

Introducción al Modelo Didáctico

Bienvenidos a la cuarta y última clase del Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial.

Recordamos que las clases anteriores nos permitieron una primera observación general del panorama de la alfabetización en nuestro país, de acuerdo con esta distribución de temas:

- La clase 1 focalizó el siglo XX para discriminar en su transcurso dos orientaciones contrapuestas en materia de alfabetización. Una primera mitad del siglo se concentró en fuertes debates en torno de las metodologías para enseñar a leer y escribir. Una segunda mitad del siglo asistió al debilitamiento progresivo y la desaparición del debate metodológico en función de perspectivas que pusieron el acento en los procesos de construcción del conocimiento del aprendiz y minimizaron los procesos de enseñanza del docente.
- La clase 2 focalizó el estado actual de la formación docente en alfabetización inicial como resultante de la clausura del debate metodológico ocurrida en la última mitad del siglo XX. Se observa que la alfabetización inicial es considerada mayoritariamente como un tránsito natural de los sujetos desde la oralidad hacia la escritura, que no requiere docentes que la enseñen de acuerdo con una didáctica específica ni con metodologías precisas, que, por el contrario, son vistas como remanentes autoritarios. De acuerdo con la investigación educativa al respecto, este estado de situación dio como resultado la formación de docentes más cercanos a la improvisación y el amateurismo que a la posesión de herramientas profesionales sólidas en el ejercicio de la enseñanza de la alfabetización inicial.
- La clase 3 invitó a pensar que este estado de indefensión didáctica encuentra al sistema educativo frente a un desafío alfabetizador sin precedentes históricos: el tránsito desde concepciones que consideran que los Estados son monolingües y que la alfabetización es la enseñanza de una lengua escrita correspondiente a la única lengua que habla la comunidad, a concepciones que reconocen la multiculturalidad y el plurilingüismo de las sociedades contemporáneas con la consecuente necesidad de abordajes alfabetizadores adecuados a tal situación heterogénea. Este cambio de perspectiva plantea la consecuente necesidad de que los sistemas educativos den respuestas fundamentadas a estas características complejas desde la política lingüística, pero también vuelve a plantear la necesidad de pensar en didácticas específicas.

El siglo XXI, por lo tanto, encuentra a la comunidad educativa frente a la necesidad de recuperar para la alfabetización inicial la pertinencia del debate didáctico y sus

fundamentos. Esta clase se propone las primeras reflexiones en ese sentido, que serán continuadas en cada módulo del Bloque Enseñanza y reunidas en los dos últimos módulos de la Especialización, para la construcción de la Didáctica específica de la alfabetización y para la redacción del Trabajo Final personal del cursante.

¿Por qué recuperar la reflexión docente en torno a un modelo didáctico?

Hacemos propias las palabras de María Cristina Davini: “Se trata de abandonar al docente amateur y posicionarse en el lugar de un profesional de la educación reflexivo y crítico”. (Davini, 2010).

El docente concebido como un profesional de la educación reflexivo y crítico debe poder dar respuesta a varios interrogantes: ¿Su propuesta de enseñanza reconoce fundamentos teóricos explícitos y actualizados? ¿Es reproducción de las costumbres de la escuela? ¿Es fruto de la improvisación? ¿Es adecuada para el grupo escolar? ¿Cómo lo sabe? ¿Tiene en cuenta las dificultades que presentan los niños frente al aprendizaje? ¿Las tiene en cuenta para discriminar buenos y malos desempeños o para proponer formas diversificadas de intervención docente? ¿Propone actividades que permitan a todos los niños apropiarse del contenido? ¿Valora las tareas que facilitan la construcción del conocimiento en el grupo? ¿Recupera los aprendizajes con la intención de que los niños reflexionen sobre la tarea realizada?

Muchas más preguntas aquejan al docente cuando piensa su propuesta en la soledad de su tarea, es por eso que cuanto más se sabe sobre cómo encararlas, menos errático será el resultado. Observamos que la mayor parte de estas preguntas se vinculan con la reflexión didáctica y metodológica. Sin embargo, cabe recordar que, como se analizó en este módulo, hemos leído las opiniones de los docentes formadores que se desempeñan en los IFD, quienes sostenían concepciones poco fundamentadas acerca de la importancia de un modelo didáctico alfabetizador en sus prácticas cotidianas. También se mostraban muy descreídos acerca del uso de metodologías adecuadas para implementar en el aula. En sus argumentos identificaban los modelos y las metodologías con propuestas que cercenan la creatividad y el pensamiento reflexivo. Este es un tema importante para reflexionar: es evidente que algunas posturas en educación sostienen que trabajar sobre un modelo didáctico y ordenar y sistematizar la tarea en la escuela puede ser causa de aprendizajes rígidos que atentan contra el pensamiento divergente.

