. Es por ello que éste no era considerado al inicio del proceso de alfabetización.**

Las estrategias de uso más frecuente para lograr que el niño aprendiera eran: la repetición en voz alta de letras, sílabas y palabras; la caligrafía de las vocales, consonantes, sílabas, palabras y frases fuera de contexto; la lectura en voz alta para lograr fluidez y la memorización sin sentido. Se creía que sin lograr el dominio de estas habilidades, sería casi imposible lograr comprender los textos posteriormente y escribir correctamente.

Las docentes indicaban que ellas sabían que los niños ya habían aprendido a leer y escribir cuando lograban la pronunciación “correcta”, inicialmente de letras y sílabas, luego palabras y finalmente frases sin sentido. En ningún momento indicaron que en sus clases se leyera y escribiera con la función social que estos procesos implican, ni que se les diera libertad a los niños de expresar sus propias comprensiones y para decidir qué, cómo y cuándo leer.

En 1er. grado se utilizaban los silabarios en sus diferentes versiones: Coquito, Mi Jardín, Silabario Obelisco, Mi Amigo el Silabario, entre otros. Los silabarios presentaban ejercicios para la repetición de letras, sílabas, palabras y frases sin sentido. Según las docentes, los niños en 1er. grado no estaban preparados para leer cuentos u otros tipos de textos más “complejos”. Primero debían aprender a “leer”, para luego ir a la comprensión de la lectura.

En la 2da. etapa recurrían casi exclusivamente a la Enciclopedia Popular de 4°, 5° y 6° grado de Educación Básica. Aunque también utilizaban libros de cuentos infantiles, las actividades realizadas en torno a éstos tenían la finalidad de que los niños, a través de la lectura en voz alta, logaran la fluidez y la pronunciación “correcta” de lo escrito. Cuando las docentes tomaban en cuenta el sentido, se limitaban a lograr que los niños reprodujeran “lo que el texto decía” o su comprensión.

Estos libros de texto que utilizaban con frecuencia también estaban basados en el modelo conductista del aprendizaje, por lo tanto, eran coherentes con su propuesta de enseñanza y aprendizaje.

Los contenidos de las diferentes áreas “**se enseñaban**, indicaban las docentes, **a través de la memorización y la repetición**”. Los niños debían aprender todos los objetivos de memoria, como los copiaban del pizarrón, de la enciclopedia o se los dictaban. Quien no lograba aprender como las docentes querían era reprendido con autoritarismo.

El uso de un único libro podría responder a que el docente tiene la necesidad de controlar todo lo que ocurre en el salón de clases: lo que se lee, se escribe, cómo, dónde y cuándo se hace. Además persigue lograr la homogeneidad en las clases, es decir, ya tiene determinado lo que los niños, por igual, deben hacer y aprender. Según Rosa María Torres (Castorina et al., 1999), el docente asume esta actitud para sentirse seguro. Su única fuente de poder es el conocimiento; si no se muestra como quien sabe todo, o sabe lo que se debe aprender, entonces su poder y control se pone en tela de juicio. El docente no considera el significado, ya que varía significativamente de un texto a otro; por el contrario, centran la

actividad en la decodificación, puesto que sus resultados son medianamente homogéneos: pronunciar sílabas, palabras “correctamente”, responder preguntas de una sola respuesta. Esto permitía, aparentemente, que todos los alumnos aprendan lo mismo.

Las docentes reconocieron que los conocimientos, experiencias previas, inquietudes y necesidades de los niños no eran considerados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellas no encontraban la necesidad de considerarlos, puesto que lo que se debía aprender ya estaba determinado. Además, existía la idea de que los niños iban a la escuela porque necesitaban aprender, porque no sabían. Indicaron que ellas tenían que darle todo al niño, decirles todo lo que tenían que aprender, sino no aprendía.

Cuando los niños no se interesaban por la lectura y la escritura, era porque no traían una buena formación del grado anterior o del hogar. Según las docentes, con lo que se “leía y se escribía” en la escuela bastaba para aprender y adquirir el hábito de la lectura.

Las explicaciones de las reglas de ortografía, los procedimientos para hacer caligrafías, las copias y los dictados eran las bases fundamentales para la enseñanza de la escritura. Escribir, en este sentido, se limitaba al ejercicio mecánico de dibujar “correctamente” las letras o las palabras, cumpliendo con las reglas ortográficas. La construcción de significado, cuando era considerada, estaba subordinada a estas habilidades. **“Cuando los niños logran copiar de un libro o de la pizarra, ya saben escribir”**, indicaban las docentes.

En los siguientes juicios emitidos por las docentes en la encuesta y las reflexiones al inicio del programa de actualización y durante las entrevistas posteriores, se ilustra la concepción de las docentes respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura:

“El niño aprende a escribir cuando posee la destreza motriz para hacerlo”

“El niño aprende a escribir y leer a partir de las vocales y luego algunas palabras”

“El niño aprende a escribir cuando alcanza una madurez psicomotora”

“El niño empieza a leer cuando pronuncia las primeras palabras”

“Primero aprende las primeras letras, el abecedario, para luego armar algunas palabras”

“El niño aprende a leer mediante la imitación de sonidos”

“Los niños aprenden a leer cuando reconocen los sonidos”

“Se aprende a leer y escribir por imitación y relación de diferentes tipos de letras”

“Leer es llenarse de información”

“Escribir es transcribir diferentes tipos de información”

“Escribir es plasmar signos”

Estos entran en contradicción con algunas opiniones que incorporaban a su discurso, las cuales se presentan a continuación:

“Leer es comprender... interpretar lo que el escritor plasma en su obra escrita”

“El niño aprende cuando está en interacción, en contacto directo, con material de lectura: cuentos, periódicos, revistas, y el niño puede elegir lo que quiere leer”

“Para enseñar la lectura se debe partir de los conocimientos previos de los niños, se debe leer a los niños cuentos, canciones, textos que les guste”

Tales contradicciones, según Rincón (1999), se originan, en parte, de las prácticas de formación docente. La contradicción entre la práctica pedagógica de los programas de actualización y los temas que se estudian genera en el docente confusiones y oposiciones conceptuales, que no permiten la asimilación de los conocimientos deseados. Al aula llegan sólo algunas propuestas aisladas que poco a poco se dejan de lado, ya que no las sienten muy diferentes a lo que comúnmente se hace, o no son significativas para la resolución de los problemas que enfrentan.

En las expresiones de las informantes se encuentra, además, que los docentes tenían cierta información sobre los procesos de lectura y escritura, vistos desde un punto de vista constructivo y psicolingüístico (Smith, 1978/1990; 1981; 1997; Goodman, 1980a; 1980b; Lerner y Palacios, 1990); sin embargo, ésta se evidenció sólo en el discurso, al parecer no fue asimilada, ya que no se ven reflejadas en ninguna medida en su práctica. Estos resultados coinciden con los resultados expuestos en Morales (1999). Cuando los docentes tienen cierta información respecto del constructivismo, por ejemplo, y perciben que eso es

lo que el investigador (entrevistador o encuestador) está esperando que le respondan, entonces emiten opiniones, con esta orientación, que no representan sus creencias.

Se puede concluir que los docentes llevaban a cabo una práctica totalmente tradicional (para usar el término empleado por las mismas docentes, cuando se referían a su práctica antes de participar del programa de actualización), es decir, se basaba en la transmisión de saberes, en la repetición oral y escrita, en la memorización; las respuestas ofrecidas en la encuesta y en las reflexiones escritas al inicio del seminario, por el contrario, mostraban información contradictoria sobre el constructivismo y el conductismo. En cambio, su discurso oral era coherente con lo que reflejaba su práctica.

4.2 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA

Aunque las docentes habían participado de varios talleres de actualización a partir del año escolar 1997-1998, entre los cuales se encuentran la inducción y capacitación para la implementación del nuevo diseño curricular en la 1° y 2° etapa de Educación Básica, en esta investigación se consideró, fundamentalmente, la participación del II Plan Universitario de Actualización en el área de lengua. Con el propósito de responder a una de las interrogantes que guiaron esta investigación: ¿Cuál era la concepción sobre la actualización y la formación implícita en el programa de actualización en el área de lengua y en los materiales utilizados en el seminario?, a continuación se presenta una descripción del programa: el diseño de la propuesta y su respectiva realización en la práctica y, posteriormente, un análisis de éste.

4.2.1 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Los datos que se presentan en esta descripción fueron obtenidos de varias fuentes: entrevistas con la facilitadora del seminario, programas en el área de lengua, agendas de las sesiones, informes de la facilitadora, ejercicios escritos realizados por las docentes participantes durante el programa y materiales impresos utilizados.

Dada la circunstancia de que no se pudo presenciar las sesiones del seminario ni la sesión del seguimiento, por falta de disponibilidad de tiempo, se recurrió a los documentos escritos, ya que representan un apoyo útil a las observaciones y pueden ser considerados, como lo expone Woods (1986/1987; 105), “como instrumentos cuasiobservables”; éstos pueden reemplazar al investigador en los lugares y los momentos en que para él es difícil o imposible estar presente. En este caso los documentos escritos constituyen la fuente principal de datos. A partir de estos datos se intentó inferir la concepción subyacente a la práctica pedagógica llevada a cabo en la ejecución del programa.

El programa de actualización en el área de lengua tuvo una duración de 20 horas, distribuidas en cinco sesiones en una semana. En una de las experiencias se realizaron dos sesiones en un mismo día, cuatro horas en la mañana y cuatro en la tarde. El programa estaba “dirigido a lograr el desarrollo del potencial del docente como usuario de la lengua escrita”, a través de la discusión guiada y la reflexión sobre su desempeño como lector y escritor. De acuerdo con lo expuesto en el programa, esto le podría permitir al docente: reconocer las características de los procesos de lectura y escritura, ayudar a los alumnos a que se desarrollen como lectores y escritores y, reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla (Universidad de Los Andes, 1996; 1997; 4).

Objetivos del programa

Los objetivos del programa en el área de lengua fueron los siguientes (Universidad de Los Andes, 1997; 4-5):

- 1.- Proporcionar a los participantes de oportunidades significativas de lectura y escritura.
- 2.- Dar lugar a los participantes a reflexionar sobre su desempeño personal como lectores y como usuarios de la escritura de acuerdo con los conocimientos actuales de los procesos de leer y escribir.
- 3.- Propiciar la reflexión sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura, según el enfoque constructivista.
- 4.- Brindar la oportunidad de construir, discutir, y ensayar situaciones didácticas que permitan mejorar la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de esos procesos, en las distintas etapas de la Educación Básica.

5.- Dar lugar a la elaboración y análisis de un repertorio de situaciones de lectura y escritura que se vinculen y se correlacionen con los diferentes contenidos del grado correspondiente.

Contenidos contemplados en el programa

Entre los contenidos contemplados en el programa se encuentran los siguiente (Universidad de Los Andes, 1997; 6):

1. El proceso de construcción del conocimiento, según la teoría psicogenética.
2. La función social de la lengua oral y escrita.
3. Situaciones significativas para desarrollar los programas de I y II etapa de Educación Básica.

Estos contenidos fueron organizados de antemano para ser tratados en cinco sesiones de cuatro horas cada una, las cuales serían desarrolladas de la siguiente manera:

1era. sesión: Función social de la lengua escrita: usos de la lengua escrita en la vida diaria; uso de la lengua escrita en la escuela; planificación de actividades para llevar a la escuela.

2da. sesión: Relación entre los conocimientos y experiencias previas y el aprendizaje; proceso psicogenético de construcción del conocimiento.

3era. sesión: Proceso de lectura.

4ta. sesión: Proceso de escritura: la escritura como práctica social y práctica tradicional; la evaluación del proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura.

5ta. sesión: Evaluación: cualitativa y cuantitativa; proyectos de aula y proyectos de escuela.

Para desarrollar cada una de estas sesiones, se elaboró previamente, antes de iniciar el seminario, una agenda de trabajo en la que se especificaba pormenorizadamente las actividades a realizar, las preguntas a hacer, los contenidos a tratar, los textos a leer y el tiempo destinado para cada actividad.

Documentos escritos

Entre los documentos escritos de apoyo utilizados durante el taller, algunos eran textos completos; otros eran fragmentos de textos más amplios o síntesis de textos teóricos elaboradas para facilitar la comprensión de los participantes. Entre éstos se encontraban los siguientes (Para más detalle, véase el anexo N° 6):

1. Loco, arquitecto, carpintero y juez: Roles y proceso de escritura. Betty Flowers. (Texto completo)
2. Para qué sirven los libros. Rosa Bohórguez y María Jesús Montes. (Texto completo)
3. Engordar el sujeto y el predicado (texto incompleto, sin información del autor).
4. Fragmentos del ensayo: Educar para Venezuela. Arturo Uslar Pietri. (Texto incompleto)
5. Las aches, miches y quasis. María E. Dubois. (Texto completo)
6. Por favor, léanme un cuento. Hernando García Mejías. (Texto completo)
7. Carta para mi maestra nueva. Jorge O. Maldonado. (Texto completo)
8. La intrusa. Pedro Orgambide. (Texto completo)
9. Qué vale la pena copiar (Texto completo, sin información del autor).
10. El rol del maestro como facilitador del aprendizaje. María Teresa Tajarano. (Texto completo)
11. La descripción que falta (texto incompleto, sin información del autor).
12. El objeto de conocimiento: la lengua escrita y su función social, dos páginas del texto **“Comprensión del texto y expresión escrita: experiencia pedagógica”**. Lerner, Muñoz y Palacios.

Actividades propuestas en el desarrollo del programa

Desde el punto de vista metodológico, el programa estaba diseñado para ser realizado en forma de taller-seminario, contemplaba desarrollar trabajo en grupo e individual, haciendo énfasis en la reflexión personal, ya que se consideraba como la vía para lograr cambios significativos en las concepciones y las prácticas de los docentes. Se proponía, además, plantear problemas sobre lectura y escritura y el aprendizaje, reflexiones y análisis, grupales e individuales, de prácticas pedagógicas actualizadas, a partir de los conocimientos y experiencias previas de los participantes (Universidad de Los Andes, 1996; 1997).

Las actividades realizadas en las sesiones del seminario fueron tomadas de las agendas de trabajo de las sesiones, de los ejercicios escritos realizados por los participantes y de las entrevistas con la facilitadora; en algunos casos en los que no estaban presentes de manera explícita, fueron inferidas de estos documentos. A continuación se presentan algunas:

- a) Acentuar y colocar los signos de puntuación al texto “¿Quién fue?”, con el propósito de desarrollar la competencia de los docentes en el uso de la puntuación.
- b) Responder preguntas sobre el texto titulado “El proceso hipodecodificación”: ¿qué es un espacio hipodecodificador?, ¿qué papel juega el continente lingüístico en la paraferencia de la interacción interparadigmática con el receptor?, ¿cómo se generan los tanglantes semióticos?, ¿cómo se nutre el proceso hipodecodificador?, con la finalidad de analizar el rol de los conocimientos previos en la comprensión.
- c) Escribir un cuento a partir de la idea propuesta en el texto “Engordar el sujeto y el predicado”, para desarrollar la competencia de los docentes como productores de textos.
- d) Expandir expresiones describiendo y narrando historias a partir de un nombre o una frase como las siguientes: **El gigante lanzador de montañas; La hermosa bruja de los dientes de hierro; el castillo de la hermanita del sol; Los cinco**

horribles. A esta actividad la llamaron “Engordar el sujeto y el predicado”, y tenía la finalidad de desarrollar la competencia de los docentes como productores de textos.

- e) Copiar letras, signos y símbolos ordenados no convencionalmente (Véase anexo N° 6), para analizar la práctica de la copia.
- f) Hacer dictados de un texto que aunque era gramaticalmente correcto no tenía sentido. Estaba conformado, en parte, por palabras que no están contempladas en el sistema léxico del español (véase el anexo N° 6), ejemplo: Los acipidos. Esta actividad tenía la finalidad de analizar la práctica del dictado de textos sin sentido.
- g) Escribir las conclusiones a las que se llegó luego de la lectura y el análisis de los textos teóricos y luego exponerlas en la plenaria (véase el anexo N° 6).
- h) Escribir un inventario de lo que los docentes habían escrito y leído recientemente.
- i) Escribir un inventario de las actividades de lectura y escritura realizadas en clases con los alumnos.
- j) Escribir una lista de posibilidades para las que se usa la lengua escrita.
- k) Escribir una lista de actividades extraescolares que beneficien el desarrollo de la lectura y la escritura.

En la última sesión, se realizó la evaluación del taller, basada en el siguiente cuestionario suministrado a los docentes (Gutiérrez, 1997):

- 1) ¿Qué aprendí?
- 2) ¿Qué me llevo?
- 3) ¿Cuál es mi compromiso?
- 4) ¿Te gustaría que te visite? ¿Para qué?
- 5) ¿Sobre cuál tema te gustaría profundizar?
- 6) ¿Cómo te pareció el taller?
- 7) ¿Cómo te pareció el facilitador?
- 8) Sugerencias.
- 9) ¿Cuáles cambios e innovaciones van a ser posibles luego de conocer la propuesta pedagógica?
- 10) ¿Cuáles dificultades pueden interferir en la puesta en práctica de la propuesta?
- 11) ¿Cuáles proyectos pueden ponerse en práctica al inicio del año escolar?

