

ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y CAMBIOS EN LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA (1) (2)

Prof. Oscar Alberto Morales
Facultad de Odontología. Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

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. 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, Venezuela. 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.

Palabras claves: lectura, escritura, actualización docente y cambios conceptuales.

1.- INTRODUCCIÓN

En este trabajo, se presentan algunos de los resultados del proyecto de investigación titulado **“Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el**

aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de Educación Básica”, realizado con un grupo de docentes de Educación Básica del Estado Mérida, y financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes. Con esta investigación, se buscó contribuir, de alguna manera, con el estudio de la actualización docente en Venezuela la cual, al igual que el resto del sistema educativo, está atravesando una terrible crisis actualmente.

La educación en Venezuela, en sus diferentes niveles y modalidades, requiere una pronta y profunda transformación. 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”, de información del experto, entes desinteresados por la lectura y la escritura y poco competentes en estos procesos (Odreman, 1998). 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 de docente en servicio, que sirvan como punto de partida para el desarrollo de estudios en esta área; 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 la formación integral del estudiante, 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 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, entre otros aspectos.

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 (Smith, 1978/1990; Romo, 1996; Porlan y Martín 1993; Huberman, 1994; Sacristán, 1998; Urdaneta, 1998; entre otros). 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 esta realidad, 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 su formación integral 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.

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, realizado en Mérida, Venezuela, en septiembre y octubre de 1997.

3.- DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio es eminentemente cualitativo, de orientación etnográfica. La investigación cualitativa 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 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, para determinar la concepción de los docentes y la subyacente al programa.

3.2 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, se realizó el trabajo de campo con el grupo de estudio: observación participante, entrevista no estructurada, análisis de documentos escritos y notas extensivas de campo.

3.3 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 y de los análisis y procesamientos parciales, se realizó un análisis final para integrar estos resultados y profundizar en el estudio.

3.4 Participantes

El grupo de participantes de la investigación está formado por seis docentes de primera y segunda etapa de Educación Básica pública, todas mujeres, 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.

4.- RESULTADOS

Los resultados de la investigación serán presentados de acuerdo con dos momentos sucesivos: Las concepciones de las docentes previo al inicio del programa de actualización, y las concepciones de las docentes después de haber participado del programa.

4.1 Concepciones de las docentes respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura previo al programa

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 obtenidos, su quehacer en el aula, las tareas asignadas y sus opiniones: **la lengua escrita se aprendía 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 aprendían 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 concepciones de las docentes previas al programa se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Se aprende a través de la repetición, la memorización, el dictado y la copia.
- El alumno va a la escuela a aprender; el docente debe enseñarle todo lo que hay que aprender.
- Se aprende luego de dominar una serie de habilidades aisladas, partiendo de lo más simple a lo más complejo.
- El significado sucede a la lectura.
- Leer es pronunciar en voz alta.
- Escribir es copiar convencionalmente.

4.2 Concepciones de las docentes posterior al programa

Las concepciones de las docentes se determinaron a partir de la triangulación de los datos obtenidos de los sujetos de la investigación, los alumnos y de 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 que se intentó dar respuesta a la pregunta que guió esta investigación:

1) Estrategias utilizadas: Las estrategias de mayor uso fueron el dictado, la copia, las explicaciones ortográficas y gramaticales, la lectura en voz alta y los Proyectos Pedagógicos de Aula.

- 2) Evaluación:** Se encontró que las docentes participantes evaluaban mayoritariamente la memoria, la pronunciación, la caligrafía y la ortografía.
- 3) Actitud frente a los errores:** Se percibió una permanente preocupación por la corrección de los errores de lectura y escritura de los niños y por la búsqueda de soluciones a éstos.
- 4) Rol del docente:** los roles predominantes asumidos por las docentes eran el de autoridad frente al conocimiento, evaluador de los aprendizajes de los niños, expositor de los contenidos tratados y transmisor del saber que ostentaban.
- 5) Rol del alumno:** Los alumnos, por su parte, asumían los roles de receptor de información, oyente de las exposiciones de las docentes, repetidor de la información “recibida”, copiador de la información presentada por las docentes.
- 6) Documentos Escritos:** La institución disponía de una gran cantidad de documentos escritos, entre los cuales se pueden mencionar: el acervo mejicano, la caja viajera, cuentos clásicos, silabarios, enciclopedia popular de los diferentes grados.
- 7) Concepciones de aprendizaje:** La concepción de aprendizaje que subyacía a la práctica y al discurso de las docentes se fundamentaba en la repetitividad, la infuncionalidad, la insignificancia y la fragmentación.
- 8) Lectura y escritura:** Las docentes concebían que leer era decodificar, pronunciar “correctamente”; que la comprensión sucedía a la lectura. Escribir, por parte, era copiar con buena caligrafía y ortografía, ya fueran letras, sílabas, palabras, oraciones o fragmentos. La comprensión estaba supeditada a la caligrafía y a la ortografía.

5.- CAMBIOS EXPERIMENTADOS

Con la intención de dar respuesta a la pregunta que guió la investigación, 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. 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 (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.

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 reflejaran 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 1º 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 clase. 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. Cuando no estaban de acuerdo con lo que escribían o decían los niños, los obligaban a expresar lo que ellas consideraban correcto.

6.- La escuela disponía de varias colecciones de libros infantiles: Acervo Mejicano, la colección de COEULM, Colección de Clásicos Universales y Latinoamericanos. 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); 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. Luego, 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.

6.- CONCLUSIONES

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; 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, éstos no marcan 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.

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

En primer lugar, es preciso señalar que los cambios en las concepciones de las docentes y, en consecuencia, en la práctica pedagógica, no se dan de manera automática, producto de la sola participación de programas de actualización. 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, 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 a 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, de 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 estos postulados. Se requiere coherencia entre la práctica pedagógica de los programas de actualización y las prácticas pedagógicas que se prescriben para las aulas de clase (Romo, 1996; Rincón, 1999).

La rigidez en la planificación podría ser otra de las razones por las cuales se dieron estos resultados. 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, bajo 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.

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, con su responsabilidad: como enseñante, como aprendiz, como investigador, como planificador, debe aprender de lo que hace para que las futuras experiencias sean mejores y logren resultados más óptimos. 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.

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. Esta práctica perjudica de manera inmediata al niño, creándole inseguridad, traumas, miedos, desinterés y rechazo a la educación y todo lo que ésta implica, incluyendo por supuesto la lectura y la escritura.

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?

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 que 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.

Notas:

(1)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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. 15º Congreso Mundial de Alfabetización** (pp. 89-98). Buenos Aires, Argentina: AIQUE Didáctica.

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). **Capucita Roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas**. Barcelona: Editorial Gedisa.

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

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

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.

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

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.

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. (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.

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.

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)

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.