En esta Especialización, por el contrario, se considera que el trabajo riguroso sobre el modelo didáctico es la base indispensable para ordenar y sistematizar la enseñanza que debe estar cuidadosamente sustentada por investigación científica. Los aportes científicos para pensar la alfabetización se presentarán a lo largo de los módulos del bloque Enseñanza desde el campo de las *Ciencias del Lenguaje* (la Lingüística, la Sociolingüística, las Ciencias Cognitivas, la Literatura) en diálogo con los aportes de las *Ciencias de la Educación*, (Política Educativa; Pedagogía, Psicología, Sociología e Historia de la Educación). Ambos configuran el interjuego

entre aportes de campos científicos que sustentan la *Didáctica de la Alfabetización Inicial*.

Desde esta Especialización se considera que la tarea del docente ha de estar fundamentada con la intención de que su accionar en el aula, sus prácticas educativas, no sean fruto de la improvisación. Para que esto sea posible, la labor del docente en el aula debe ser el resultado de un saber riguroso sobre su campo de estudio, construido sobre bases científicas. Este saber riguroso provee al docente de fundamentos acerca de qué, cómo, porqué y para qué enseñar; es decir, lo provee necesariamente de un modelo didáctico sustentado en ciencias de referencia.

Al trabajar con ciencias de referencia, se hace necesario entender que las ciencias trabajan con modelos explicativos de los objetos que estudian. Es decir que para abordar el estudio de sus objetos las ciencias representan de manera abstracta y simplificada los objetos mismos, los hechos, fenómenos y procesos que intentan comprender, con la intención de describir, explicar y/o predecir su funcionamiento. Es decir, construyen modelos científicos. El modelo, entonces, es una **construcción** creada para conocer, investigar y/o explicar una propuesta teórica.

Modelos y marcos teóricos

Todo **modelo** responde a un **marco teórico**. Por ejemplo, no es lo mismo el modelo ptolomeico del universo que el modelo copernicano, porque el marco teórico del modelo ptolomeico era la teoría geocéntrica y, en cambio el marco teórico del modelo copernicano era la teoría heliocéntrica. Los distintos modelos pueden hacer uso de los mismos elementos o partes constitutivas, pero al no compartir las mismas líneas teóricas el sistema o modelo resultante no es el mismo. Para seguir con el ejemplo: en ambos modelos, el ptolomeico y el copernicano, aparecen los mismos elementos, el sol, la tierra las elipses (los recorridos) y los demás planetas; sin embargo, en función de sus respectivos y diferentes marcos teóricos, los sistemas resultantes y sus relaciones son diferentes. ¿Qué sucedió entre un modelo y otro? Cambió el modo de concebir y abordar el universo. En el modelo ptolomeico el universo es fijo, cerrado, finito y estático y se lo aborda por la contemplación; en el modelo copernicano el universo se mueve, es abierto, infinito y dinámico y se lo conoce a través de la observación rigurosa de la que se derivan leyes científicas.

En el campo de la educación también nos referimos a estas características cuando hablamos de **Modelo Didáctico**. Todo modelo didáctico responde a un marco teórico. Su diseño permite describir, explicar y anticipar cómo se puede encarar la enseñanza para que se produzca el aprendizaje. Basado en un modelo el docente puede reconocer qué contenidos teóricos va a seleccionar para fundamentar su proyecto de enseñanza, qué elementos son esenciales y cuáles no, cómo va a diseñar su propuesta, cómo va a implementar y fundamentar sus intervenciones en el aula.