Proceso de seguimiento

El II Plan Universitario de actualización contempló, además, una sesión de seguimiento. No obstante esta programación, al final del taller se les consultó a los docentes en la cuarta pregunta del mencionado cuestionario si deseaban seguimiento en el área de lengua para recibir asesoría, bibliografía y compartir experiencias. El 100 por ciento de los docentes indicaron que estaban interesados en que los visitaran para enriquecer el desarrollo del trabajo y para profundizar el estudio a través de la práctica en la escuela.

De acuerdo con el Plan Experimental de Seguimiento, este proceso de seguimiento, sistemáticamente planificado, debía asegurar (Universidad de Los Andes, 1998; 6):

- a) La participación continua y activa de los docentes.
- b) El éxito del trabajo desarrollado.
- c) El uso eficiente del tiempo establecido por el facilitador y el docente de aula.

En marzo de 1998, se realizó la sesión de seguimiento en una institución donde se reunieron los docentes de las cuatro escuelas que participaron del programa de actualización. En ésta participaron los tres facilitadores del plan universitario responsables de la actualización de este grupo: Lengua, Matemáticas y Educación Ambiental. Ésta tuvo una duración de cuatro (4) horas, de 8 a.m. a 12 m. y se realizó bajo la modalidad de taller. A continuación se presentan las actividades desarrolladas y el tiempo destinado para cada una, las cuales fueron previstas de antemano, según puede verse en el informe de seguimiento (Páez et al., 1998; 4) (para consultar la agenda de trabajo de la sesión de seguimiento, las actividades asignadas y el instrumento de seguimiento, véase el anexo N° 2, 4):

- Introducción (5 min.)
- Sensibilización (10 min.)
- Organización grupal (15 min.)
- Trabajo en Círculo de Acción Docente (CAD) (30 min.)
- Plenaria (30 min.)
- Receso (30 min.)

- Trabajo en Círculo de Acción Docente (CAD) (70 min.)
- Plenaria (30 min.)
- Cierre de la jornada (15 min.)

Entre los logros que se reportaron producto de la sesión de seguimiento, se encuentran los siguientes, expresados por Páez et al.(1998; 7) de la siguiente manera:

1. Se organizaron los Círculos de Acción docente.
2. Se ejecutaron todos los aspectos previstos en la agenda de trabajo, a pesar del retroceso que implicó para los facilitadores que los docentes no estuvieran capacitados.
3. Los docentes quedaron motivados para poner en práctica las estrategias que brinda la metodología de los CAD, revisar sus procesos de trabajo y tratar de dar solución a los problemas académicos.
4. El trabajo del equipo fue productivo y ameno.

4.2.2 ANÁLISIS DEL PROGRAMA

A partir de la información disponible sobre el desarrollo del programa de actualización en el área de lengua, el programa, los informes de la facilitadora, las agendas de las sesiones, las entrevistas con la facilitadora, se evidencia que el programa fue organizado y ejecutado desde estructuras muy rígidas, inflexibles. Lo que había que aprender estaba definido desde el inicio de la experiencia, sin considerar lo que los participantes tuvieran que decir; las estrategias y actividades desarrolladas se realizaron porque correspondían y no porque respondían a los intereses de los participantes. Rincón (1999) señala que estas prácticas representaban un obstáculo para lograr cambios en las concepciones y prácticas de los docentes.

El programa estaba diseñado para que los docentes fueran a aprender y los facilitadores del programa a enseñar. En cambio, Calonge (citado en Rincón, 1999) sostiene que durante el proceso de actualización docente existe una relación recíproca, de doble sentido entre la universidad y la escuela primaria. La actualización afecta profundamente por igual tanto a los docentes en ejercicio, como a los facilitadores, profesores e investigadores que en ella participen.

La rigidez del programa podría inhibir el logro de los objetivos planteados. Los docentes podrían haber encontrado contradictorio el hecho de que se les recomendara que llevaran a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje flexible, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los niños, y se les ofreciera en el seminario una práctica contraria. Como los contenidos, las estrategias metodológicas, las actividades y el tiempo destinado para realizarlas fueron determinados de antemano y desde afuera, sin consultar a los docentes involucrados, ellos consciente o inconscientemente podrían estar aprendiendo de dicha práctica. Esto representa una profunda incongruencia entre los postulados constructivistas que se esperaban aprendieran los docentes y lo que se les ofreció en la práctica (Enríquez et al., 1999, Rincón, 1999; Santiago Rivera, 2000).

La manera como se planificaron las actividades y como se distribuyó el tiempo para su realización suponía un rol pasivo por parte de los docentes participante. Todas las decisiones que podrían representar insumos importantes para que los docentes involucrados se formaran eran atribución exclusiva de los facilitadores. A continuación se presenta el rol de la facilitadora y el de los participantes, los cuales fueron inferidos a partir de los documentos escritos disponibles y de las entrevistas que se mantuvieron con la facilitadora.

Rol del facilitador del programa en el área de lengua. La facilitadora se encargaba de:

- Diseñar el programa en el área de lengua, no como una idea en construcción, como un marco de referencia, sino como una estructura rígida.
- Seleccionar los contenidos a ser tratados y los textos que se leerían en cada sesión, sin consultar a los docentes participantes, no porque interesaban sino porque tocaban.
- Establecer los objetivos del programa y de las actividades realizadas en cada sesión, los cuales dependían únicamente de las preguntas y problemas de quienes habían diseñado el programa.
- Diseñar estrategias y actividades a desarrollar durante cada sesión de trabajo, predominando los cómo sobre los porqués.

- Elaborar la agenda de trabajo de cada sesión y vigilar su cumplimiento.
- Determinar el tiempo destinado para cada actividad y garantizar su cumplimiento.
- Proponer interrogantes sobre las cuales se discutía y reflexionaba en el seminario, las cuales no surgían del proceso de discusión y reflexión, sino que estaban preestablecidas desde antes del inicio del programa.
- Elaborar textos teóricos de apoyo que se leían en el programa.
- "Explicitar" cada tema tratado, para fortalecer la comprensión de parte de los participantes, proceso en el cual se privilegiaba la transmisión sobre la construcción.
- Proponer estrategias y actividades que favorecieran el aprendizaje y el desarrollo de la lectura y la escritura en el salón de clases, privilegiando la transmisión del cómo hacer sobre la construcción de los porqué hacerlo.
- Asignar actividades de escritura que corresponden, mas no que interesan, sin la posibilidad de experimentar el proceso de revisión, reelaboración, reescritura.
- Diseñar, previo al inicio del programa e igual para todos los seminarios, las preguntas de evaluación de los temas tratados.
- Diseñar y administrar el instrumento de evaluación del seminario, determinado desde antes del inicio del programa y estandarizado para todos los seminarios.

Rol de los docentes participantes: Los docentes participantes, por su parte, tenían la responsabilidad de:

- Cumplir con la planificación diseñada por el facilitador para cada sesión.
- Discutir y reflexionar sobre las interrogantes que propusiera el facilitador, porque correspondían mas no porque respondían a las preocupaciones, necesidades e intereses de los docentes.
- Diseñar estrategias y actividades sobre los temas que estaban establecidos en el programa, que respondían a las interrogantes y expectativas de quienes diseñaron el programa, mas no de los docentes participantes.

- Realizar las actividades de escritura que sugiriera el facilitador, sin la posibilidad de revisar, reescribir y discutir sobre lo escrito.
- Responder a las preguntas de evaluación de las sesiones de trabajo, propuestas por el facilitador, preestablecidas desde antes del inicio del programa.
- Responder al instrumento de evaluación del seminario administrado por el facilitador, concebido desde antes del inicio del programa para todos los seminarios.
- Aprender los contenidos y estrategias necesarias para llevar a cabo una práctica pedagógica coherente con el proceso constructivo que sigue el aprendiz.
- Concluir las discusiones y sesiones a partir de las interrogantes dadas por el facilitador, determinadas desde antes del inicio del programa para todos los seminarios.

Se observa que los docentes eran quienes debían aprender en el proceso de actualización. Se concebían como entes pasivos que debían recibir todo lo necesario para llevar a cabo una práctica constructiva; en vista de eso, se les indicaba todo lo que había que hacer. Su participación se limitaba a cumplir con lo estipulado, planificado y preestablecido por la facilitadora. De acuerdo con lo expuesto por la facilitadora en una entrevista, **“Se les daba todo, paso a paso: las actividades, el tiempo de duración, las estrategias, las preguntas para la reflexión, las indicaciones para la lectura de los materiales. Sólo faltaba indicarles qué y cómo responder”**.

La rigidez en la ejecución del programa de actualización, tanto en las sesiones del seminario como en el seguimiento, se evidencia con claridad en las agendas de trabajo. Las agendas fueron elaboradas por los facilitadores del programa antes del inicio del programa, igual para todos los seminarios; en éstas se observa que los contenidos a ser abordados y su organización ya estaban preestablecidos (Lunes: función social de la lengua escrita; Martes: proceso psicogenético de construcción del conocimiento; Miércoles: proceso de lectura; Jueves: el proceso de escritura; Viernes: Evaluación). Esta realidad, según Rincón (1999), requiere una profunda transformación, si se está intentando la formación de ciudadanos críticos y responsables, si se está luchando por una escuela democrática.

Aunado a esto, sería demasiado ambicioso e ingenuo pensar que estos temas se pudieran tratar lo suficiente en cinco sesiones de 4 horas c/u.. Es imposible reflexionar, leer, analizar y discutir en profundidad sobre los cinco temas tratados en sesiones intensivas de cuatro horas, más aún cuando las actividades están diseñadas de una manera tan rígida, sin considerar a los docentes. Esto fue considerado tanto por la facilitadora del seminario como las docentes participantes, cuando expusieron que: **“el tiempo destinado para el seminario es muy poco para tratar estos contenidos que requieren una reflexión profunda”** (Gutiérrez, 1997); **“Es necesario realizar estos talleres con mayor frecuencia y que tengan mayor duración. Se necesitan más horas para aprovecharlo más”** (respuestas al cuestionario de evaluación del seminario, realizado en la última sesión).

Además del tiempo, se hace mucho más difícil estudiar temas teóricos como éstos, reflexionar sobre ellos e iniciar su asimilación, cuando no reflejan los intereses, preocupaciones y necesidades de los aprendices, cuando han sido seleccionados y estructurados sin consultar con ellos (Rincón, 1999).

La limitación del tiempo tampoco permitió que los docentes experimentaran la escritura como un proceso recursivo de construcción de significado, de elaboración, reelaboración de borradores y revisiones sucesivas. Esto requiere tiempo, dedicación y asesoría. Los docentes tuvieron la oportunidad de reflexionar por escrito sobre los textos leídos y sobre la práctica, escribir textos recreativos, realizar ejercicios escritos (copia y dictado). Sin embargo, no fue posible discutir en profundidad sobre estas actividades, sobre las comprensiones a las que llegaron, sobre las conclusiones logradas. La confrontación podría permitirle a los docentes llegar a interpretaciones medianamente objetivas de los textos leídos y los temas discutidos. Además, les podría ofrecer la posibilidad de dudar, cuestionarse, reflexionar, tomar consciencia e iniciar el proceso de transformación de sus concepciones (Lerner, 1985; Romo, 1996).

Permanentemente y de manera explícita en el seminario se sugirió el uso de textos auténticos para facilitar la lectura; sin embargo, algunos de los textos entregados a los docentes para su lectura no estaban completos, formaban parte de un capítulo de un libro o

de un ensayo. Al parecer, se hacían adaptaciones, contrario a los supuestos teóricos prescritos, para facilitarle a los docentes la lectura de los textos. Además, algunos de los textos, no tenían información del autor ni de la fuente de donde fueron tomados. Esto representa otra incongruencia entre la teoría prescrita y la práctica llevada a cabo, ya que los docentes no disponían de algunos de los textos completos (tampoco de su referencia) que se leyeron y se discutieron en el seminario.

Asimismo, las actividades que se realizarían en cada sesión y el tiempo disponible para cada una, las preguntas que se harían para orientar el trabajo grupal y la discusión y la construcción de las conclusiones, el material que se utilizaría, las estrategias de enseñanza a emplear y las explicaciones que se darían ya estaban definidas de antemano en las agendas de cada sesión. Los docentes no tuvieron la oportunidad de aportar, de equivocarse, de proponer. De acuerdo con lo expuesto en el informe del seminario (Gutiérrez, 1997), **“las actividades del seminario se cumplieron como estaban previstas en las agendas de trabajo”**. Esto indica que las agendas no fueron concebidas como un marco de referencia, como una orientación para el facilitador, sino como una estructura rígida que debía cumplirse como estaban previstas.

Toda esta situación, según Rincón (1999), crea confusiones en los docentes. En medio de un discurso que se opone a la práctica ofrecida, llegan a las aulas propuestas aisladas que poco a poco se dejan de lado, ya que no han mostrado diferencia a lo que se hace comúnmente.

A pesar de que los docentes solicitaron en la evaluación del seminario que durante el seguimiento del programa fueran visitadas y acompañadas, para apoyar y orientar las prácticas que estuvieran realizando y para profundizar el estudio de algunos temas teóricos, el seguimiento se realizó fuera de los salones de clases. Las actividades a realizar, al igual que en las sesiones del seminario, fueron concebidas de antemano de una manera rígida; ya estaba determinado lo que se realizaría y el tiempo que cada actividad requeriría. Aunque los docentes expusieron sus inquietudes y necesidades (Gutiérrez, 1997), no fueron tomadas en cuenta. Esto implica un proceso de seguimiento alejado de los salones de

clases, espacio natural del seguimiento de programas de actualización. Supone, además, una concepción de actualización basada fundamentalmente en las sesiones expositivas de los seminarios y no en el acompañamiento a los docentes en sus salones de clases, en donde pudieran surgir reflexiones profundas entorno a la enseñanza y el aprendizaje, la lectura y la escritura, que pudieran facilitar la construcción de los conocimientos deseados sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura (Devalle y Vega, 1995).

Todas las implicaciones antes señaladas, algunas explícitas en los documentos escritos analizados, otras inferidas de los datos disponibles, llevan a las siguientes interrogantes: ¿Era posible entonces que los docentes cambiaran sus concepciones y prácticas bajo estas condiciones? ¿podría un programa desarrollado en tan poco tiempo y de manera tan intensiva e inflexible generar cambios significativos, profundos, en las concepciones teóricas del aprendizaje de la lectura y la escritura de los docentes participantes?

4.3 CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LAS DOCENTES POSTERIOR AL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN

Los resultados que se presentan a continuación se obtuvieron luego de analizar cualitativamente los datos a través de dos procedimientos: análisis sobre la marcha de su recolección y análisis final. Los datos fueron triangulados, es decir, se buscó comparar los datos obtenidos de diferentes fuentes: sujetos de la investigación, alumnos y otros docentes, a través de distintos procedimientos: entrevistas, observaciones, notas de campo, notas extensivas de campo y análisis de materiales escritos. Esto con el fin de determinar cuáles eran los resultados más significativos, confiables y objetivos, aquéllos que coincidían desde los distintos puntos de vista (Merriam, 1988; Urdaneta, 1996). A partir de la triangulación de los datos, surgieron las siguientes categorías, con las cuales se intentó dar respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación:

1. estrategias metodológicas utilizadas para facilitar el aprendizaje;
2. la práctica de la evaluación;
3. actitud del docente frente a los errores de los niños;

4. rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura;
5. rol de los alumnos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura;
6. documentos escritos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
7. concepción respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura;
8. concepción de lectura y escritura.

4.3.1 Estrategias metodológicas utilizadas para facilitar el aprendizaje

Esta categoría ilustra explícitamente la concepción teórica respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje de las docentes. Las estrategias de enseñanza predominantes en la práctica pedagógica fueron las siguientes:

1) En primer lugar, se encontró la **copia y el dictado como estrategia de enseñanza y aprendizaje**. Esto se constató no sólo a partir de los docentes, sino también en las opiniones de los niños y en sus cuadernos. En las ocasiones cuando los docentes preguntaban: “**qué hacemos primero, cómo quieren trabajar, qué prefieren**”, las respuestas de los niños mostraban la forma de trabajo cotidiano de la clase: “**Como siempre maestra, hagamos una copia, haga un dictado, dicte el objetivo primero, corrija la tarea, copiemos el objetivo de la enciclopedia**” (Enciclopedia Popular, 4°, 5° y 6° grado).

La copia (de los objetivos, en la 2da. etapa; de las lecciones en 1era.) se realizaba en dos ámbitos: se les pedía a los niños que copiaran del libro texto, o las docentes copiaban del mismo libro en el pizarrón para que los niños copiaran. En 1ra. etapa los niños tenían un cuaderno de “Escritura Espontánea”, el cual tenía una connotación alejada de lo que es la escritura, vista desde una perspectiva psicolingüística, y de la espontaneidad, ya que en dicho cuaderno se hacían copias del pizarrón o de alguno de los silabarios en clases y en la casa.

El dictado era utilizado para enseñar ortografía, puntuación y estructura de textos. Esto se ilustra en los siguientes ejemplos, tomados de distintos dictados en 4°, 5° y 6°:

- **Fertilizante**, fertilizante se escribe con zeta.