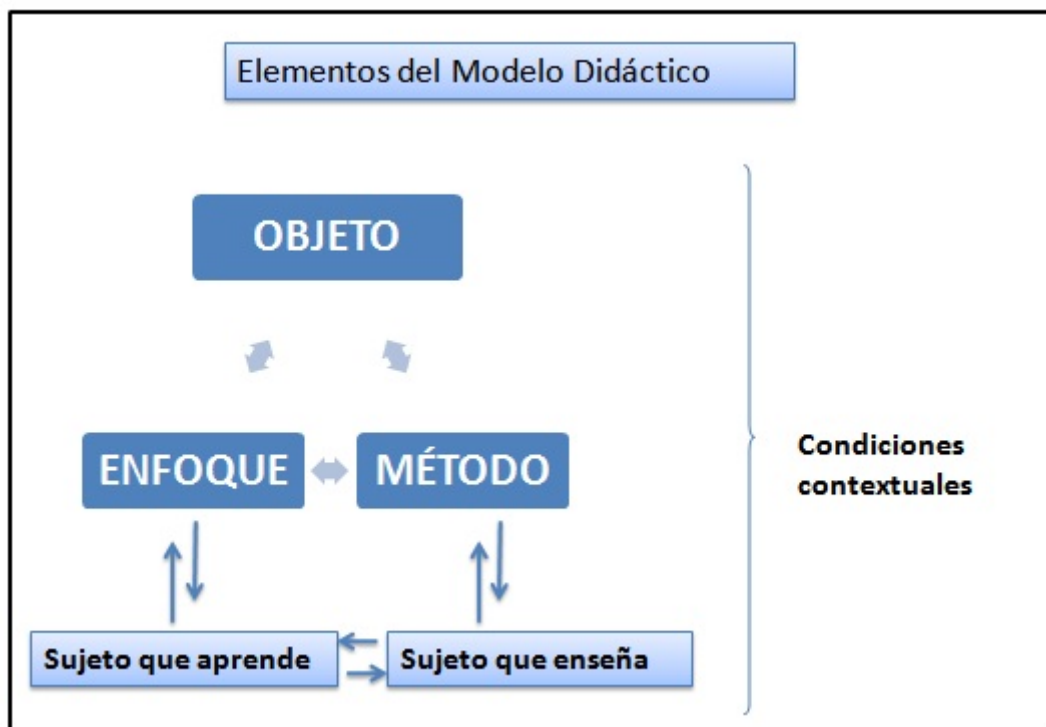
Sin embargo, también es cierto que *los modelos didácticos* organizan los mismos elementos pero *no necesariamente comparten las mismas líneas teóricas*. Entonces podemos concluir que como *no todos los marcos teóricos son iguales tampoco lo son los modelos didácticos que ellos iluminan*.

En esta clase nos proponemos presentar los componentes de un modelo didáctico general para disponer de los conocimientos iniciales que, a medida que se vayan desarrollando los módulos del bloque Enseñanza, permitan la construcción de los componentes de un modelo didáctico alfabetizador específico. Este modelo será sistematizado en los últimos módulos de la Especialización y será la base del Trabajo Final individual de cada cursante.

Modelo didáctico

La **escuela** es el ámbito específico en el que tiene lugar el acto educativo intencional y deliberado entre los *sujetos adultos responsables que enseñan y los grupos de alumnos que aprenden*. Es allí donde cada docente profesional pone en juego la coherencia entre las líneas teóricas provenientes de las ciencias de referencia y el modelo didáctico que asume.

El modelo didáctico que se presenta en esta Especialización tiene los elementos necesarios que permiten focalizar y explicar el campo de trabajo didáctico. El siguiente gráfico muestra los elementos de un modelo didáctico y sus interacciones.



Objeto y Enfoque

Sin objeto no existe la posibilidad de circunscribir **qué se quiere enseñar**. Las ciencias de referencia son las que permiten definir y recortar el **objeto de estudio**. En esta Especialización las ciencias de referencia que se estudiarán en el Bloque de Enseñanza van a permitir definir cuál es el objeto de la alfabetización inicial.

Otro elemento imprescindible que sustenta la enseñanza, siempre desde las ciencias de referencia, es **el enfoque, entendido como una construcción científica que permite describir y comprender cómo apropiarse del objeto** para obtener los resultados deseados. El enfoque es una mirada científica sobre las características del *objeto* para que pueda realizarse su transposición al aula. Por ello incluye los aportes de las ciencias consultadas para que como un foco ilumine al objeto e informe desde dónde lo describe, cómo se lo va encarar para que los sujetos que aprenden se lo apropien, qué modos de pensamiento se utilizarán que faciliten o permitan recortar y comprender el objeto de estudio.

El enfoque científico sobre el objeto implica o conlleva un método sistemático de abordaje. Dicho de otro modo, el método que hará posible la alfabetización está determinado por el objeto que se define y por el enfoque que se asume.

Si volvemos sobre el ejemplo del pasaje del modelo ptolomeico al modelo copernicano, podemos advertir que la relación entre enfoque (geocéntrico – heliocéntrico), objeto (universo fijo – universo móvil) y método (contemplación – observación) se implican y transforman mutuamente.

En el campo de la enseñanza suceden situaciones análogas: los **enfoques** teóricos, los **objetos** a enseñar y los **métodos** para abordarlos también se transforman en una relación recíproca y mutuamente definida.

El método, una cuestión polémica

A mediados del siglo XX se instaló la discusión en torno al concepto de Método, tal vez porque se le dio una entidad excluyente, desvinculada de los enfoques y objetos de la enseñanza. En ese momento, la cuestión del método se focalizó en el análisis de los sujetos (tanto el que enseña como los que aprenden) y de las condiciones contextuales, sin la misma consideración sobre los demás componentes.

Se asistió entonces al enfrentamiento entre los enfoques tecnicistas de la enseñanza por un lado y por otro, la concepción del rol docente como intelectual crítico que sostiene un trabajo autónomo. El núcleo de esta discusión fue la intención de reducir el concepto de método sólo a los que se aplicaban en situaciones de laboratorio, propios de experiencias aisladas. Se consideraba que esta concepción no era fácilmente trasladable a las situaciones de enseñanza que describen contextos complejos, de procesos interactivos y modificables.

Frente a estas interpretaciones y confusiones, en el campo de la educación se asiste a un abandono de los métodos en la enseñanza alrededor de los últimos años del siglo XX y su reemplazo por propuestas reducidas que devaluaron las prácticas en las escuelas y en los IFD. (Cols, 2007) En el Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial se ha desarrollado ampliamente el impacto de este estado de la cuestión metodológica en la alfabetización inicial.

Muchos autores especializados en los temas generales de la didáctica suelen discriminar, a fin de evitar confusiones, algunos de estos términos. Para ellos, el **método** brinda un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Se trata de estructuras generales que siguen intenciones educativas y facilitan determinados procesos de aprendizaje, por ejemplo métodos como los inductivos, deductivos, de investigación, de estudio de casos, de resolución de problemas, de proyectos, etc. (Davini, 2008).

Más adelante se adoptó la noción de **estrategias de enseñanza** para señalar propuestas elaboradas por los propios docentes en función del contexto y las ciencias de referencia. *Las estrategias de enseñanza* que el docente piensa anticipadamente tienen como finalidad que el alumno aprenda. El docente programa todas las actividades que su propuesta debe tener para lograr los objetivos seleccionados. En esta Especialización reservamos la denominación “estrategias de enseñanza” para designar las decisiones que toma el docente en el ámbito situado del aula y siempre dentro del horizonte que le brindan el enfoque y el método. Por ello nos referiremos a las estrategias de enseñanza en el apartado vinculado a la planificación del docente.

A partir de estos tres elementos (objeto, enfoque y método) se incorporan los sujetos en el modelo didáctico:

- sujeto que aprende
- sujeto que enseña

y, por último, el lugar donde estas interacciones son posibles:

- las condiciones contextuales de la institución escolar

Hasta aquí hemos visto que el núcleo central (objeto-enfoque-método) define el campo disciplinar a ser enseñado y aprendido y debe ser producto de una coherente articulación de los desarrollos teóricos provenientes de las ciencias de referencia en un momento de su recorrido histórico. Los objetos se van redefiniendo al mismo tiempo que cambian los enfoques y los métodos de abordaje. En nuestro país los objetos y enfoques en el campo de la enseñanza se han modificado justamente porque las ciencias de referencia han mostrado cambios, producto de nuevas conceptualizaciones.

Los otros elementos del modelo didáctico (sujeto que enseña y sujeto que aprende en una institución escolar) también han sido considerados a partir de los aportes de nuevas investigaciones y estudios. En esta clase empezaremos por presentar brevemente, teniendo en cuenta la extensión de sus temáticas, algunas consideraciones que aporten sobre *el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el ámbito de encuentro: la escuela*. A lo largo de los siguientes módulos estas dimensiones educativas se complejizarán y enriquecerán con los aportes de las ciencias de referencia que permitirán saber más sobre el objeto, el enfoque, los sujetos y los contextos.