- Punto y aparte, dejen esa línea y sigan en la otra, dejando sangría y con mayúscula.
- **La deuda externa**, subrayado porque es un subtítulo.
- **Esto iba en contra de la ley**, esto con acento en la e (incorrección).
- **Ramón**, nombre propio, se escribe con mayúscula.
- **Chávez** se escribe con mayúscula, acento en la e y zeta.

En estos ejemplos se encuentra subyacente la idea de que si los niños oyen la información, si se les transmite, ellos la aprenderán. Es por ello que hacen bastante énfasis en decirlo cuando tienen la oportunidad. Los niños tienen poco que aportar, ya que ellos van a la escuela a aprender, pues no saben. Esto refleja la concepción conductista o la escuela transmisionista, como la señala Tonucci (1993), a donde va el niño a aprender porque no sabe nada. En las siguientes opiniones de las docentes se confirman estas ideas respecto de la utilidad del dictado y la copia:

“El dictado sirve para saber si los niños saben escribir y seguir una lectura”
“ los niños tienen que oírse para entender”.

“Esto (la copia y el dictado) sirve, indicaba, para que los niños aprendan a escribir bien: sin errores ortográficos y con buena letra. Esto es de suma importancia, es por ello que hay que ser estricto con eso”.

Esta práctica era apoyada totalmente por la coordinación y la dirección de la institución. La coordinadora expresaba que ella estaba de acuerdo con los docentes cuando ellos volvían a la práctica tradicional, es decir, cuando recurrían al dictado, la copia y las planas (ejercicios de caligrafía).

2) Como segunda estrategia se encuentran las **exposiciones magistrales**. Esta estrategia era una de las más utilizadas y mejor manejada por las docentes. Ellas tenían la mayor y más activa participación en las clases, que con frecuencia se desarrollaban como si estuvieran dirigidas a una comunidad analfabeta, o, como lo expresa Ferreiro (Castorina et al., 1999), como si los libros y las bibliotecas no existieran y se tuviera que recurrir exclusivamente a la exposición. Las docentes daban largos discursos sobre: puntuación,

ortografía, gramática tradicional, lingüística textual, historia, geografía, artística, entre muchos otros temas. Se percibía el interés de las docentes de demostrar dominio conceptual, conocimientos, para mostrarse como la autoridad y mantener el control. En algunas oportunidades sus discursos mostraban una profunda desinformación.

3) Otra estrategia muy utilizada era hacer **preguntas orales** para que los niños completaran una sílaba, palabra, o frase; como muestra están los siguientes ejemplos:

El presidente de Cuba es _____

El perro está en la ca_____

El Rey de Espa_____

Venezuela está ubicada en Sur_____

Cristóbal Co_____

El gobier_____

El perro tenía un pedazo de_____

A propósito del referéndum, una de las docentes hizo las siguientes preguntas en forma de monólogo, ya que ella misma las respondía:

¿Qué va a ocurrir aquí? _____

El domingo habrá_____

Con el referéndum se logrará_____

El 19 de abril Venezuela_____

Emparan fue_____

¿Quién dijo que no?_____

Francisco_____

Cuando el pueblo dijo que no, Emparan dijo_____

Las docentes podrían sustentar esta estrategia en la idea de que los niños deben reproducir su modelo de comprensión, el único; deben “saber” y en consecuencia responder lo que ella está esperando. Las preguntas que realizaban, en este sentido, se correspondían totalmente con esta exigencia.

4) **Las explicaciones metalingüísticas** era otra estrategia utilizada con frecuencia para enseñar a escribir convencionalmente. Las explicaciones que se presentan a continuación corresponden a las clases de 1er. grado:

- No hagan todo pegado, cuando escriben deben dejar espacios entre palabras.
- Escuela: es-cu-e-la. Comienza con una vocal, la /e/, sigue una consonante, la /c/, la /u/, la /l/, y por último la /a/. Así sí. Ven como si pueden.
- Casa se escribe pegado, casa, no ca-sa.
- Para comenzar a escribir hay que dejar sangría; cuiden los márgenes; la primera línea lleva mayúscula.
- En la oración, primero va el sujeto , luego el predicado.

En cuanto a las explicaciones gramaticales a las que los docentes recurren frecuentemente, Angel Rosenblat (1990) recomienda a los docentes que se olviden de toda su gramática, de las definiciones absurdas y de las clasificaciones disparatadas e incongruentes, y se dediquen con toda el alma a enseñar el idioma: a desarrollar el hábito de lectura y de escritura en los niños. Según este autor, las enseñanzas metalingüísticas pueden resultar contraproducentes para el aprendizaje de los niños.

En la siguiente reflexión de una de las docentes de 1° grado se ilustra su idea de esta estrategia:

“Una de las estrategias que yo más pongo en práctica... en cuanto a la escritura... es que yo explico en el pizarrón las líneas pequeñas y las líneas grandes del cuaderno doble línea... que ellos no comprenden muy bien... les explico cuáles son las letras que van en la misma línea... las letras que suben... las letras que bajan para que se preparen a escribir letra cursiva... les explico cómo se toma el lápiz... cómo deben mover la mano”

5) La **lectura en voz alta** era la estrategia más utilizada para la enseñanza de la lectura en todas las secciones participantes de esta investigación. Al principio de cada mes, las docentes de 2° etapa decidían cuáles textos leerían cada día, habitualmente cuentos,

utilizando los libros que todos los niños tenían: “Lecturas populares” y “Turpial” (Para mayor información, véase: Rodríguez, R. (1989). **Enciclopedia popular (de 1° a 6° grado de Educación Básica**. Caracas: Publicaciones Deibas, C.A; Rodríguez, R. (1996). **Lecturas populares**. Caracas: Publicaciones Deibas; Robles de M., L (1992). **Arcoiris Básico. Turpial 6. Mitos y leyendas de Venezuela**. Miranda: Librería Editorial Salesiana, S.A.).

Cada mañana, las docentes de 2da. etapa elegían a algunos niños para leer en voz alta. Ellos debían decodificar correctamente la parte del texto que les señalaba. Si alguien lo hacía silabeando, sin fluidez, debía repetir hasta que lo hiciera “correctamente”. En algunos casos, los castigaba, privándoles del receso, llamándoles el representante o diciéndoles frases como: **así no; me lee bien; lo voy a mandar a 1er. grado; si sigue así, se va a quedar**. Al final de la lectura de cada texto, asignaban una lista de palabras que los niños debían buscar en el diccionario; además, si el texto tenía preguntas, las respondían, buscando siempre el modelo de comprensión de la docente, quien decidía cuál era la respuesta correcta.

En la 1era. etapa la lectura consistía en que los niños repitieran la lección de algún silabario (No se prescribía ninguno, sólo se recomendaba aquéllos que estuvieran escritos en letra cursiva y que tuvieran ejercicios de caligrafía) o leer en voz alta un cuento, para saber si decodificaban bien. Normalmente no se consideraba el significado en estas actividades.

6) Todas las informantes utilizaban **el premio y el castigo como estrategias de enseñanza**. Con frecuencia recurrían a las recompensas, los castigos orales y físicos, el chantaje y las amenazas, para lograr que los niños realizaran las actividades como ellas esperaban y estimular, de esa manera, el aprendizaje.

En la 1era. etapa, se recompensaba a los niños que realizaban “bien” las tareas: copiaban todo rápidamente, practicaban las lecciones, decodificaban fluidamente. Las recompensas consistían en ofrecerles caramelos, galletas y darles aplausos, besos y

felicitaciones. En la 2da. etapa sólo recurrían a las recompensas verbales, tales como: **muy bien, todos deberían hacer como ella, que cumple con sus tareas; muy bien, ahora Ud. se ubica en el grupo de los buenos; Ud. se va para el grupo de los regulares.**

El castigo era una estrategia muy utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para expresar desacuerdos con los resultados logrados por los niños, con su desempeño, su motivación y disposición hacia el trabajo y para lograr que los niños aprendieran, ya que el hecho de querer evitar el castigo los condiciona para realizar el modelo correcto (Skinner, 1953/1977). Los castigos físicos variaban de un halón de pelo, un golpe en la cabeza o en un brazo, la destrucción y posterior desecho del trabajo del niño, hasta la privación del receso, del desayuno, de ir al baño. Los castigos verbales, por su parte, eran: citar al representante, llevar al niño a la dirección, amenazarlo con hacer pruebas y asignar bajas calificaciones, agruparlo con los niños que ellas consideraban malos o regulares (en el caso que fueran “buenos”) y ridiculizarlos en clases, señalando que **eran estúpidos, que no sabían leer ni escribir, que se quedarían aplazados, que tenían una competencia por debajo del grado que cursan, entre muchos otros.**

La pertenencia de grupo también era una forma de premio y castigo. En las clases de segunda etapa se organizaba en tres grupos para desarrollar las actividades: buenos, regulares y malos. Las docentes los organizaban de acuerdo con el rendimiento de los niños: los niños que hacían las tareas, tomaban dictado, leían fluidamente y tenían buena ortografía, podían pertenecer al grupo de los buenos; sin embargo, cuando descuidaban estas habilidades, como castigo eran asignados al grupo de los regulares o, en caso extremo, al de los malos, que eran aquéllos que no leían fluidamente, tenían mala caligrafía u no tomaban dictado. En ocasiones, por sugerencia de las docentes, uno de los miembros de cada grupo asumía su rol: le dictaba los contenidos a los otros niños y mantenía la atención y el control de ellos.

El premio/castigo se utilizaba con la finalidad de mantener el control y garantizar el aprendizaje. Aparentemente, al castigar a alguien que no prestara atención, o que no realizara las tareas “correctamente”, se estaba evitando que esto se convirtiera en un hábito;

el castigo era una estimulación aversiva condicionada. Los niños podían evitar el castigo producido por no hacer lo que debía, simplemente haciéndolo, lo cual es totalmente coherente con los planteamientos de Skinner (1953/1977). De esta manera se reforzaba la conducta deseada: la atención, el interés, la responsabilidad, las cuales conducirían al aprendizaje.

Esta concepción conductista (estímulo-respuesta, premio-castigo) de las docentes pudiera tener su origen en varios factores, entre los cuales se tienen:

En primer lugar, sus experiencias escolares (en sus diferentes niveles) y la estructura autoritaria del sistema educativo aportan insumos importantes para la formación de la visión de la enseñanza y el aprendizaje de los docentes (Alberti et al., 1969/1975). Las docentes practican las estrategias que vivieron como aprendices durante todo el proceso de su formación.

En segundo lugar, se encuentra que las docentes estaban totalmente convencidas de que el uso del premio y el castigo era la manera como se debía abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las pautas que les dictaba su concepción teórica respecto de la enseñanza y el aprendizaje indicaban que si no se castigaba no se estaba cumpliendo con la labor docente y, en consecuencia, no se estaba garantizando el aprendizaje (Skinner, 1953/1977; Manganelli y Quintero, 1989).

7) **Desarrollo de proyectos:** Tanto en 1era. como en 2da. etapa, las docentes intentaron desarrollar Proyectos Pedagógicos de aula (PPA). Sin embargo, su connotación estaba lejos de ser una práctica constructiva que favoreciera el aprendizaje; eran vistos como una materia más, una imposición. En 1º etapa, las docentes de los turnos matutino y vespertino eligieron por consenso los temas de los proyectos. Los alumnos no participaron de dicha selección. Las selecciones fueron las siguientes: Las vocales, Las consonantes, El abecedario, Los números y El ambiente. Para iniciar el trabajo con el proyecto sobre el ambiente, les preguntaban a los niños qué sabían, qué querían saber; sin embargo, esto no

era tomado en cuenta, ya que las docentes ya tenían preestablecido lo que se haría, fundamentalmente copiar palabras y frases del pizarrón y leerlas en voz alta.

En los proyectos “Las vocales, Las consonantes, El abecedario”, la lectura y la escritura se enseñaban a través de un conjunto de habilidades aisladas, de decodificación y motrices, partiendo de lo más sencillo, las letras, los sonidos y las sílabas, hasta llegar a la palabra; una vez el niño logre el dominio de estas habilidades, ya está preparado para acceder al significado, como lo exponen Samuels y Laberge (1985).

En la 2da. etapa, por su parte, se desarrollaron proyectos sobre **Los perros, Mérida y Los Derechos de los niños**. En una clase de 4° los niños tuvieron la posibilidad de llevar a clases diferentes tipos de textos para desarrollar sus proyectos. Las docentes los organizaban en tres grupos: buenos, regulares y malos, dependiendo de las calificaciones obtenidas y de su conducta (disciplinados e indisciplinados). Aunque tenían la posibilidad de leer diferentes tipos de textos, debían escribir y copiar lo que las docentes decidieran. En el caso contrario, los alumnos eran castigados física y verbalmente: los golpeaban, los gritaban, les destruían lo que hubieran escrito y los obligaban a copiar lo que ellas desearan, indicándoles en el texto o copiándoles en el cuaderno.

La comprensión de las docentes del trabajo con proyectos podría estar sustentada en la práctica pedagógica llevada a cabo en el programa de actualización. Los docentes participantes de este programa no fueron consultados sobre qué y cómo se estudiaría. Las sesiones del seminario y del seguimiento fueron diseñadas pormenorizadamente antes del inicio de éste y así fueron desarrolladas.

La concepción subyacente a las estrategias utilizadas por las informantes son totalmente coherentes con la concepción tradicional categorizada por Lerner y Muñoz (1986), con el modelo de escuela transmisionista criticado por Tonucci (1993), con el modelo tradicional de enseñar criticado Porlán y Martín (1993) y con los principios conductistas propuestos por Skinner (1953/1977). Se fundamentan esencialmente en la transmisión verbal de contenidos, en cuya relación el alumno tiene el rol pasivo de recibir,

“aprender”, ya que no sabe, y el docente el de transmitir, “enseñar”, puesto que es el poseedor del saber.

4.3.2 La práctica de la evaluación

De acuerdo con la concepción tradicional, la evaluación es poner calificaciones (a través de distintas codificaciones: letras, números o palabras) a los alumnos a través de la aplicación de pruebas. Dichas pruebas tienden a ser estandarizadas para garantizar la objetividad en el proceso. Bajo la concepción constructivista, por el contrario, en todos los niveles la evaluación persigue esencialmente los mismos objetivos: recolectar la información necesaria de manera que se obtenga una visión amplia y completa del proceso de aprendizaje y enseñanza con miras a conocer, comprender, mejorar y valorar dichos procesos para reorientar la acción pedagógica y ayudar al alumno en su desarrollo integral (Díaz , Morales y Tovar, en proceso de publicación).

Para Sacristán (1995), la evaluación implica un proceso amplio, formativo e integral. Él la define de la siguiente manera:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materias, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (p. 338).

Del mismo modo, Lerner y palacios (1990) sostienen que la evaluación debe concebirse como un todo que contempla tanto las estrategias didácticas utilizadas por el maestro como el contexto general de aprendizaje; el proceso de aprendizaje que sigue el niño debe considerarse como resultado de la interacción entre todos los factores involucrados, incluyendo, por supuesto, lo que él aporta: su historia de vida.

Luego de la triangulación de los datos de esta investigación, se encontró que para las participantes la evaluación significaba penalización, calificación, asignación de notas y

corrección del producto final, ya fuera éste oral, escrito, o a través de cualquier otra forma de representación. Evaluar implicaba una acción unilateral del docente sobre el trabajo y algunas veces las actitudes de los niños, vistas como productos observables. La evaluación, en este ámbito, perseguía comprobar, corroborar, si las respuestas de los alumnos eran “las correctas”, si coincidían con el punto de vista de la docente. Esto se reflejaba en calificaciones: números, letras u otros códigos. Si las respuestas de los alumnos se acercaban a los modelos de la docente, las calificaciones serían buenas; por el contrario, si dichas construcciones no respondían a las exigencias esperadas, entonces tendrían bajas calificaciones.

La evaluación se realizaba fuera del proceso de enseñanza y aprendizaje, habitualmente al final de un período, y se orientaba a resaltar lo que el alumno no sabía, tomando como referencia lo que la docente creía que se debía aprender; la originalidad y la creatividad eran penalizadas cuando no reflejaban las respuestas estándares de las docentes.

De acuerdo con la International Reading Association and National Council of Teachers of English (1994) y Sacristán (1995), la práctica de evaluación con una orientación similar a la observada en esta investigación es poco confiable. Esto se pudo determinar desde dos perspectivas distintas: por un lado, sólo el docente, uno de los evaluadores potenciales (alumnos, padres, administradores, otros docentes) participaba de la práctica de evaluación. El hecho de que el docente fuera el único evaluador convirtió al alumno en el único evaluado. Por otra parte, los instrumentos de evaluación utilizados para la recolección de los datos, para conocer los conocimientos “obtenidos” por los niños y su competencia como “lectores y escritores”, fueron principalmente la prueba estandarizada oral o escrita, y la revisión del cuaderno, obviando otros que, usándolos en forma combinada, podrían ofrecer datos mucho más confiables (observación, entrevista, portafolio, comentarios orales y escritos, reflexiones, pruebas tipo ensayo, dramatizaciones, entre muchos otros) y podrían reflejar de manera más objetiva el desarrollo de las competencias de los estudiantes (Díaz, Morales y Tovar, propuesto para su publicación).