Sujeto que aprende

En este modelo didáctico el alumno es un sujeto que aprende en la escuela. Afirmar que el alumno es un sujeto nos remite a considerar que su presencia en la escuela es más amplia y más compleja que sus desempeños puntuales en el aula. El alumno es un sujeto de derecho y un sujeto en formación. Tiene derecho a ser respetado en su integridad personal, a aprender más allá de sus condiciones desfavorables, a aprender a leer y escribir, a acceder al conocimiento porque el conocimiento es un bien público, socialmente construido. Y es un sujeto en formación, con sus ritmos y posibilidades, que no es el responsable de sus aprendizajes sino que se encamina hacia la autonomía acompañado por adultos responsables.

Desde esta posición, el alumno es considerado un **sujeto activo**, porque participa en el proceso de aprendizaje. La participación del alumno consiste en que para aprender debe modificar sus esquemas cognitivos anteriores en virtud de una nueva propuesta de enseñanza que le presenta el docente.

Durante la segunda mitad del siglo XX se introdujeron en educación importantes cambios en los modos de comprender y explicar estos procesos interactivos que se focalizan en la escuela. Los aportes de la Psicología, la Sociología, la Pedagogía, la Didáctica mostraron modos de entender al sujeto niño y qué características definen su modo de aprender. En esta clase vamos a abordar brevemente estos aportes, pero luego los retomaremos especialmente en cada clase ya que es importante tener en cuenta la concepción de cada elemento del modelo didáctico para poder delimitar las decisiones didácticas que se tomen en la planificación de actividades concretas.

El alumno no sólo es activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando piensa, dialoga, reflexiona con sus pares y docente. Toda situación de enseñanza implica la participación de alumnos interesados y docentes que movilizan su interés. Las propuestas de tareas andamiadas por los docentes son imprescindibles para que el alumno pueda ser acompañado en su aprendizaje por un docente experto.

A veces, apresuradamente, se suele decir que los niños descubren, construyen. Como docentes debemos reconocer que el proceso de enseñanza no genera un acto de puro descubrimiento ni invención; los objetos de conocimiento que se trabajan en la escuela, *son objetos ya contruidos en los distintos campos disciplinares*. Es el alumno, asistido por su docente y en interacción con su grupo, el que los va a reconstruir cada vez que se los propongan en situaciones de enseñanza. Este tema se retomará cuando nos referiremos al rol docente.

Así entonces, el docente ha de tener registro, lo más claro que sea posible, de cuáles son los *esquemas previos* de que disponen los alumnos para que un conocimiento nuevo tenga posibilidades de anclar, de ser incorporado a lo ya sabido. Muchas veces se confunde un verdadero proceso de aprendizaje con la repetición de lo aprendido; pero si el alumno no puede aplicar lo aprendido, transferirlo a situaciones nuevas, resolver otras que se le proponen ni utilizarlo en otras instancias de trabajo, tenemos que aceptar que aprendió mecánicamente. Pudo recorrer un material pero no se apropió de él. *La transferencia del aprendizaje en la resolución de situaciones nuevas es una buena muestra del aprendizaje logrado*.

La idea de que aprender es modificar saberes previos e incorporar otros nuevos responde a una concepción del desarrollo de la inteligencia que no fue habitual en el siglo XIX y principios del XX. La fuerte impronta que tenían los aspectos hereditarios en el aprendizaje de un sujeto, que era la concepción dominante en esa época, se vio fuertemente sacudida con investigaciones posteriores.

Por ejemplo, el biólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1975) aportó investigaciones centradas en el estudio del desarrollo de la inteligencia humana, considerando que ***el pensamiento inteligente se desarrolla a lo largo de toda la vida del sujeto***. Esta afirmación permitió un cambio importante en torno a la

consideración de la inteligencia como algo que no se hereda: importante reformulación en el paradigma que se venía sosteniendo hasta allí.

La idea de desarrollo incorpora la noción de inacabado, de crecimiento, de cambio, y es producto del interjuego entre unos pocos factores heredados y otros provenientes de la relación con situaciones del medio. Estos avances en el campo educativo facilitaron la revisión del rol de la herencia como única responsable del éxito o fracaso escolar y pusieron en valor la idea de construcción de la inteligencia a partir de los procesos de interacción del sujeto con los elementos del medio.

Para profundizar aún más en este aporte, se puede afirmar que es en la escuela donde los esquemas previos del sujeto deben ser puestos en situación de incomodidad intelectual, a fin de que tenga lugar un conflicto cognitivo cuya superación constituya la motivación fundamental del sujeto que aprende. Es el docente, como profesional experto, quien tiene a su cargo las tareas de generar el conflicto cognitivo, motivar al sujeto que aprende y brindarle la enseñanza precisa que le permite aprender.

Otra figura importante, cuyos aportes fueron significativos, fue Lev Vigotsky (1986) quien destacó la importancia del medio social en la adquisición y modificación de los aprendizajes escolares. El grupo de pares y la incidencia del docente en estas relaciones marcan fuertemente la intención de las interacciones en el aula. Para Vygotsky, el niño se desarrolla cognitivamente a través de un proceso asistido por otro u otros que funcionan como mediadores. En estos roles se ubican el maestro y el grupo de pares.

El lugar de los otros se sustenta en la idea de Zona de Desarrollo Próximo, a la que dicho autor refiere como: “La zona de desarrollo próximo es la distancia entre *el nivel de desarrollo real* determinado por la solución independiente de los problemas, y el *nivel de desarrollo potencial* determinado por la solución de los problemas con la guía de otro. El buen aprendizaje es el que se adelanta al desarrollo”.

Un riguroso análisis del lugar de los otros en la propuesta de enseñanza, permite reconocer las potencialidades que se despliegan en el sujeto a partir de estas interacciones y ayuda a reconocer que la sola idea de la maduración biológica no es suficiente para lograr aprendizajes en los alumnos.

Una herramienta constitutiva para Vigotsky es el lenguaje como aparato simbólico sobre el cual se desarrolla el aprendizaje. En ese sentido, los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) consideran que las personas construyen la realidad sobre la base de las interacciones simbólicas a través del lenguaje, que es el principal mecanismo de objetivación de la vida cotidiana. De acuerdo con estos autores, el niño incorpora puntos de vista sociales a partir de un “aparato conversacional” que modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva.

Hasta aquí, entonces, podemos reconocer la capacidad de aprendizaje en el niño andamiado y en sociedad, no aislado. Pero no toda interacción con otros es aprendizaje. David Ausubel (1983) destaca la idea de *aprendizaje significativo*, refiriéndose a que el sujeto que aprende puede incorporar el nuevo material que se le presenta si tiene aspectos comunes con las estructuras de conocimiento que ya posee.

De esa forma, plantea Ausubel, las estructuras adquiridas *significativamente* formarán parte de la memoria comprensiva, que supone articulaciones de conocimientos en forma de una *red de relaciones que facilitan el recuerdo*.

Al respecto Ausubel afirma: "Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva". Este concepto es importante porque establece que la apropiación de nuevos saberes se facilita si la propuesta de enseñanza, además de tener en cuenta lo que el sujeto sabe, *es significativa para él*. Con Ausubel se incorpora a la enseñanza la idea de **sentido o significado**, es decir la relación del contenido con el campo de intereses y necesidades del sujeto que aprende.

La significatividad que el sujeto le atribuye al contenido no es espontánea. Es el docente, experto profesional, quien a partir de una propuesta didáctica adecuada y fundamentada tiene que encontrar el modo de presentar la tarea teniendo en cuenta su *significatividad lógica y psicológica*.

En relación con la *significatividad lógica del contenido*, Ausubel se centra en el significado que tiene, para el sujeto que aprende, el objeto de conocimiento, su coherencia interna, cómo se accede a él, que métodos de abordaje se proponen desde las ciencias de referencia que lo estudian. La significatividad lógica del contenido se relaciona con la precisa caracterización del *objeto de enseñanza*. En relación con la *significatividad psicológica*, Ausubel propone tener en cuenta los saberes previos de los alumnos, es decir, qué posibilidades para abordar el nuevo aprendizaje manifiesta la estructura psicológica de los alumnos que aprenden, con qué posibilidades cognitivas cuentan los niños para incluir en su estructura cognitiva anterior las nuevas propuestas.

Sujeto que enseña

Como ya se señalara, el docente es el sujeto adulto responsable a cuyo cargo está el proceso de enseñanza, de modo de suscitar los aprendizajes de sus alumnos.

Dicho proceso de enseñanza, como se explicó, debe ser dinámico, participativo e interactivo entre el sujeto que aprende y el conocimiento. Para que esto sea posible, la propuesta didáctica debe ser andamiada minuciosamente por parte del docente, porque el alumno solo no puede alcanzar los resultados previstos por la enseñanza escolar; caso contrario esta sería prescindible.