Aunque en la propuesta de evaluación para la 1era. etapa, de acuerdo con los principios de evaluación del nuevo diseño curricular (Ministerio de Educación, 1998), no se tenía previsto la evaluación cuantitativa ni la realización de exámenes como tradicionalmente se han presentado, las docentes frecuentemente amenazaban a los niños con hacer examen para mantener el control y la atención. En la 2da. etapa, en cambio, el examen era la única forma de evaluación del aprendizaje de los contenidos.

En cuanto a la evaluación de la lectura, tanto en la 1era. como en la 2da. etapa hacían controles de lectura en voz alta para comprobar si los niños decodificaban correctamente. La evaluación era cualitativa, basada en juicios de valor; sin embargo, las docentes indicaban que los niños sabían que tales juicios se correspondían con calificaciones numéricas. **“ellos saben que “muy bien” quiere decir 20 y que “muy mal” es raspao”.**

¿Cuándo se evaluaba el sentido? En la 1era. Etapa estaba prácticamente descartado, ya que de acuerdo con la concepción de lectura predominante, para acceder al significado hacía falta lograr el dominio de un conjunto de habilidades aisladas de decodificación. La actividad de “lectura” de un cuento infantil, por ejemplo, se convertía en una práctica sin sentido, de decodificación. Los niños debían centrar toda su atención y esfuerzo mental en la búsqueda de la reproducción del modelo “correcto” de pronunciación que esperaba la docente. No había cabida para la comprensión y el disfrute, pues lo que se buscaba era pronunciar bien. Los indicadores que se presentan a continuación eran los que con mayor frecuencia se tomaban en cuenta al evaluar la “lectura”:

- invierte letras, palabras;
- omite letras, palabras;
- sustituye letras;
- repite correctamente;
- acentúa correctamente;
- respeta los signos de puntuación;
- lee con un tono de voz adecuado;
- lee con fluidez.

En la 2da. etapa, perseguían probar, con el examen, la capacidad de memoria del alumno. Las preguntas tenían un patrón de corrección: los apuntes que las docentes dictaban o hacían copiar del pizarrón o de la Enciclopedia popular. La labor de los estudiantes era repetir con la mayor exactitud posible dichos contenidos; no había cabida para la creatividad. Algunos ejemplos se presentan a continuación:

Prueba de folklore, 6° grado:

- 1) ¿Cuál es la diferencia entre lengua y dialecto?
- 2) Defina qué es teatro y diga los tipos.

Prueba de Lengua, 4° y 6° grado:

- 1) ¿Qué es la narración?
- 2) ¿Qué elementos debe tener un texto narrativo?
- 3) ¿Qué es la novela? Dé ejemplos.
- 4) ¿Qué es el mito? Dé ejemplos.
- 5) ¿Qué es la leyenda? Dé ejemplos.
- 6) Defina: relaciones, relaciones implícitas y relaciones explícitas.

La escritura en la 1era. etapa estaba fundamentada en la caligrafía, y en la copia de algún silabario o del modelo que el docente escribía en el pizarrón. Muy poco de lo que se copiaba tenía algún sentido. Se perseguía fundamentalmente que los niños aprendieran las habilidades motoras y los aspectos formales de la escritura. Cuando los niños no reproducían el modelo, o no hacían la actividad como el docente lo esperaba, el docente le indicaba que no servía, que no estaba bien, le arrancaba la hoja (literalmente), le gritaba: **“¿Ud. es estúpido?, eso no sirve, me lo repite, me lo hace bien; si no, no tiene recreo”**. O le rayaba la hoja y le escribía la forma correcta e indicaba: **“así es, me lo hace así”**. A continuación se presentan algunos indicadores que se tomaban en cuenta con mayor frecuencia para la evaluación de la escritura:

- la caligrafía;
- la ortografía;
- la segmentación;

- la estructura textual: sangría, centrado, separación entre líneas;
- la acentuación;
- la reproducción total de la información esperada;
- la respuesta correcta.

Estos indicadores eran el marco de referencia que le indicaba a las docentes si el alumno “leía” y “escribía”, si “sabía” los contenidos, si cumplía con los requisitos para mantenerse en el grado o avanzar al inmediato superior.

En la 2da. Etapa, además de estos indicadores de evaluación, se contemplaba el contenido, el “significado”, connotado como la copia, la reproducción de un texto, o de sus ideas, como la capacidad del niño para memorizar palabras, oraciones y fragmentos, en su mayoría fuera de contexto y sin sentido para él. La necesidad de memorización y la exigencia de la decodificación inhiben la construcción del significado puesto que la atención está centrada en otro interés, por lo tanto, sería muy ambicioso considerar a estas actividades como lectura y escritura.

Como parte de la evaluación de la escritura, se hacía revisión del cuaderno. Con esto se buscaba corroborar si el alumno había copiado, pasado los apuntes de la enciclopedia popular o del pizarrón a sus cuadernos; además se hacían correcciones de ortografía y de caligrafía (si escribieron en letra cursiva, o script). Estas revisiones eran actos descontextualizados, unilaterales, sin la participación del alumno, quien era solicitado sólo para que constatará los errores que había cometido. En las correcciones del cuaderno abundaban tachones, rayones, y la escritura correcta, la que esperaba la docente. La práctica de corrección predominante coincidía con el modelo tradicional de revisión criticada por Cassani (1996). Este autor sostiene que este tipo de revisión se fundamenta en la rigidez, unidireccionalidad, inflexibilidad, insignificatividad y en la autoridad.

La evaluación, además, era vista como un instrumento de afirmación de la autoridad del docente y tenía, en este contexto, un carácter coercitivo, punitivo, de castigo: manipulación, amenaza, terror y chantaje, a través del cual las docentes buscaban lograr la

atención y el control de los niños, y en consecuencia, que ellos aprendieran. Cuando los alumnos mostraban desinterés por las actividades de clases, las docentes pretendían hacerlos interesarse acuñando expresiones como:

**“esto será evaluado; esto es materia de examen; esto vale tanto %;
tiene 01;
se va de clases;
si no trabaja le llamo el representante, lo saco de clases, no tiene receso, se va a quedar en el grado;
Ud. no quiere servir para nada;
Ud. es un irresponsable, mal estudiante;
copien porque mañana revisaré el cuaderno de ciencias (o de lengua).”**

En estas expresiones está explícita la idea de que el premio-castigo es necesario para lograr el aprendizaje, el cual es obligatorio, y su evaluación es un instrumento para manipular a los alumnos. A esto subyace la idea de que si no se castiga, se pierde el control, la disciplina, no se logran los aprendizajes esperados.

En medio de la práctica pedagógica artificial, desligada totalmente del mundo exterior del aprendiz y del enseñante, imperante en la escuela donde se realizó la investigación, la evaluación tenía un carácter doblemente artificial: por un lado, era ajena a la realidad inmediata donde se presentaba, al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se realizaba en momentos destinados especialmente para ello; por otro lado, estaba desligada del mundo fuera de la escuela, puesto que no respondía a las exigencias de la sociedad ni preparaba a los niños para la vida. Con las formas de evaluación realizadas, según indicaron las docentes en las entrevistas, los niños tendrían beneficios como: **“pasar el lapso, pasar el año, ser alguien en la vida”**.

Es importante señalar que los docentes estaban convencidos de que lo que estaban haciendo era lo correcto, es decir, que estaban procediendo como debían. Si no hacían así, indicaban, los niños no aprenderían. Actuaban como sus concepciones se lo prescribían: **“Yo pienso que lo que se está haciendo en el aula es lo correcto, es lo que se debe hacer”**.

4.3.3 Actitud del docente frente a los errores de los niños

Harmer y Johnson (citados en Cassani, 1996) establecen una distinción entre falta y error (lo que en inglés se denomina: mistake y error). Según estos autores, el error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, el desconocimiento de la información, y se comete cuando el usuario de la lengua desconoce una regla gramatical, la ortografía de una palabra, entre otras cosas. La falta, por su parte, es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística, en la manera como ha ejecutado su competencia lingüística. Ésta se comete, por lo general, cuando el usuario de la lengua está distraído a causa de factores tanto internos como externos, o cuando está acostumbrado a proceder de determinada manera.

El Longman Dictionary of Applied Linguistics (Richards, Platt y Weber, 1987; 95) muestra que el error es el uso de una unidad lingüística de una manera distinta a como la regla gramatical lo prescribe, lo cual es muestra de un aprendizaje incompleto o equivocado. Se establece, además, una distinción entre error, lo resultante de un conocimiento incompleto, y la falta (mistake), causada por la falta de atención, la fatiga, descuido, o cualquier otro aspecto de la actuación lingüística.

De acuerdo con Brown (1980), el aprendizaje humano es fundamentalmente un proceso en el que el aprendiz comete errores como parte intrínseca de éste. El aprendizaje de la lengua no se diferencia de otros que experimentamos en nuestra vida diaria. Al inicio del proceso de alfabetización y de la adquisición de la lengua materna, las producciones de los niños tienen errores desde el punto de vista de la lógica adulta; sin embargo, desde la óptica de los niños, el lenguaje ejecutado de esa manera es igualmente lógico; refleja el pensamiento de quien lo produce, las hipótesis de los niños respecto de ese objeto de conocimiento, mas no las convenciones de la lengua. Los niños, en la medida en que interactúen con la lengua, en que reciban información y se les permita ensayar el uso de la lengua con propósitos específicos, progresivamente irán asimilando las formas convencionales.

A partir de los datos obtenidos, se puede afirmar que la práctica más difundida en las aulas observadas se basaba en una actitud compulsiva de los docentes hacia los errores de los niños: los errores se corregían, tomando como punto de referencia lo que haría un adulto en la misma situación, lo cual coincide con lo hallado por Kaufman et al. (1989). Esto evidencia que no se estaban considerando las propias construcciones de los niños; por el contrario, las ejecuciones de los niños como lectores y escritores que se alejaban de los estándares convencionales eran consideradas errores y problemas que debían ser corregidos y penalizados. Entre éstos se cuentan:

- El uso indistinto de los alófonos: b/v; g/j; c/z/s.
- La confusión de: b/d; m/n; p/q; rr/r.
- La falta de acentuación.
- El tipo de letra: escriben con letra script, o letra fea.
- La falta de fluidez.
- La no lectura de los signos de puntuación (no respetan los signos de puntuación).
- El tono de voz baja.
- La lectura silabeada, deletreada.
- La sustitución de palabras.

Muchos de los problemas y errores de lectura y escritura que las informantes dijeron hallar en clase no eran tales, sino la demostración de la construcción que estaban haciendo los niños de la ortografía. Ferreiro (1991) se refiere a estas construcciones como “errores constructivos”, porque no impiden acceder a la respuesta “correcta”, sino que permiten llegar a ella; son aproximaciones al conocimiento convencional. Dentro de estos “errores” se encuentra el uso de segmentación y de ortografía no convencionales. Ejemplos:

Lacasa

Derrepente

Chaves

Fransisco

En 1er. grado las segmentaciones no convencionales, la hipo e hipersegmentación, eran penalizadas. Se les exigía a los niños que “escribieran” convencionalmente (copiaran) las sílabas, palabras y oraciones que la docente copiaba en el pizarrón, les copiaba en el cuaderno, o que los niños copiaban del silabario (o cualquier otro libro que sirviera como modelo correcto). Cualquier desviación de la norma era inaceptable, era un error y debía ser corregido. Con este fin apelaban a la copia, la caligrafía, el dictado y a las explicaciones metalingüísticas.

Las docentes intentaban evitar, por todos los medios, cualquier tipo de error. Eso genera, según Kaufman et al. (1989), una forma de enseñanza que supone que se aprende por partes, por lo tanto, se debe presentar el conocimiento en forma gradual, poco a poco, de lo más simple a lo más complejo. Esto se concretizaba en la práctica de la siguiente manera: en 1era. etapa, se iniciaba con las vocales, luego las consonantes, seguían con las sílabas, para finalmente, llegar a la palabra. En segunda etapa, por su parte, se iniciaba con los conceptos básicos, las reglas fundamentales, cuyo dominio llevaría a los niños a su aplicación y al logro de estructuras más complejas y a la comprensión.

Esta manera de abordar las escrituras no convencionales de los niños podría tener una doble implicación en cuanto al pensamiento de las informantes:

En primer lugar, refleja un profundo desconocimiento del proceso que siguen los niños cuando se están apropiando del sistema de escritura. De acuerdo con Ferreiro (1986; 1991) y Ferreiro et al. (1996), la hiposegmentación, tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas, y la hipersegmentación, tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas, de acuerdo con las normas ortográficas del español vigentes, no responden a una incapacidad, a falta de atención, problemas de aprendizaje ni a incomprendimientos del sistema de escritura; por el contrario, se refiere a una interpretación inteligente del sistema de escritura que han construido hasta ese momento los niños.

Similarmente, en cuanto a la ortografía, la inconsistencia en el cumplimiento de las reglas ortográficas vigentes del español indica, en muchos casos, una interpretación lógica,

razonable, del sistema de escritura y no una falta de comprensión. De acuerdo con Ferreiro (1991), estas construcciones son errores constructivos, por lo cual no deben evitarse ni sancionar a los niños por tales producciones; por el contrario, se acepta su aparición y se trabaja sobre ellos para que los niños, progresivamente, los superen y se apropien de la regla.

En segundo lugar, la actitud de los docentes frente a los aparentes errores reflejaban la concepción conductista del aprendizaje de la escritura, sustentada en una relación docente-alumno, en la que el docente tiene un rol activo y corrige las faltas de la escritura, dando las soluciones correctas (Cassani, 1996), y los alumnos, en su rol pasivo, desde el inicio de su proceso de alfabetización, deben aprender a escribir convencionalmente. El aprendizaje era visto como una copia del modelo del adulto, representado por el libro o por el docente. Cuando las docentes encontraban escrituras no convencionales, tanto en la caligrafía como en la ortografía, les exigían a los niños que las repitieran (copias y caligrafías) hasta que la aprendieran, suponiendo que se aprende a escribir repitiendo.

Con las copias les surgía un gran problema: **“escriben mal a pesar de que lo están copiando del libro o del pizarrón”**. Ellos explicaban que el problema radicaba en que los niños no estaban atendiendo a lo que hacían, **“copian mal porque no prestan atención”**. Ellos buscaban remediar la situación con amenazas, tales como: bajas calificaciones, no permitir el receso, llamar al representante, enviarlos a la dirección.

Los problemas de lectura que los informantes consideraban era totalmente coherente con la práctica pedagógica que se llevaba a cabo: la práctica de lectura se limitaba a hacer leer en voz alta a los niños, tantas veces como necesite para leer fluidamente, y estaba acompañada de expresiones como: **“Así no... me lee bien... así no se lee... que pasa... no sabe leer... lo voy a mandar para primero”**

La concepción de lectura y su aprendizaje subyacente a esta práctica supone que para leer se debe aprender un conjunto de habilidades; decodificar y pronunciar correctamente lo impreso es lo fundamental, puesto que el dominio de estas habilidades son

condición necesaria para llegar a la comprensión. Frecuentemente indicaban: **“Los niños deben escucharse, deben leer en voz alta para poder comprender”**.

Muchos de los problemas reales que se encontraron las docentes se debían a las prácticas inadecuadas a las que los niños han estado expuestos y no a problemas intrínsecos a ellos. Para diseñar estrategias y tomar decisiones sobre cómo solucionar los problemas mencionados, las docentes propusieron hacer reuniones de trabajo semanales; sin embargo, éstas reuniones se realizaron sólo en dos oportunidades al inicio del año 1999. Las docentes encontraban el origen de los problemas en: **problemas de aprendizaje de los niños; los padres que no colaboran, que son analfabetas, los docentes de los grados anteriores, los programas, la situación económica**, entre muchos otros. Según ellas, los problemas podían ser originados por cualquier otro participante del proceso de enseñanza y aprendizaje, excepto por sí mismas. Podría ser por esta creencia que no hacían nada por remediar esta situación, seguían con las prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectura: la repetición sin sentido, la lectura en voz alta por parte de los niños, las correcciones de esas lecturas, exigiendo repetir sílabas, palabras, oraciones, que no conducían a la creación de hábitos de lectura, sino que contribuían con el desinterés por la lectura de los niños.

4.3.4 Rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

El papel que el docente asume en el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado, totalmente, por la concepción que tenga de estos procesos. De acuerdo con la concepción transmisionista, el papel del docente en la escuela es el de transmitir los conocimientos a los niños, ya que es el poseedor del saber, el guardián de la verdad y de todo lo que debe ser aprendido (Tonucci, 1993). Con esta actitud, el docente asimila la concepción tradicional de profesor que predomina culturalmente y responde a las exigencias que implica su oficio. Generalmente, la sociedad espera que el docente sepa todo, que no se equivoque nunca, que enseñe y que decida qué se debe aprender. Es por ello que el docente asume posturas defensivas y coherentes con estas exigencias: se cierra hacia

la relatividad del saber, no considera los conocimientos de los niños y se ve a sí mismo como un profesional de formación acabada, que no necesita aprender, sino enseñar.