Es el docente quien tiene la responsabilidad de diseñar el proceso de enseñanza a fin de que el alumno pueda apropiarse paulatinamente del objeto de estudio. Este

acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales sólo será posible si tiene en cuenta al sujeto que aprende y a las operaciones intelectuales que ese sujeto puede poner en marcha. Es este desafío el que el docente asume: tener en cuenta los conocimientos previos y las condiciones singulares que el grupo tiene antes de proyectar la tarea.

Conjuntamente desde la mirada didáctica se debe atender al desarrollo de las operaciones mentales que están involucradas en cada actividad de enseñanza. Estas operaciones, como propone el psicólogo rumano Reuven Feuerstein (1979) son entendidas como “el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales llevamos a cabo la elaboración de la información que recibimos”.

La concepción del *alumno como* sujeto activo se sustenta en la idea de que el niño es capaz de observar, comparar, identificar características, clasificar (por semejanzas y diferencias), resumir, inferir, hipotetizar, verificar, argumentar, siempre y cuando pueda hacerlo a partir de las sólidas propuestas de enseñanza que se presentan en el aula. Es en este punto donde el docente ha de ser capaz de poner en acto estas operaciones por parte del alumno, a través de las propuestas didácticas que favorezcan este desempeño.

El marco teórico y, por ende, el modelo didáctico coloca al docente en el lugar de diseñar propuestas didácticas que logren en sus alumnos desarrollar competencias que muestren comprensión de lo que leen, que utilicen operaciones del pensamiento, que les permitan participar en situaciones de aprendizaje cooperativo, que resuelvan problemas. Al mismo tiempo tendrá que atender a la diversidad de los grupos y pensar actividades que incluyan aprendizajes colaborativos. Por último, algo muy importante que se agrega a lo anterior, la necesidad de asumir en su especialización su propio conocimiento disciplinar que también avanza y cambia a la luz de los avances de la ciencia.

Reiteramos la importancia de que el docente defina una postura frente a su objeto de estudio y su modo de abordaje. Como toda estructura cuyos elementos se interrelacionan, la modificación de uno conlleva la modificación de los otros. Si en la escuela no se promueven aprendizajes significativos, si a los sujetos alumnos no les permiten trabajar colaborativamente en situaciones de discusión, reflexión y análisis así como también en otras de trabajos de síntesis e individuales, si no existe confianza en que el alumno puede aprender más allá de ciertas condiciones contextuales desfavorables, si el objeto de estudio no tiene en cuenta los últimos avances de la ciencia, no se puede hablar de la puesta en marcha de un modelo didáctico, sino de un conjunto de prácticas irreflexivas, sin sustento. Las propuestas de enseñanza serán diferentes y las prácticas educativas necesariamente tendrán otros logros de aprendizaje si el docente delimita el objeto de su enseñanza, conoce los fundamentos científicos del enfoque y procede con un modelo didáctico coherente y consistente.

Las condiciones contextuales de la institución escolar

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan en **una institución escolar** y presentan ciertas **características comunes**: los marcos normativos que regulan el nivel de escolaridad, un diseño curricular para el nivel, roles y funciones específicos, tiempos y espacios necesarios, recursos materiales.

Sin embargo, esas características comunes no son suficientes para concebir y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario considerar también las **condiciones contextuales singulares**. Esta cuestión asume en la actualidad una importancia que no fue igualmente atendida en el pasado.

Recordemos que la escuela de los siglos XIX y XX respondió a las demandas de la construcción de un estado nacional y formó al ciudadano bajo ciertos postulados: homogeneización de la enseñanza y de los aprendizajes, unificación de las lenguas, universalización de la cultura letrada por sobre las culturas nativas, entre otros.

Paulatinamente, desde mediados del siglo XX, la filosofía y las ciencias sociales formularon críticas epistemológicas y científicas que permitieron revisar aquellos postulados y comprender, con mayor ajuste, que el devenir de las prácticas sociales no puede ser reducido a patrones universales y que es imprescindible considerar su singularidad intrínseca. Por ello, resulta impostergable reconocer que la pretensión de homogeneidad es absolutamente ineficaz para pensar la enseñanza en el presente.