De acuerdo con Esté (1986), uno de los roles del docente más extendidos en la práctica pedagógica es el asumirse como la autoridad. La relación autoritaria docente-alumno se manifiesta, generalmente, con el uso del lenguaje: oral, gestual y escrito. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente es el tamiz, quien decide cuál es el conocimiento aceptable que se debe aprender, quién habla y qué y cuándo se dice. Paradójicamente, aunque la educación persigue que los niños desarrollen el lenguaje, tanto oral como escrito, el docente asume una actitud que inhibe su uso en clases.

Según Lerner y Palacios (1990), los docentes asumen estas actitudes, ya que han sido formados en un sistema transmisionista, en el que, como aprendices, han asumido un rol pasivo, han sido receptores de contenidos, tanto teóricos como metodológicos. Participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje como quienes ignoran, quienes no saben y deben aprender del experto, del especialista.

Coherente con estos supuestos, las docentes participantes de esta investigación asumían variedad de roles, sustentados en la concepción transmisionista, entre los cuales se encuentran:

- **El rol de autoridad frente al conocimiento.** Ellas eran las poseedoras del saber, tenían el modelo que los alumnos debían aprender; su función, en consecuencia, era transmitírselo. Ellos, por su parte, debían repetir, escuchar, recibir. Esta relación supone que los docentes son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; deciden qué, cómo, cuándo se aprende. Deciden, además, quién participa, cómo lo hace y qué debe decirse. Esta actitud frente al conocimiento, la idea de que necesitan saber todo, obliga a las docentes, como lo plantea Ferreiro (Castorina et al., 1999), a proponer un libro didáctico único, que le permite por un lado mantener el control del conocimiento: decide qué, cómo y cuándo leer; por el otro, encuentra la posibilidad de formar un niño único, un niño patrón que aprendió lo que, según la docente, tenía que aprender.

- **El rol de único evaluador.** Como ya se ha mencionado en este capítulo, la evaluación consistía fundamentalmente en verificar si los niños habían “aprendido” (recibido) los conocimientos enseñados. Esto se realizaba de una manera unidireccional: las docentes, en su condición de poseedoras del saber, eran las únicas evaluadoras, decidían con la aplicación de exámenes qué estaba bien, qué no correspondía con lo esperado, quién aprobaba, quién no llenaba las condiciones necesarias para su promoción. Las opiniones de los alumnos no contaban, ya que ellos sólo deben aprender lo que se les enseña.
- **El rol de expositor.** Con la creencia de que todo saber en la escuela debe pasar por la transmisión oral, de que todo debe ser explicado, dicho minuciosamente, las docentes recurrían permanentemente a exposiciones magistrales sobre los contenidos tratados, sobre las reglas ortográficas, los signos de puntuación, estructura de textos, como dibujar letras cursivas, entre otras. Según las docentes, la exposición, en sí misma, garantizaba el aprendizaje.
- **El rol de enseñante.** Distinto a otros profesionales, las docentes consideraban que su formación era acabada y permanente. Su función en el aula era enseñar su saber acumulado, ya que ya estaban formadas para ello, ya poseían los conocimientos necesarios. Cualquier programa de actualización del que participaran debía estar dirigido a ofrecer estrategias para que los niños aprendan; serviría sólo para los niños; no existía la posibilidad de fortalecer su formación, de actualizarse. En vista de esto, todo lo que hacían las docentes estaba bien; si los niños no aprendían, se debía a problemas intrínsecos a ellos, mas no a la enseñanza.

En vista de esto, es fundamental que el docente cambie su concepción respecto del conocimiento. Freire (1970/1975) plantea la necesidad de que el docente aprenda que el conocimiento no es absoluto sino relativo, que él no lo sabe todo. Es preciso que el docente comprenda que su verdadero rol en el proceso de construcción del conocimiento es ayudar a los aprendices a que descubran lo que no conocen, a que aprendan a hacer lo que no dominan suficientemente. Es decir, debe poner a los aprendices en situaciones que les

exijan constantemente esfuerzos de comprensión. Dichas exigencias deben ir acompañadas del apoyo y la orientación del docente y de sus pares, que posibiliten a los niños a superar los retos, desafíos, que se les presenten y lograr el aprendizaje. Cuando esto ocurra, el docente dejará de pretender ser el absoluto dueño del saber y, en consecuencia, estará preparado para aprender mientras enseña, en una relación cooperativa con los alumnos y con sus pares (para más detalle, véase en el capítulo II la sección 2.8.2 **La reflexión sobre la práctica pedagógica como factor que contribuye al cambio**).

4.3.5 Rol de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El papel que asume el docente en el proceso determina totalmente la participación de los niños en las actividades realizadas en clases. A continuación se presentan algunos roles que la dinámica escolar en las clases observadas le imponía a los niños:

- **Rol de aprendiz-receptor:** El docente que lleva a cabo una práctica transmisionista, como la que se describió en la sección anterior, supone un niño pasivo frente a su proceso de aprendizaje, un receptor del saber que ostenta el docente, un receptor del modelo del experto. De acuerdo con esta concepción, el niño va a la escuela a aprender, ya que no sabe nada (Tonucci, 1993; Castorina et al., 1999). Debe aprender, sin embargo, lo que la docente decida. Al suponer que el niño no sabe, las docentes asumían que los conocimientos debían presentárseles al niño de una manera gradual, partiendo de lo más sencillo, las letras, sílabas, reglas y conceptos, para llegar a lo más complejo, el contenido y el significado.
- **Rol de repetidor:** La transmisión oral del saber que asumían las docentes le imponían al niño el rol de oyente que debe repetir, reproducir los conocimientos que se le ofrecía a través de los discursos, exposiciones magistrales, recomendaciones y dictados. En cuanto a la escritura, se le obligaba a que repitiera, las veces que fuera necesario, letras, sílabas, palabras y frases, generalmente fuera de contexto, sin sentido, para aprender a escribir correctamente. Para ello se recurría a la caligrafía. Para el aprendizaje de la lectura también se debía repetir. En 1era. Etapa el “texto” más

utilizado era el silabario (en cualquiera de sus variantes), ya que éste está diseñado de una manera tal que la repetición es inevitable.

- **Rol de copiator:** La práctica de la escritura se limitaba a reproducir, por medio de la copia del libro texto o del pizarrón, los contenidos que las docentes consideraban necesarios para la “formación” de los niños. En mucho de los casos, los niños no llegaban a comprender los contenidos.

Esta concepción de aprendizaje niega totalmente la naturaleza humana, fundamentalmente constructiva; desconoce que los niños son entes activos en su proceso de aprendizaje, que construyen hipótesis para explicarse la realidad, en la que se cuenta la lengua escrita, por supuesto, y que constantemente modifica y reconstruye dichas hipótesis cuando entran en contradicción. Se desconoce, además, que en el proceso de aprendizaje nadie comienza desde cero, sino que construye el conocimiento a partir de sus experiencias y conocimientos previos, su competencia lingüística, sus intereses y necesidades (Piaget, 1964/1967; Smith, 1978/1990, 1988/1994; Ferreiro, 1986; Castorina et al., 1999).

De acuerdo con Kaufman et al. (1989; 13), “el conocimiento nunca es una copia de la realidad, nuestra cabeza no es una máquina fotográfica en la que va a quedar impreso lo que se nos presente: siempre va a haber una actividad del sujeto y, por ende, un componente interpretativo propio”. Este conocimiento es fundamental para lograr transformar la práctica pedagógica en un proceso que favorezca la construcción de conocimientos sobre la repetición de elementos sin sentido.

En cuanto a la actitud que se le prescribe al niño en la escuela, Lerner y Palacios (1990; 40) sostienen que las relaciones que los docentes tradicionales mantienen con los niños es una reproducción de las relaciones que, a su vez, han mantenido las docentes como aprendices, en las que se han supuesto pasivos, es decir, recipientes de los conocimientos que alguien transmite por su condición de experto, especialista. Estas relaciones lo han llevado a anular algunas de sus capacidades intelectuales y las han forzado a asumir determinado tipo de postura. Esta explicación, como se planteó en el capítulo II, muestra un docente que ha sido víctima del sistema educativo que lo ha formado para la transmisión

de conocimientos, negándole la posibilidad de adquirir conocimientos que apoyen la construcción como proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.6 Documentos escritos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Esta categoría se desarrolló desde dos perspectivas: por un lado se consideraron los documentos escritos (materiales impresos, fundamentalmente) disponibles en la escuela donde se desarrolló la investigación, y por el otro los materiales utilizados, explicando la concepción teórica de lectura y escritura y su aprendizaje que subyace a éstos.

Documentos disponibles:

La escuela disponía de diferentes documentos escritos: libros de texto, libros de consulta, libros de cuentos, periódicos, revistas, folletos y enciclopedias. La biblioteca era atendida por un empleado a tiempo completo; estaba ubicada en un salón de 8 metros x 6 metros, aproximadamente. Constaba de cuatro mesas con sus respectivas sillas, seis estantes de libros. Entre los libros se encontraban los siguientes: una colección de historia de Venezuela y de geografía, textos de las diferentes áreas que contemplaba el modelo curricular vigente antes de la reforma de 1997, juegos didácticos, cuentos clásicos infantiles, enciclopedias, diccionarios, entre otros.

El aula integral, por su parte, era atendida por una licenciada en Educación Integral. Constaba con una amplia variedad de libros infantiles: el acervo mejicano, una colección de cuentos clásicos infantiles, la colección de cuentos latinoamericanos de Ediciones Latinoamericana, la colección de libros infantiles del Banco del Libro, colección de mitos y leyendas latinoamericanas, la caja viajera de COEULM, entre otros (para obtener más detalles sobre las colecciones de libros infantiles, véase el anexo N° 7).

En los salones de clases de la 2da. etapa, se contaba un estante en cada salón, en el que se disponían periódicos y revistas regionales y nacionales, colección de literatura infantil encartada en los periódicos, distribuida por la Fundación del Niño, libros de texto

de las áreas: matemática; ciencias e higiene; educación social, moral y cívica; estudios sociales; educación artística; historia; guías telefónicas, folletos y la enciclopedia popular (para 4°, 5° y 6° grado).

Para consulta de los docentes, se encontraba: la colección Cuadernos para la Reforma: ejes de Lengua, Evaluación, Educación para el Trabajo, Valores, Proyectos Pedagógicos y Matemáticas; los manuales de 1era. y 2da. etapa, de acuerdo con el nuevo modelo curricular y el manual de evaluación para la 2da. etapa.

En los salones de la 1era. etapa, no se disponía de gran variedad de materiales escritos accesibles para los niños; sólo silabarios en sus diferentes versiones: Coquito, Mi Jardín, Mi amigo el silabario, Silabario Obelisco. Las docentes, sin embargo, recomendaban la adquisición de aquellos silabarios, cuyas letras estuvieran dibujadas en cursivas e incluyeran ejercicios de caligrafía, **“para que no tengan un cambio brusco cuando vayan escribiendo letra corrida”**.

En ocasiones, cuando se llevaban a clases cuentos infantiles clásicos o cuentos latinoamericanos, éstos eran colocados en una de las carteleras del salón, lugar de difícil acceso para los niños, o eran guardados en el escritorio de la docente; sólo ella tenía acceso a éstos. Además de los silabarios disponibles, había algunos envases vacíos de productos de consumo masivo. A éstos, sin embargo, no se les dio uso durante la realización de esta investigación.

Documentos utilizados:

En la primera etapa se usaron los silabarios, predominantemente. En las ocasiones que se utilizaron cuentos infantiles, se hizo con el mismo propósito que los silabarios: ejercitar la pronunciación, decodificar sílaba por sílaba cada palabra de los cuentos, sin tomar la mínima atención al sentido, al significado. Con este fin, las docentes pedían a los niños que leyeran en voz alta algunas líneas de los cuentos, de los que sólo había una

copia; frecuentemente los interrumpía para decirle la pronunciación “correcta”, para hacer que repitiera, o hacer alguna explicación gramatical.

En la segunda etapa, las prácticas de “lectura y escritura” se realizaban sólo con los siguientes textos:

Rodríguez, R. (1989). **Enciclopedia popular (de 4° a 6° grado de Educación Básica)**. Caracas: Publicaciones Deibas, C.A

Rodríguez, R. (1996). **Lecturas populares**. Caracas: Publicaciones Deibas

Robles de M., L (1992). **Arcoiris Básico. Turpial 6. Mitos y leyendas de Venezuela**. Miranda: Librería Editorial Salesiana, S.A.

En oportunidades les pedían a los niños que llevaran diferentes tipos de textos sobre un determinado tema, expresiones artísticas merideñas, por ejemplo. Cada alumno llevaba algún tipo de material. Las docentes los solicitaban, los recolectaban, los revisaban y los colocaban sobre su escritorio. Luego, organizaban los grupos y les pedía a un niño en cada grupo que dictara objetivo de la Enciclopedia Popular, libro de texto que todos los niños tenían. Los materiales que llevaban los niños no fueron utilizados en ningún momento.

4.3.7 Concepción respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura

Las docentes indicaron que aprender a leer y escribir era fundamental para aprender los contenidos, ya que enseñar la lectura y la escritura debía ser el principal objetivo de la escuela. Cuando los niños saben leer y escribir bien, indicaban las docentes, cualquier problema con los objetivos de las áreas se puede superar fácilmente. Permanentemente, orientaban la práctica pedagógica de las diferentes áreas al desarrollo de la lectura y la escritura. Desafortunadamente, para las docentes leer significaba decodificación, pronunciación fluida; escribir, por su parte, significaba copiar convencionalmente, dibujar letras cursivas.

Las concepciones respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura de las informantes se pueden conceptualizar tomando como referencia los siguientes indicadores: la repetitividad, la insignificancia, la infuncionalidad, la memorización y la fragmentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Repetitividad: la repetición, tanto para la lectura como para la escritura, era una condición indispensable para lograr su aprendizaje. La repetición funcionaba como un mecanismo que le permitía al aprendiz la retención de los conocimientos: las reglas ortográficas, de acentuación, de puntuación, la pronunciación, los conceptos y cualquier otro tipo de información, y el dominio de la escritura (las habilidades psicomotrices).

En la 1era. etapa los estudiantes repetían a diario las lecciones del silabario o las versiones que las maestras escribían en el pizarrón: vocales, consonantes, sílabas y palabras. Las repeticiones se hacían tanto orales como escritas en el cuaderno de caligrafía. Para los ejercicios de repetición se utilizaba lo siguiente:

Ma- me- mi- mo- mu

Na- ne- ni- no- nu

La ene con la a es na; la ene con la e es ne; la ene con la u es nu.

Las docentes recurrían a este tipo de práctica, ya que ellas consideraban, como lo expresaron en las entrevistas, que **para aprender a leer y escribir es necesario comenzar a repetir, de lo más sencillo, las letras, la correspondencia letra-sonido, las sílabas, a lo más difícil, las palabras; cuando ya hayan dominado estas habilidades, cuando ya lean y escriban, ya estarán preparados para la comprensión.**

Igualmente, en la 2da. etapa se practicaba a diario la lectura en voz alta, haciendo repetir a los estudiantes aquellas palabras que no pronunciaban “correctamente”, para que aprendieran a leer, ya que según las docentes, **“es indispensable oírse, pronunciar correctamente, leer bien, para poder comprender”**. Se asignaban caligrafías para fortalecer el aprendizaje y desarrollo de la escritura de aquellas palabras con las que los niños enfrentaban “problemas”. También se les asignaban ejercicios de caligrafía de lista de

palabras de cada letra del abecedario con el propósito de que aprendieran a escribir bien, es decir, a dibujar letras cursivas. Los siguientes ejemplos ilustran esta práctica en relación con las letras “k, l, m” :

Liverpool Karachi Kinberley Musolini Montserrat

Según las docentes, la única manera de resolver los problemas de escritura que presentaban los niños: mala caligrafía, mala ortografía, escaso uso de las reglas de acentuación y mala presentación, era con el uso de la caligrafía. Como escribían la misma palabra muchas veces, la aprenderían a escribir correctamente. Las docentes recurrían a la enseñanza tradicional, ya que ésta garantizaba el aprendizaje. La repetición se extendía a los contenidos tratados.

Insignificancia: en la enseñanza de la escritura, el sentido, el significado, en la mayoría de los casos, no era considerado. Para las docentes existían elementos de mayor relevancia, tales como la caligrafía, la ortografía, la estructura textual y la puntuación, que eran fundamentales para la escritura. las docentes indicaban que: **“A los niños se les debe enseñar primero los conceptos (sujeto, verbo, predicado), las reglas ortográficas y de acentuación, a escribir con buena letra; luego sí se les puede enseñar a escribir. Si no aprenden esas cosas no van a escribir y ese es el principal problema que tenemos aquí”**.

En las actividades realizadas, las ideas representadas a través de la escritura no eran revisadas, corregidas o discutidas; la atención de las docentes se centraba en verificar el tipo de letra con que “escribían” y el cumplimiento con los aspectos formales de la escritura. En ese sentido, se hacía énfasis en que los niños copiaran o dibujaran letras cursivas, tanto en los ejercicios de caligrafía como en los apuntes de los contenidos.

En cuanto a la enseñanza de la lectura, el énfasis en la decodificación, en la “correcta” pronunciación, en la correspondencia entre letras y sonidos y en la fluidez, las

actitudes punitivas de las docentes frente a como decodificaban los niños y el poco sentido que tenían los textos inhibían la construcción de significados por parte de los niños.

En la 1era. etapa era imposible que los niños significaran, le dieran sentido a los “textos”, ya que éstos eran letras, sílabas, palabras y frases aisladas. No les leían cuentos u otros materiales, ya que en la opinión de las docentes. **“los niños no saben leer todavía. En el próximo año, cuando ya sepan se les leerá más”.**

En la 2da. etapa se usaban algunos cuentos para ser leídos en voz alta, en cuya práctica se encontró que lo único que se perseguía era ejercitar la decodificación, la pronunciación de las palabras y “el respeto” a los signos de puntuación. Las docentes expresaban que: **“en vista de que los niños llegan de 1era. etapa sin saber leer y escribir (decodificar correctamente), nosotras tenemos que enseñarles todo desde el inicio”.**

Infuncionalidad: en las sesiones de clases observadas en esta investigación, la lectura y la escritura no cumplían una función social; en muchos de los casos, las prácticas realizadas no correspondían a la lectura y la escritura, vistas desde una perspectiva psicolingüística. La lectura era vista como sinónimo de decodificación; de ahí que no se leía para construir significados sociales, para informarse, para descubrir conocimientos, para conocer el legado del pasado, para disfrutar, vivir experiencias fantásticas, maravillosas, para vivir otras vidas, para desarrollar el pensamiento, usos fundamentales de la lectura (Rosenblatt, 1985a, 1985b; Bettelheim y Zelan, 1981/1983; Smith, 1978/1990, 1997); por el contrario, se “leía” para desarrollar habilidades de decodificación, pronunciación, para repetir y ejercitar la memoria a corto plazo. Al preguntarle a una de las docentes qué les funcionaba mejor para que los niños aprendiera, respondió: **“primero les enseño los sonidos y las sílabas... Con esto los niños aprenden rápidamente... Luego uno puede seguir con la palabra”.**

Una de las docentes de primer grado argumentaba que se podía leer letras y sílabas, lo cual evidenciaba que para ella la lectura no implicaba construcción de significados sino

pronunciación de sonidos: **“Comenzamos leyendo primero los sonidos de las letras, porque los sonidos son muy importantes para la lectura. Hacemos énfasis en los sonidos que se les hacen más difíciles a los niños: la “k”, la “gra”, la “fra”.**

Otra docente explicaba su estrategia de enseñanza: **“Leemos las letras más grandes de los paquetes de detergentes y de la crema dental”.** Al parecer, habría escuchado sobre el uso de esta estrategia, y lo adapta a su concepción, lo que es normal.

La escritura, por su parte, era vista como sinónimo de copiar convencionalmente, haciendo uso de los aspectos formales de la escritura: ortografía, acentuación y una caligrafía cursiva. En ese sentido, su práctica estaba alejada de ser un proceso de construcción de conocimiento y de desarrollo del pensamiento, ya que no se escribía para expresar y compartir ideas, opiniones, solicitar información; se “escribía”, por el contrario, para repetir el conocimiento acabado que ostentaban las docentes, para reproducir el saber invariable almacenado en los libros o en la mente de las docentes. También se “escribía” para ejercitar las habilidades motrices que toman parte.

En una ocasión se les pidió a los niños de 1er. grado que copiaran, en el cuaderno de escritura espontánea, las siguientes oraciones:

López conduce un taxi

El director nos leyó hoy un examen

El rey dictó sentencia

En otra oportunidad, en el mismo cuaderno debían “escribir” lo siguiente:

“Escritura Espontánea”

Palabras monosílabas: cal, sol, sal, zinc.

Palabras bisílabas: piña, libro, cama, casa, silla.

Palabras trisílabas: borrador, lavadora, culebra, ardilla.

El propósito de esta actividad era, según la docente, **que aprendieran a escribir el título centrado, tomar sangría, usar las letras mayúsculas, y usar la coma. Con esto iban aprendiendo a escribir.**

La memorización: en la 2da. etapa, las docentes perseguían permanentemente que los niños, luego de leer en voz alta un texto, o de copiar apuntes en el cuaderno, pudieran expresar textualmente, oralmente o por escrito, lo esperado por la docente, quien decidía qué era aceptable y qué no. Cuando lo expresado no era una reproducción fiel del modelo, los alumnos eran penalizados y obligados a repetir la interpretación “correcta”.

Esta práctica de enseñanza de la lectura se sustenta teóricamente en la idea de que el texto tiene un significado; la función del lector es extraerlo, obtener la información de éste. En vista de esto, todos debían llegar a la misma comprensión; sino era así, no habían comprendido. La lectura en sí misma no era conducente al aprendizaje, al conocimiento, por lo tanto, se debía recurrir a la memorización mecánica, la repetición, para lograr aprender. Se desconocía totalmente que es el lector, aportando sus experiencias previas, su competencia, sus conocimientos, quien construye el sentido, el significado del texto (Smith, 1978/1990).

La fragmentación: la lectura y la escritura eran consideradas como un conjunto de habilidades que podían ser enseñadas de manera aislada y gradual (el modelo tradicional categorizado por Lerner y Muñoz, 1986). De acuerdo con las docentes, la enseñanza inicial de la lectura y la escritura comenzaba por las letras, la correspondencia letra-sonido, seguida por la sílaba, la palabra, para llegar a la oración. Una vez los niños habían dominado estas habilidades, ya decodificaban y copiaban estas unidades aisladas, ya estaban en capacidad para aprender el significado, de extraerlo del texto o de copiarlo. Esta enseñanza, sin embargo, debía ser gradual: **“primero se les va dando poco a poco lo más sencillo, luego se les da lo más difícil. Ahora yo no les exijo la letra mayúscula, porque no la hemos visto todavía. Pero cuando la veamos sí tienen que escribirla”.**

4.3.8 Concepción de lectura y escritura

Existe una tendencia entre las docentes que participaron de esta investigación a separar la lectura y la comprensión como si fueran dos procesos distintos, viéndose la lectura como el proceso de decodificación de lo impreso, lo cual es previo a la comprensión. En la siguiente opinión de las docentes se puede ilustrar esta aseveración:

“Como los niños llegan sin saber leer ni escribir, uno en 2° etapa los tiene que enseñar desde el inicio, prácticamente. Actualmente (febrero) los estoy preparando en la lectura, tal vez en abril ya podremos arrancar con la comprensión. Ellos tienen que aprender a leer primero”.

“El proyecto <El rincón de lectura> siempre lo desarrollo en los dos últimos meses del año (escolar), en mayo y junio. Al principio del año ellos no están preparados. Primero se les enseña a leer bien para que luego puedan comprender la lectura de los cuentos”.

“Uno se da cuenta de que ya saben leer porque uno los escucha. Si pronuncian bien y leen de corrido, respetan los signos de puntuación, ya leen, ya están preparados para la comprensión”.

“Para poder comprender, tienen que leer bien y oírse. Si se oyen cuando leen, pueden comprender”.

La escritura, por su parte, era considerada como la copia de modelos del pizarrón o del libro texto. Escribir era la habilidad de copiar lo impreso, mas no de construir significados. Lo más importante era dibujar letra cursiva “bonita” y la ortografía. En las siguientes opiniones de las docentes se puede corroborar este juicio:

“Uno sabe que los niños ya escriben cuando copian bien del pizarrón, con letra en carta”.

“La mayoría escribe muy bien, a la perfección: con letra bonita, sobre la línea, después del punto y aparte saben dejar la línea”.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

“Escribo estas líneas bajo la mayor ansiedad. Quiero dirigirme a los estudiantes, no para halagarles, sino para llamarlos a la reflexión. No me interesa el aplauso. Busco la discusión que me parece más fructífera”

Angel Rosenblat (1990)

“Yo pienso que lo que se está haciendo en el aula es lo correcto, es lo que se debe hacer”.

Maestra de 1° grado

El propósito fundamental de esta investigación era conocer qué cambios en las concepciones de lectura, escritura y de su aprendizaje experimentaba un grupo de docentes quienes participaron en el II Plan Universitario de Actualización Docente en 1997. Los resultados de la investigación muestran que los docentes participantes experimentaron cambios en ciertos aspectos tanto en su práctica pedagógica como en su discurso respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje. No obstante, éstos no responden a lo que se pudiera esperar como resultado de un proceso de actualización.

Estos cambios no representan transformaciones significativas e innovadoras de la dinámica escolar en general, ni del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en particular. Son cambios superficiales, “cosméticos” (Smith, 1988/1994); fuera de contexto dan una inmediata apariencia de avance y de congruencia; sin embargo, cuando se observa más detalladamente la situación de aprendizaje y enseñanza y de manera global, ésta no marca diferencia, no representan transformaciones profundas. La concepción de las docentes, vista en un contexto global, se mantuvo invariable respecto de la concepción que subyacía a su práctica y a su discurso antes de participar del programa de actualización.

Aunado a esto, los cambios encontrados no responden a algunos de los objetivos que lograrían los docentes con su participación del programa: reconocer las características

de los procesos de lectura y escritura para ayudar a los alumnos a que se desarrollen como lectores y escritores; reflexionar sobre su propia práctica para mejorarla; posibilitar la consolidación del proceso de cambio y la extrapolación desde el taller hasta el aula (Universidad de Los Andes, 1996; 1997).

A continuación se presentan los cambios encontrados en esta investigación y sus respectivas connotaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, visto globalmente:

1.- Al inicio del año 1999, las docentes mostraron interés por trabajar mancomunadamente para buscar soluciones a los problemas de lectura: lectura silábica, sustitución de letras, acentuación, respecto de los signos de puntuación; y de escritura: segmentación, acentuación, ortografía, caligrafía (hay más detalles de este tema en la sección 4.3.2 y 4.3.3, del capítulo anterior). En busca de soluciones, organizaron reuniones técnicas en las que participaron las docentes y la coordinadora de la institución; estas reuniones se realizaron sólo dos veces, en febrero de 1999. Algunos de los problemas mencionados no eran problemas propiamente dichos, sino parte del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura que llevan a cabo los niños (ortografía de la palabra y segmentación no convencional; caligrafía; lectura silábica, entre otros), como lo ha demostrado Ferreiro (1986; 1991) y Ferreiro et al. (1996) en sus múltiples investigaciones. Los problemas reales, como el desinterés por la lectura y la escritura, por ejemplo, eran producidos por las prácticas pedagógicas inadecuadas que llevaban a cabo y no por problemas de aprendizaje inherentes a los niños. Frente a esta situación, las docentes se percibían como si ellas no fueran parte de la causa y las soluciones de los problemas; por el contrario, responsabilizaban a los docentes de los grados anteriores, los niños, los padres, la sociedad. El desconocimiento del proceso de construcción de significado y desarrollo de la lengua escrita, al parecer, no permitía que las docentes se asumieran como corresponsables de dicha situación.

2.- Las docentes consideraban que cuando se sabe leer y escribir bien, cualquier problema adicional que surgiera sería superado fácilmente, ya que la lectura y la escritura “son procesos fundamentales para el aprendizaje”. Desafortunadamente, para ellas leer era

pronunciar bien letras, sílabas, palabras, oraciones, párrafos o textos: decodificar; escribir, por su parte, significaba dibujar letras cursivas, copiar oraciones y, en ocasiones, textos, en los que se reflejaban el dominio de los alumnos de los aspectos formales de la escritura: caligrafía, ortografía, puntuación, entre otros.

3.- Las docentes hacían énfasis en que los niños debían aprender a leer y escribir, ya que ese era el principal objetivo de la escuela. Lamentablemente, sus prácticas pedagógicas no favorecían la construcción de conocimientos ni les permitían a los niños formarse como lectores independientes y productores de textos, ya que se fundamentaban en la repetición, la copia, la memorización sin sentido y la transmisión de saberes.

4.- En la 1° etapa las docentes les preguntaban a los niños cuáles eran sus intereses respecto de los temas que les gustaría investigar, las actividades que les gustaría hacer; sin embargo, esta información no era tomada en cuenta para planificar o desarrollar las actividades de clases. Esto podría representar sólo una demostración de la información que las docentes manejaban sobre la metodología por proyectos.

5.- En dos oportunidades, al inicio de 1999, se les permitió a los niños investigar sobre un tema de interés para ellos: **los perros, Mérida, los derechos de los niños**. Para ello, los niños utilizaron fuentes documentales variadas: libros, revistas, periódicos, folletos, enciclopedias. Para desarrollar las actividades, organizaban a los niños en grupos: buenos, regulares y malos. El criterio de clasificación era las calificaciones obtenidas: los malos siempre obtuvieron bajas calificaciones, los buenos, altas y los regulares, término medio. Estos últimos eran amenazados con ser incorporados al grupo de los malos si no mostraban interés, responsabilidad y disciplina. En la investigación de estos temas, las docentes eran quienes participaban activamente; los niños debían recibir la información pasivamente. Las docentes eran quienes decidían qué y cómo escribir en la investigación. Cuando no estaban de acuerdo con lo que escribían o decían los niños, los obligaban a expresar lo que ellas consideraban correcto. Ésta era la norma, transgredirla significaba castigo: un grito de amenaza, una agresión física o verbal y bajas calificaciones o la destrucción y posterior desecho del trabajo de los niños.

6.- La escuela disponía de varias colecciones de libros infantiles: Acervo Mejicano, la colección de COEULM, Colección de Clásicos Universales y Latinoamericanos (algunos de los títulos se encuentran en el anexo N° 7). A pesar de esto, los niños utilizaban sólo el libro Turpial y los Cuentos Populares de la Enciclopedia Popular, para las lecturas que realizaban habitualmente al inicio de la clase. Las docentes elegían qué leer y les pedían a los niños que leyeran en voz alta para corregir la pronunciación, la entonación, el tono de voz. Cuando no lo hacían como las docentes esperaban, los interrumpían los hacían repetir hasta que lo hicieran “bien”, los ridiculizaban, los amenazaban con bajas calificaciones y con la reprobación. Con esta actividad no se buscaba que los niños disfrutaran la literatura, conocieran mundos, vivieran experiencias maravillosas (Bettelheim y Zelan, 1981/1983; Smith, 1988/1994, 1997); sólo se perseguía que ejercitaran la decodificación.

7.- Se les pedía a los niños que llevaran materiales auténticos sobre el tema que trabajarían, pero no eran tomados en cuenta ni usados de ninguna manera. Las docentes recolectaban los textos y otros materiales que los niños llevaban, los colocaban sobre la mesa. Hecho esto, organizaban la clase en grupos, en los cuales un niño dictaba a sus compañeros el “objetivo del día” de la Enciclopedia popular, libro texto que todos los niños tenían. Cuando las docentes no dictaban, delegaban su función a un alumno.

8.- En la 1° etapa, luego de leer un cuento, la maestra pedía a los niños que le dijeran palabras que recordaran. En respuesta, los niños decían algunas y ella las copiaba en el pizarrón. Luego los niños debían copiarlas convencionalmente en el cuaderno, siguiendo las reglas de acentuación, de puntuación, de ortografía y con buena caligrafía; no se aceptaban las producciones originales de los niños; por el contrario, debían repetirlas tal cual se presentaban en el pizarrón. Algunas de estas palabras se seleccionaban para los ejercicios de caligrafía que debían hacer los niños periódicamente.

9.- Se desarrollaron algunos proyectos pedagógicos de aula en la primera etapa, entre los cuales estaban: las vocales, el abecedario y el ambiente. Las docentes indicaron que los temas del proyecto eran elegidos por consenso entre las docentes de la 1° etapa, de ambos turnos. Los alumnos no participaban de ninguna manera en dicho consenso.

Además, los proyectos eran vistos como otra asignatura más y así eran tratados; se destinaba una hora determinada para su desarrollo. Igualmente, el trabajo en los proyectos se fundamentaba en lo que las docentes tradicionalmente habían estado haciendo, en lo que esperaban que los niños aprendieran, la decodificación, la lectura en voz alta, la ortografía, la caligrafía, mas no en las comprensiones, intereses y necesidades de los niños.

Estos resultados dieron origen a muchas interrogantes, entre las cuales presento las siguientes: ¿por qué se dan estos cambios? ¿Por qué dichos cambios no concuerdan con las transformaciones esperadas? Con las siguientes reflexiones se intentará dar respuesta, aportar algunas explicaciones de esta realidad.

En primer lugar, es preciso señalar que los cambios en las concepciones de las docentes y, en consecuencia, los cambios en la práctica pedagógica, no se dan de manera automática, producto de la sola participación de programas de actualización. Como lo ha señalado Ferreiro (1990), los docentes, al igual que los niños, requieren tiempo para asimilar los nuevos conocimientos, para explorar el mundo, reflexionar sobre sus experiencias y organizar sus conocimientos para su uso futuro.

Además de tiempo, el docente en proceso de actualización necesita ser tomado en cuenta en la toma de decisiones relacionadas con su proceso de actualización. Esto significa, como bien lo describen Romo (1996) y Rincón (1999), que no es posible ofrecer programas con contenidos definidos desde afuera sin tomar en cuenta los intereses y necesidades de los docentes en proceso de actualización, desde la universidad, con procedimientos y actividades previamente determinadas desde un nivel central, planificados rígida y pormenorizadamente. Por el contrario, las decisiones sobre estos aspectos y sus justificaciones deben tomarse conjuntamente con los principales actores del programa de actualización: los docentes en proceso de actualización.