La institución escolar no permanece ajena al devenir social, y todas las transformaciones y cambios se hacen presentes en su cotidiano. Si bien esas transformaciones son del conjunto de la sociedad, no todas se manifiestan en todas las escuelas, ni con la misma frecuencia, ni con la misma intensidad. Hay escuelas donde predomina el plurilingüismo, en otras la ruralidad o los sectores urbano-marginales, en otras docentes que no viven en la localidad de la escuela, en otras hay directivos muy formados que acompañan el trabajo de los docentes, en otras disponen de recursos tecnológicos, en otras existe una gran disparidad en las trayectorias formativas de los docentes, en otras hay mucha desigualdad en el acceso a los bienes culturales, entre otras características.

Como ya podemos entrever, las singularidades institucionales son infinitas y configuran, así como entre las personas, escuelas únicas e irrepetibles aunque, como ya dijimos, compartan algunas características comunes. Son esas **condiciones contextuales singulares** las que se constituyen en una trama de significados compartidos al interior de la escuela. Lo importante aquí es advertir que esa trama opera como una condición para el trabajo docente.

Algunos ejemplos sencillos nos ayudarán a comprender la importancia de atender a las condiciones contextuales, tanto las comunes como las singulares. No es lo mismo asumir la enseñanza cuando nos sabemos acompañados por el colectivo docente que cuando nos sentimos solos; tampoco es lo mismo enseñar a niños y jóvenes a quienes percibimos cercanos a nuestro universo simbólico a cuando los

percibimos muy extraños; no es lo mismo ser un docente que actualiza sus conocimientos a ser un docente conservador. En un caso o en otro, nuestra forma de enseñar se ve afectada por esas condiciones contextuales.

En la medida en que reconocemos esas condiciones contextuales existentes y conocemos de qué modo o en qué medida afectan nuestras prácticas docentes, estaremos mejor posicionados para decidir estrategias de enseñanza tendientes a mejorar u optimizar dichas condiciones contextuales.

Podemos decir entonces que el sujeto que enseña y los sujetos que aprenden se encuentran en esa red de condiciones contextuales. *Los aportes científicos que proveen las ciencias de referencia permiten sostener una nueva mirada acerca de qué es enseñar y aprender y cómo hace un sujeto para aprender.* Sin estos conocimientos será muy difícil mejorar la tarea de la escuela.

Los próximos módulos permitirán definir el objeto de la alfabetización y darán precisión al enfoque sistemático y cultural que permite su transposición didáctica. Asimismo, aportarán conocimientos fundamentados sobre el sujeto que se alfabetiza y el docente que enseña. De esta manera dichos módulos serán cimientos de la propuesta didáctica específica sustentada por esta Especialización.

¡Muchas gracias!

Sara Melgar y Emilce Botte

ACTIVIDADES



Comparta en el Foro la respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué diferencias percibe Ud. entre lo que se explica en esta clase sobre modelo didáctico y las concepciones expuestas por los docentes en el Estudio Nacional citado en la Clase 2?

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2009-2010) "Notas en torno del trabajo no presencial: análisis de cuadernos de primer grado. El cuaderno-testimonio de riesgo pedagógico". En: *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD*. Buenos Aires: INFD-Ministerio de Educación de la Nación. INFD.
- AA.VV. (2009-2015) *La Formación de maestros que enseñan a leer y escribir. El desafío de la formación docente. El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, caps. 1, 3, 5. Disponible en

http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Ciclo_de_Alfabetizacion_Inicial_2015.pdf

[Fecha de consulta: 21 de julio de 2016].

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Disponible en Internet: <http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2016].

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. y otros (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trilla.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Berger, P y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1990). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Camilloni, A. (2007). "Didáctica General y Didáctica Específica". En: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cols, E. (2007). *La programación de la enseñanza*. Buenos Aires: OPFyL.

Davini M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana, parte II y parte III.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, caps. 2,3.

Davini, M. C. (2009). *La formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura Infantil y Didáctica*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: INFD-Ministerio de Educación de la Nación.

Feuerstein, R. (1979). *Dynamic Assesment of Retarded Performers, The Learning Potential Assesment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, University Park Press.

Piaget, J., (1975). *Psicología de la Inteligencia*, Buenos Aires, Psiqué.

- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, caps. 2, 3, 4, 5, 7 y 10.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Schon, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Steiman, J. (2008). *Más Didáctica (en la educación superior)*. San Martín: UNSAM Edita, caps. 1, 2 y 3.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao. Disponible en Internet:
<http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2016].

Cómo citar este texto:

Botte, E y Melgar, S. (2017). Clase Nro. 4: Introducción al Modelo Didáctico. Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Esta obra está bajo una licencia CreativeCommons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