El hecho de que este programa no arrojó los cambios esperados, transformaciones significativas y favorables de las concepciones y la práctica pedagógica, tal vez se deba a que los docentes involucrados no fueron consultados para su planificación. Se aprende no

sólo de lo que se lee y se escucha, sino también de la experiencia global que se vive: de cómo se lee, de las actividades que se generen de la lectura y la exposición, de la participación de los aprendices en las actividades propuestas. Si los docentes sienten que sus opiniones son consideradas, si perciben que son parte activa de su propio proceso, si pueden decidir qué, cuándo, cómo y por qué estudiar un tema determinado, entonces podrán poner en práctica ese conocimiento; podrán permitirles a sus alumnos que tomen las mismas decisiones. En este sentido, existe una profunda necesidad de congruencia entre los postulados teóricos prescritos y la manera como se intente que otros se apropien de éstos postulados. Se requiere coherencia entre la práctica pedagógica de los programas de actualización y las prácticas pedagógicas que se prescriben para las aulas de clases (Romo, 1996; Rincón, 1999).

La rigidez en la planificación podría ser otra de las razones por las cuales se dieron los resultados encontrados. Si se presenta detalladamente las actividades que se deben realizar, qué contenidos se deben estudiar y cómo debe hacerse, se está percibiendo al docente en proceso de actualización como un ente pasivo, que sólo va a aprender en estos programas. El hecho de que no se parta de una planificación rígida, de que no se tenga todo previamente programado y detallado no significa que se conduzca sin una dirección determinada, sin orientación alguna. El mismo hecho de escuchar a los docentes desde el mismo inicio del programa, y tomar en cuenta lo que tengan que decir en relación con la planificación de los cursos, talleres y seminarios, como sucedió en algunas experiencias de actualización referidas, ya lleva implícito la concepción constructivista del aprendizaje. Con flexibilidad, la actualización se debe asumir en un marco de referencia, una perspectiva teórica que la oriente, basada fundamentalmente en la lectura, la escritura, la reflexión, la cooperación, la asesoría y la discusión como actividades permanentes.

Igualmente, es de vital importancia ofrecer al docente en formación la oportunidad de que viva el proceso de escritura: tenga la posibilidad de escribir para audiencias reales con propósitos particulares, sea asesorado en la revisión de sus textos, y pueda publicar sus experiencias y reflexiones tanto del proceso de actualización como de las innovaciones que

esté intentando en el aula de clases. Si es formado en este contexto, seguramente podrá buscar las posibilidades para que sus estudiantes también lo experimenten.

En este programa de actualización sólo los docentes iban a aprender. La investigación indica que un programa de actualización es una experiencia de aprendizaje global que involucra no sólo a los docentes sino también a los facilitadores, coordinadores y a la institución que lo ofrece (Romo, 1996; Rincón, 1999). Cada quien, desde su perspectiva: como enseñante, como aprendiz, como investigador, como planificador, con su responsabilidad, debe aprender de lo que hace para que las futuras experiencias sean mejores y logren resultados más óptimos. Es una falacia que sólo los docentes en proceso de actualización deben aprender y que sólo los facilitadores deben enseñar el saber que ostentan. La actualización debe ocurrir en un ambiente de permanente aprendizaje, en el que los docentes puedan construir la base para aprender de los niños: lo que hacen, lo que preguntan, cómo leen y escriben, sus “errores”, intereses, necesidades, preocupaciones; y de su propia práctica como docente y como usuario de la lengua escrita.

El proceso de enseñanza y aprendizaje que llevaban a cabo las docentes podría responder a la práctica que vivieron durante el proceso de formación y actualización. Si sus intereses no fueron tomados en cuenta, tampoco ellas consideran el de sus alumnos; si a las docentes les “transmitieron” un saber que ostentaba un experto, ellas, en su condición de expertas en el salón de clases, intentaron transmitir su saber.

Ofrecer en teoría, prescribir un amplio rango de roles que el docente puede asumir en el salón de clases para favorecer la construcción de conocimientos, el aprendizaje y el desarrollo de la lectura y la escritura y no ponerlos en práctica en las actividades pedagógicas de los programas de actualización, es una práctica totalmente incongruente. No sólo el niño es un ente crítico que participa activamente de su propio proceso de aprendizaje; aprende a partir de sus conocimientos previos, competencias, experiencias de vida, intereses y necesidades; necesita confrontar con sus pares y con el docente sus creencias, interpretaciones y conocimientos. El docente, al igual que el niño, necesita experimentar estos roles en su propio proceso de aprendizaje, debe ofrecérsele la

posibilidad de verse reflejado como aprendiz activo y como facilitador constructivo en los programas de actualización. No basta con decirle qué y cómo debe enseñar; hace falta que se involucre en un proceso cuestionador, generador de desequilibrios, problematizador, que lo ayude a construir los conocimientos que le permitan llevar a cabo una práctica pedagógica que favorezca la construcción y el respeto al aprendiz. Como lo indica la cita con la que se inició el primer capítulo: si le dices los conocimientos al docente, los olvidará; si se los enseñas, tal vez los recordará; pero si lo involucras en la construcción de dichos conocimientos, seguramente los aprenderá.

Tomando la práctica de actualización y formación como fuente de aprendizaje, se puede responder muchas interrogantes, las cuales pueden convertirse en investigaciones: ¿Cómo aprenden quienes enseñan? ¿Cuáles son las condiciones que favorecen un óptimo proceso de actualización? ¿Cómo debe ser abordado el proceso de actualización respecto del contexto sociocultural donde se lleve a cabo? ¿Cuáles son los principales intereses, preocupaciones y necesidades de los docentes en proceso de actualización?

Las docentes mantenían sus concepciones de enseñanza invariables, formadas a partir de sus experiencias educativas anteriores. Ellas tendían a reproducir la forma de enseñanza que ellas vivieron, lo cual perjudicaba e inhibía el desarrollo de una práctica educativa que favoreciera la construcción de conocimientos por parte del niño. Por ejemplo, las prácticas autoritarias, el reforzamiento y la estimulación negativa predominantes en las clases observadas tienen una doble implicación negativa para el estudiante. Por un lado, perjudica de manera inmediata al niño, creándole inseguridad, traumas, miedos, desinterés y rechazos a la educación y todo lo que ésta implica, incluyendo por supuesto la lectura y la escritura. Por otro lado, el niño se está desarrollando en un ambiente donde predomina la concepción conductista y autoritaria de la enseñanza y el aprendizaje; está percibiendo una visión negativa del proceso de enseñanza y aprendizaje y la está incorporando a su concepción. Existe, entonces, la posibilidad de que los futuros docentes sigan reproduciendo las prácticas conductistas vividas en su proceso de aprendizaje, al igual que lo está haciendo el grupo de docentes participantes de esta investigación. Su formación

académica, a lo largo de los diferentes niveles educativos, ha mantenido de alguna manera las prácticas que ellas vienen desarrollando.

Esto genera otras interrogantes que también podrían ser objeto de investigación. En medio de esta realidad, sería interesante estudiar: ¿qué se está haciendo en los distintos niveles educativos para superar la crisis educativa que se está enfrentando?, ¿cuáles son las implicaciones teórico metodológicas fundamentales de la formación docente? Es necesario estudiar, además, ¿qué se aprende de la práctica pedagógica en la que se encuentre inmerso? Sería interesante investigar: si los docentes en servicio están interesados en participar de programas de actualización, si están convencidos de la necesidad de cambio de sus concepciones y de su práctica pedagógica; si no lo están, ¿cuáles serían los mecanismos, las estrategias a seguir para lograr que se interesen en participar y en cambiar? (Comunicación personal de Violeta Romo, 24 de abril de 2000).

Aunque la propuesta de actualización contempló el seguimiento, éste se planificó de forma detallada previamente y se desarrolló fuera de los salones de clases. Esa práctica, concebida de una manera tan rígida y artificial, difícilmente pudiera generar transformaciones en las concepciones de las docentes y en su práctica pedagógica. Actualmente, existe la necesidad de que se emprendan investigaciones educativas inmersas intrínsecamente en el proceso de actualización y formación docente. Este tipo de investigación podría estar orientada por el enfoque de investigación-acción participativa o por cualquier otro modelo que privilegie la intervención del investigador en todo el proceso de formación y actualización, ya que bajo esta concepción metodológica se puede contribuir directamente con el logro de la transformación de la práctica pedagógica en un proceso que favorezca la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias, actitudes y procesos de pensamiento y, en consecuencia, con la formación integral de los estudiantes como entes críticos, reflexivos, participativos y usuarios competentes de la lengua escrita (Rincón, 1999; Devalle y Vega, 1994).

Esta investigación, en este sentido, tuvo una limitación. La manera como se abordó este estudio, bajo la modalidad de investigación cualitativa sin intervención, y la

documentación realizada permitieron realizar la descripción medianamente objetiva de la práctica pedagógica de las informantes, y por ende de sus concepciones teóricas, y ofrecer una explicación del porqué se encuentran ciertas prácticas conductistas en los salones de clases de las docentes que han participado en programas de actualización; sin embargo, el hecho de no contribuir directamente con la formación de los docentes y de no acompañarlos en la transformación de su práctica influyó en la actitud que ellos asumieron frente a la investigación en general y frente a la recolección de los datos, en particular: la entrevista, la observación y el análisis de los documentos escritos.

Por otro lado, programas intensivos de 4 y 8 horas diarias, cinco días a la semana, sin un adecuado seguimiento, orientados a transmitir conocimientos, a los que los docentes asisten involuntariamente a llenar vacíos teóricos y metodológicos, no representan las posibilidades más favorables para la formación y la actualización de los docentes en servicio. Hay que comenzar a transformar esta realidad, a crear mecanismos para que los docentes vean la necesidad de involucrarse, como cualquier otro profesional, en un proceso de actualización permanente, de aprender de los programas y de su propia práctica y de cambiar. Se puede comenzar, entonces, por consultarles sobre el diseño de los programas, para que expongan sus intereses, necesidades, gustos y dificultades; se debería, además, planificar con ellos y garantizarles que serán escuchados y que aprenderán de la práctica: de estar involucrados en prácticas constructivas, de leer textos significativos, de escribir textos con propósitos específicos y audiencias reales.

Finalmente, es preciso insistir en que existe un amplio rango de posibilidades de investigación en el campo de la formación y actualización docente. Sería interesante realizar estudios sobre programas de actualización docentes que respondan a las necesidades, intereses y preocupaciones que los docentes tienen producto de su práctica en el salón de clases y de su ejecución como lectores y productores de textos auténticos; programas que promuevan, a través de la misma práctica, la construcción de conocimientos y el uso de la lectura y la escritura con la función social y estética que le corresponde; que generen continuamente desequilibrios, a través de la reflexión, discusión y análisis de investigaciones actuales, de la misma práctica pedagógica y de la experiencia de los

docentes como usuarios de la lengua escrita. Estos estudios podrían informar sobre los cambios en las concepciones y en la práctica pedagógica experimentan los docentes que participan de dichos programas. Esto significaría un gran aporte para el futuro de los programas de formación y actualización docente, en particular, y para la educación en general.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti, A., Bini, G., Del Cornó, L., y Giannantoni, G. (1975). **El autoritarismo en la escuela** (2° ed., P. Comes, Trad.). Barcelona: Editorial Fontanella, S.A. (Trabajo original publicado en 1969).

American Psychological Association (1994). **Publication manual of the American Psychological Association** (4° ed.). Washington D.C.: Autor.

Anzola, M. (En Prensa). Semblanzas. **II Encuentro de los Círculos de Lectores Nuevos**. Mérida, Venezuela: Fundacite

Benejam, P. (1986). **La formación de maestros -una propuesta alternativa**. Barcelona: De Laia.

Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983). **Aprender a leer** (J. Beltrán, Trad.) Barcelona: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1981)

Biery, C. (1993). When all the right parts don't run the engine: A teacher research project reflects on practice. **Language Arts**, 70(1), 12-17.

Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (1982). **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon.

Bringuier, J. C. (1985). **Conversaciones con Piaget** (3° ed.; J. Bignozzi, Trad.). Barcelona, España: Editorial Gedisa (Trabajo original publicado en 1977).

Brown, D. (1980). **Principles of language learning and teaching**. Engewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, Inc.

Cadenas, R. (1985). **En torno al lenguaje**. Caracas: Dirección de Cultura de la Universidad Central de Venezuela.

Cassani, D. (1996). **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito** (3° ed.). Barcelona, España: Colección Biblioteca de Aula.

Castorina, J. A., Ferreiro, E., Goldin, D., y Torres, R. M. (1999). **Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro**. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Church, S. (1994). Is whole language really warm and fuzzy? **The Reading Teacher**, 47(6), 362-371.

Clarke, M. (1994). Dysfunctions of the theory/practice discourse. **TESOL Quarterly**, 28(1), 9-26.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1993). Concepts and contexts for teacher research. En **Inside/outside. Teacher research and knowledge** (pp. 1-22). New York: Teachers College, Columbia University.

Cohen, L., y Manion, L. (1980). Action research. En **Research methods in education** (pp.174-189). Londres: Croom Helm.

Confederación Nacional de Centros Docentes (s/f). **Metodología del aprendizaje, una búsqueda permanente**. Bogotá, Colombia. Documento mimeografiado.

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa** (G. Solana, Trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1982)

Devalle de Rendo, A., Vega, V. (1995). **La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación?** Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de La Plata.

Díaz, F., Morales, O. y Tovar, R. M. (propuesto para su publicación). Propuesta de evaluación para la primera y segunda etapa de Educación Básica. **Educere**.

Dubois, M.E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. **Lectura y Vida**, 11(4), 32-35.

Dubois, M.E. (1993). Actividades educativas y formación docente. **Lectura y Vida**, 14(4), 5-10.

Dubois, M.E (1995). Lectura, escritura y formación docente. **Lectura y Vida**, 16(2), 5-11.

Dubois, M.E (1996a). **El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica** (5° ed.). Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

Dubois, M.E (1996b). La actualización de docentes en el área de la lectura y la escritura. Reflexiones y proposiciones. En M. E. Rodríguez (Ed.), **Alfabetización por todos y para todos. 15° Congreso Mundial de Alfabetización** (pp. 89-98). Buenos Aires, Argentina: AIQUE Didáctica.

Dubois, M.E., Serrano de M., S., y Telleria, M. B. (1996). La actualización docente y la práctica pedagógica. **Legenda**, 1(2), 49-57.

Eisner, E. (1992). **The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. Toronto, Canadá: Macmillan Publishing Company.

Enríquez, E., Miglaccio, Z., Requena, L. A., y Rodríguez, A. (1999). **Capacitación en el nuevo diseño curricular II etapa de Educación Básica**. Caracas: Fundalectura. Trabajo mimeografiado.

Education Research Information Center (ERIC) (1995). **Reconceptualizing professional teacher development.** Reporte de Documentos ERIC N° ED383695 (Disponible en línea en http://www.ed.gov/database/ERIC_Digests/ed383695)

Esté, A. (1986). **Los maleducados. Desde la Educación Básica a la universidad.** Caracas: Colección Extensión UCV.

Evans, K. (1995). Teacher reflection as a cure for tunnel vision. **Language Arts**, **72**(1), 266-271.

Ferreiro, E. (1986). **La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización.** Méjico: Bibliotecas Universitarias.

Ferreiro, E. (1990). **Los hijos del analfabetismo.** Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. **Lectura y Vida** **12**(3), 5-14.

Ferreiro, E., García, I., Pontecorvo, C., y Ribeiro, N. (1996). **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas.** Barcelona: Editorial Gedisa.

Ferry, G. (1991). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica** (R. E. Weider, y M. Jiménez, Trads.). España: Paidós Educador (Trabajo original publicado en 1987).

Freire, P. (1975). **Pedagogía del oprimido** (J. Mellado, Trad.) (14° ed.). Bogotá, Colombia: Editorial América Latina. (Trabajo original publicado en 1970)

García, G. (1993). La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico. **Lectura y Vida**, **14**(2), 21-29.

Geraes Durán, M. (1997). La alfabetización en la red estatal de escuelas públicas de Sao Paulo: una historia de andar y desandar caminos. **Lectura y Vida**, **18**(3), 49-56.

Goodman, K. (1980a). Behind the eyes: What happens in reading. En H. Singer, y R. B. Ruddell (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (2° ed., 3° reimpresión, pp.470-495). Newark, DE: International Reading Association. (Reimpreso de K. Goodman, y O. Niles. (Eds.) (1970), **Reading process and program**)

Goodman, K. (1980b). Reading: A psycholinguistic guessing game. En H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (2° ed., 3° reimpresión, pp.497-508). Newark, DE: International Reading Association. (Reimpreso del **Journal of the Reading Specialist**, mayo 1967)

Gutiérrez, A. M. (1997). **Informe. Fase 2.** Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Halliday, M. A. K. (1994). **El lenguaje como semiótica social** (1° reimpresión de la 1° ed. en español; J. Ferreiro Santana, Trad.). Méjico: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978)

Hoetker, K. (1994). Narratives of experience: Response-centered teaching and teaching reflection. **The Reading Teacher**, **38**(3), 180-188.

Huberman, S. (1994). **Cómo aprenden los que enseñan** (2° ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Huck, C. (1991). Integrating the curriculum for teacher preparation. En G. Pinnell, y M. Matlin (Eds.), **Teachers and research. Language learning in the classroom** (pp. 81-91). Newark, DE: International Reading Association.

Inostroza, G. (Ed.). (1996). **Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio en la práctica en el aula.** Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, S.A.

Inostroza, G. (1997). **La práctica, motor de la formación docente.** Chile: Dolmen Ediciones, S.A.

International Reading Association and National Council of Teachers of English (1994). **Standars for assessment of reading and writing.** Newark, DE: Autor.

Jaggar, A. (1991). Teacher as learner: Implications for staff development. En G. Pinnell, y M. Matlin (Eds.), **Teachers and research. Language learning in the classroom** (pp. 66-80). Newark, DE: International Reading Association.

Johnson, K. (1992). The relationship between teachers` beliefs and practices during literacy instruction for nonnative speakers of English. **Journal of Reading Behavior**, **24**, 83-108.

Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo, para qué. **Lectura y Vida**, **15**(3), 15-32.

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L, y Molinari, M. (1989). **Alfabetización de niños, construcción e intercambio: experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria.** Buenos Aires, Argentina: Aique.

Ketner, C., Smith, K., y Parnell, M. (1997). Relationship between teacher theoretical orientation to reading and endorsement of developmentally appropriate practice. **Journal of Educational Research**, **90**(4), 212-220.

Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad del aprendizaje. Un enfoque psicogenético. **Lectura y Vida**, 6(4), 10-13.

Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. **Lectura y Vida**, 15(3), 35-55.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? **Lectura y Vida**, 15(1), 5-24.

Lerner, D., y Muñoz de Pimentel, M. (1986). **La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas**. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. Mimeografiado.

Lerner, D., y Palacios de P., A. (1990). **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista**. Caracas: Kapelusz Venezolana.

Lollis, S. R. (1996). **Improving primary reading and writing instruction through a uniquely designed early literacy graduate course**. Reporte de Documentos ERIC N° ED397397 (Disponible en línea: <http://www.edrs.com>; e-mail: service@edrs.com).

Manganelli, R. M., y Quintero, A. (1989). **Sistema de castigo y recompensa en los pre-escolares de Mérida. Estudio exploratorio**, trabajo de grado sin publicación, Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Merriam, S. (1988). **Case study research in education. A qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey - Bass (Publishers).

Míguez, M. del C. (25 de abril de 1999). Cuadernos nuestros de cada día. **El Nacional**, 8G.

Ministerio de Educación (1997a). **La capacitación docente en el marco de la reforma educativa venezolana**. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Preescolar, Básica, Media, Diversificada y Profesional. Trabajo sin publicación.

Ministerio de Educación (1997b). Reforma educativa y transversalidad. **Educere**, 1(2), 13-39.

Ministerio de Educación (1998). **Manual de Evaluación para el Nivel de Educación Básica. Primera etapa**. Mérida, Venezuela: Ediciones Cuadernos Educere.

Monzón, M. (1992). La construcción de la lengua escrita y la formación de maestros. Conferencia presentada en el **Encuentro de Investigadores de la Problemática**

de la Lecto-escritura en Educación Básica. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Mimeografiado.

Morales, O. (1999). Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje de dos docentes de primera etapa de Educación Básica. Ponencia presentada en el **IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura.** Bogotá, Colombia.

Moss, B. (1994). What works for teachers in professional growth. **The Reading Teacher**, **47**(8), 672-673.

Murray, D. (1980). How writing finds its own meaning. En T. Donovan, y B. McClelland (Eds.), **Teaching composition: Theory into practice.** Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Odreman, N. (1998). El papel del docente en la Reforma Curricular. Conferencia presentada en el **Primer Seminario "Lectura y Valores". Cuentos de la Abuela.** Mérida, Venezuela.

Olga, N., Pryor, E., y Church, B. (1990). Process of change in teachers' beliefs, attitudes, and concerns during a series of whole language reading and writing workshops. En N. Padak, T. Rasinski, y J. Logan (Eds.), **Challenges in reading** (pp. 53-62). Pittsburg, KS: College Reading Association.

Páez, G., Gutiérrez, A. M., Castillo, D., y Chourio, A. (1998). **Proceso de seguimiento académico a las áreas de formación general, lengua y matemática del II Plan Universitario de Actualización de Docentes en Servicio de la 2° Etapa de Educación Básica del Estado Mérida.** Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Parris Ross, E. (1992). Moving toward a whole language college classroom. **Journal of Reading**, **35**(4), 276-281.

Peacock, J. (1991). **The anthropological lens.** New York: Cambridge University Press.

Pellicena, A., Quiroga, A., y Saggese, M. (1991). El docente construye su rol. **Lectura y Vida**, **12**(2), 13-18.

Piaget, J. (1967). **Seis estudios de psicología** (9° ed, N. Petit, Trad.). Barcelona: Seix Barral Ediciones, S.A. (Trabajo original publicado en 1964).

Piaget, J. (1975a). **Psicología y pedagogía** (5° ed., F. Fernández, Trad.). Barcelona: Editorial Ariel. (Trabajo original publicado en 1969)

Piaget, J. (1975b). **La representación del mundo en el niño** (3° ed., V. Valls y Angles, Trad.). España: Ediciones Morata, S.A. (Trabajo original publicado en 1926)

Piaget, J. (1978). **A dónde va la educación** (3° ed., P. Vilanova, Trad.). Barcelona: Editorial Teide, S.A. (Trabajo original publicado en 1972)

Porlan, R., y Martín, J. (1993). **El diario de un profesor: un reencuentro para la investigación en el aula** (2° ed.). Sevilla, España: Ediciones Díadas.

Porlan, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J., y Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. **Investigación en la Escuela**, **29**, 23-38.

Postic, M., y De Ketele, J. M. (1992). **Observar la situación educativa** (J. García García, Trad.). Madrid: NARCEA (Trabajo original publicado en 1988).

Richards, J., Platt, J., y Weber, H. (Eds.). (1987). **Longman dictionary of applied linguistics** (2° reimpresión). Hong Kong: Longman.

Rinaldi, M., y Sola, A. (1993). Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3°, 4° y 5° grado. **Lectura y Vida**, **14**(4), 23.

Rincón, G. (1999). Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia. Conferencia presentada en el **IV Congreso Colombiano y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura**. Bogotá, Colombia.

Rivas, P. (1998). Formación de formadores. Panel de discusión general. **I Reunión Red InSiste. Programa ALFA-Universidades de América Latina y de la Unión Europea**. Mérida, Venezuela.

Romo, V. (1989). Talleres sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura como proceso constructivo: experiencias con docentes. **Lectura y Vida**, **10**(4), 17-21.

Romo, V. (1994). **Caso Berta**. Mérida, Venezuela: Postgrado de Lectura y Escritura. Trabajo sin publicación.

Romo, V. (1996). Estrategias metodológicas en la formación y actualización de los docentes en lectura y escritura. En M. E. Rodríguez (Ed.), **Alfabetización por todos y para todos. 15° Congreso Mundial de Alfabetización** (pp. 114-124). Buenos Aires: AIQUE Didáctica.

Romo, V. (1997a). Actualización, una oportunidad para cambiar. **Educere**, **1**(1), 5-10.

Romo, V. (1997b). La actualización: un reencuentro con el lenguaje. Ponencia presentada en el **IV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura**. Lima, Perú.

Romo, V. (1998a). Experiencias pedagógicas con docentes. Conferencia presentada en el **Primer Seminario Lectura y Valores. Los cuentos de la abuela**. Mérida, Venezuela

Romo, V. (1998b). **Compartiendo la lectura. Un estudio en la escuela**. Mérida, Venezuela: Postgrado de Lectura y Escritura. Trabajo sin publicación.

Romo, V. (1999). La actualización docente. Un desafío a nuestras creencias. Ponencia presentada en el **II Simposio Internacional “La Lectura Y la Escritura: Investigación y Didáctica**. Maracay, Venezuela.

Rosenblat, A. (1990). Variedad regional y corrección lingüística. En **La educación en Venezuela** (pp. 111-114) (4° ed.). Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Rosenblatt, L. (1985a). Language, literature and values. En S. N. Tchudi (Ed.), **Language schooling and society** (pp. 65-79). New York: Boynton/Cook.

Rosenblatt, L. (1985b). **Writing and reading: The transactional theory**. Reporte técnico N° 416. Nueva York: New York University.

Rozada M., J. M. (1996). Los pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. **Investigación en la Escuela**, **29**, 7-22.

Sacristán, J. G. (1995). La evaluación de la enseñanza. En J. G. Sacristán, y A. Pérez Gómez, **Comprender y transformar la enseñanza** (4° ed.) (pp.334-397). España: Ediciones Morata, S.L.

Sacristán, J.G. (1998). **Poderes inestables en educación**. España: Ediciones Morata, S.L.

Samuels, J., y Laberge, D. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. En H. Singer, y R. B. Ruddell. (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (3° ed., pp. 548-579). Newark, DE: International Reading Association.

Santiago Rivera, J. A. (2000). Para enseñar la geografía con los Proyectos Pedagógicos de Aula. Ponencia presentada en el **III Congreso Internacional sobre la Geografía y su Enseñanza**. Trujillo, Venezuela.

Schwartz, H., y Jacobs, J. (1984). **Sociología educativa** (C. Villegas G., Trad.). Méjico: Trillas. (Trabajo original publicado en 1984)

Serrano, S. (1997). El docente y su experiencia como escritor. **Legenda**, 2(3), 49-59.

Short, K., y Burke, C. (1996). Examining our beliefs and practices through inquiry. **Language Arts**, 73(2), 97-103.

Skinner, B. F. (1977). **Ciencia y conducta humana** (4° ed.; J. Gallofré, Trad.). España: Editorial Fontanella (Trabajo original publicado en 1953).

Smith, F. (1981). **Writing and the writer**. Nueva York, NY: Holt, Rinehart y Winston.

Smith, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura** (2° ed., J. Collyer, Trad.). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1978)

Smith, F. (1994). **De cómo la educación apostó al caballo equivocado** (I. Stratta, Trad.). Buenos aires, Argentina: Aique (Trabajo original publicado en 1988)

Smith, F. (1997). **Between hope and havoc**. Postmouth, NH: Heinemann.

Stevens, P., y Richards, A. (1992). **Changing schools through experimental education**. Reporte de documentos ERIC N° ED345929 (Disponible en línea en http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed345929.html).

Telleria, M. B. (1996). **El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva**. Mérida, Venezuela: Ediciones Postgrado de Lectura.

Telleria, M. B. (1999). Programas del Postgrado de Lectura para la Formación del docente como usuario de la lengua escrita. Ponencia presentada en el **IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura**. Bogotá, Colombia.

Tonucci, F. (1993). ¿Aprender o enseñar? **Cuaderno de Educación N° 141**. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Torres, R. M. (1991). **La escuela nueva: una innovación desde el Estado**. Ecuador: Libresa.

Torres, R. M. (1994). **¿Qué (y cómo) es necesario aprender?** Ecuador: Libresa.

Torres, R. M., y Coraggio, J. L. (1997). **La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos**. Ecuador: Niño y Dávila Editores.

Universidad de Los Andes, Postgrado de Lectura (1996). **Propuesta para la actualización en el área de lengua para docentes de Educación Básica.** Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Universidad de Los Andes, Postgrado de Lectura (1997). **Propuesta para la actualización de docentes en el área de lengua.** Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Universidad de Los Andes, Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) (1998). **Plan experimental de redes de seguimiento académico a la actualización docente.** Mérida, Venezuela. Trabajo sin publicación.

Urdaneta, L. (1996). **U.S. college students learning Spanish as a second language in a language and culture immersion program abroad: An ethnographic approach,** tesis doctoral sin publicación, University of Iowa, IA, Los Estados Unidos.

Urdaneta, L. (1998). Foro: ¿Es el docente formador de lectores? **Primer Seminario Lectura y Valores. Los cuentos de la abuela.** Mérida, Venezuela.

van Maanen, J. (1987). **Tales of the field: On writing ethnography.** Chicago, IL: University of Chicago Press.

Welsh, V. L. (1991). A teacher experience with change. En G. Pinnell, y M. Matlin (Eds.), **Teachers and research. Language learning in the classroom** (pp. 59-65). Newark, DE: International Reading Association.

Wheatley, J., y McKeever, L. (1996). Supporting newly qualified science teachers. **Education-in-Science (170),** 8-9.

Wolcott, H. (1990). **Writing up qualitative research.** Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc.

Woods, P. (1987). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa** (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona, España: Paidós (Trabajo original publicado en 1986).

Zapata, A. (1996). La formación de profesores en Francia. **Investigación en la Escuela, 29,** 39-46.

www.bdigital.ula.ve

Anexo N° 1:

Anexo N° 2: Instrumento de seguimiento aplicado a las docentes.

Anexo N° 3: Programa del taller-seminario en el área de lengua.

Anexo N° 4: Agenda de trabajo de la sesión de seguimiento.

Anexo N° 5: Agendas de las sesiones del programa en el área de lengua.

Anexo N° 6: Materiales de apoyo utilizados en el desarrollo del programa.

Anexo N° 7: Lista de libros disponibles en la institución provenientes de La Comisión para la Orientación de la Enseñanza y Uso de la Lengua Materna (COEULM) y la lista de libros incluidos en el acervo mejicano.

www.bdigital.ula.ve

**LISTA DE LIBROS PERTENECIENTES AL PROGRAMA “CAJA VIAJERA” DE
COEULM**

www.bdigital.ula.ve

ACERVO BIBLIOGRÁFICO MEJICANO

TÍTULOS:

- 1) Dibújalos con círculos
- 2) Colibrí: arte y ciencia
- 3) Cancionero mejicano
- 4) Los niños también cuentan
- 5) Lo que cuentan las cuentas de sumar y restar
- 6) Manos a la obra
- 7) De tin marín
- 8) A que te pego
- 9) La reina de las nieves

- 10) Lluvia
- 11) Acto seguido, primer ciclo
- 12) Acto seguido, segundo ciclo
- 13) Acto seguido, tercer ciclo
- 14) El nuevo escriturón
- 15) Cri cri
- 16) Elena Peniatowaka
- 17) Puedes o no puedes
- 18) La historia de Sputnik
- 19) La fórmula del doctor Funes
- 20) El país de los pájaros
- 21) Negrita
- 22) Tengo un mostro en el bolsillo
- 23) Pateando lunas
- 24) Carta abierta a niños y niñas
- 25) Macaquiño
- 26) El diario de una marquesa
- 27) La orquesta de Baja California (incluye dos cassettes)
- 28) Así cantan y juegan en el Sur de Jalisco (incluye un cassette)
- 29) Así cantan y juegan en Los Altos de Jalisco (incluye un cassette)
- 30) La historia de San Valentín y su nieto Serafín (incluye un cassette)
- 31) Juego de cartas
- 32) La revolución a todo vapor
- 33) De lo que contaron a Fraile
- 34) Escudos rotos
- 35) La llegada del Virrey
- 36) Qué te gusta más
- 37) Había un navío vío-vío
- 38) Cirilo
- 39) El regalo, el Ratón Simón, no lo veo, te lo creo
- 40) El Rey Mocho

- 41) Rafa el niño invisible
- 42) A dormir, mi bebe
- 43) A pasear, mi bebe
- 44) A comer, mi bebe
- 45) Un cariñito, mi bebe
- 46) Doña Piñones
- 47) Amapolita
- 48) Cajón de coplas
- 49) El bolso amarillo
- 50) Que si que no, que todo se me acabó
- 51) Uri-Uri-Ura
- 52) Kikiri-miau
- 53) Querido Sebastián
- 54) El gato con cartas
- 55) El caballito jorobado
- 56) De maravilla y encantamiento
- 57) Tres enamorados miedosos
- 58) Llamo a la luna sol y es de día
- 59) Cuentos de puro susto
- 60) La boda de la ratita y más
- 61) Antiguas historias
- 62) Mitos griegos
- 63) Fábulas
- 64) Las mil y una noche
- 65) Ser maestro rural
- 66) Juega y aprende matemáticas
- 67) Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria
- 68) Qué hacer con la basura
- 69) Bichos de Africa I y II
- 70) Bichos de Africa III y IV
- 71) El cuerpo humano

- 72) La brujita atarantada
- 73) Proyecto de biología
- 74) Química de la cocina
- 75) Riquirín y Riquirán
- 76) Así cuentan y juegan en los Altos de Jalisco
- 77) Lenguaje de los pájaros
- 78) Mándalas
- 79) Maravillas del viejo mundo, tomo I
- 80) Cosas, tomo I
- 81) Cosas, tomo II
- 82) Maravillas del viejo nuevo mundo, tomo II
- 83) Papirolas
- 84) El taller de Cri-Cri
- 85) Los cinco horribles
- 86) La brujiña encantadora
- 87) El viaje de Magallanes
- 88) El viaje de Marco Polo
- 89) Los viajes de Cook
- 90) El viaje de Livingstone
- 91) El viaje de Colón
- 92) Don Quijote
- 93) Con ojos de niño
- 94) Estructuras
- 95) Quién anda ahí
- 96) La leyenda del Guaraná
- 97) La niña de las perlas

www.bdigital.ula.ve

AGENDA DE TRABAJO