

## Clase 1

### Un espacio de reflexión didáctica

Iniciamos la primera clase en la que compartiremos un recorrido sobre algunas conceptualizaciones de base acerca de la Didáctica General y su incidencia en la construcción de modelos didácticos. Estos conceptos se proyectan en las características específicas que debe revestir un modelo didáctico alfabetizador. El enfoque de esta clase, por lo tanto, recupera aportes de la Didáctica General que señalan la imprescindible necesidad de la modelización para la orientación precisa de las prácticas docentes.

En el caso de esta Especialización, la modelización se sustenta en líneas de pensamiento que provienen de investigaciones de reconocida validez en esta materia y en los aportes de distintos campos de conocimiento pertinentes a la disciplina a enseñar. Además, las reflexiones que compartiremos se sustentan en reflexiones compartidas en otro espacio con todos los docentes del país a través de las acciones del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, desde 2009 hasta la fecha.

Comenzamos por presentar ideas eje con la intención de acordar algunos conceptos fundamentales.

### ¿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 vio al analizar el Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial, 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 ordenar y sistematizar la tarea en la escuela puede ser causa de aprendizajes rígidos que atentan contra el pensamiento divergente.

En esta Especialización las ciencias de referencia se presentan a lo largo de los módulos del bloque Enseñanza y recuperan los aportes específicos que fueron considerados pertinentes desde el campo de las *Ciencias del Lenguaje* (la Lingüística, la Sociolingüística, las Ciencias Cognitivas, la Literatura) y que, en diálogo con los aportes de las *Ciencias de la Educación*, (Política Educativa; Pedagogía, Psicología, Sociología e Historia de la Educación) 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, por qué 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.

### Modelo didáctico

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 Especialización se fueron presentando, en los distintos módulos, los aportes de distintas ciencias de referencia que permiten diseñar el marco teórico de la alfabetización inicial. El cursante durante su recorrido ha conocido estas líneas teóricas que, en este módulo, le permitirán comprender y sustentar un modelo didáctico específico de la alfabetización inicial. En esta clase nos proponemos revisar los componentes de un modelo didáctico para disponer de conocimientos que nos permitan analizar y apropiarnos de los componentes específicos de un modelo didáctico alfabetizador, propósito de esta Especialización.

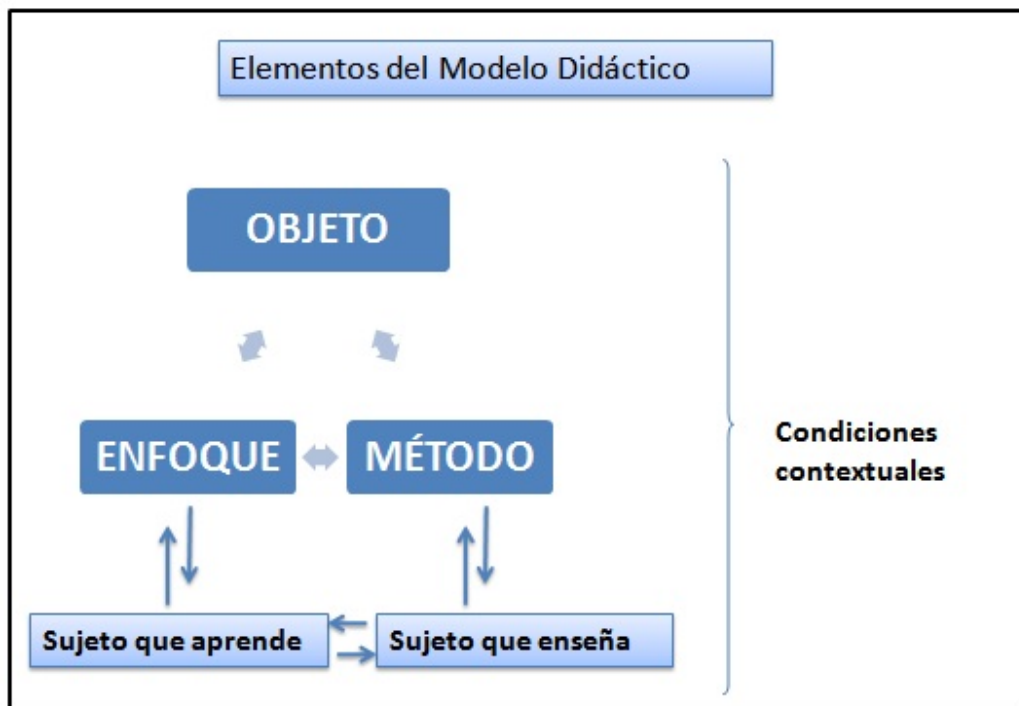
Ahora bien, esta revisión del campo de la enseñanza escolar no es lineal ni transparente, sino que está signada por algunas opacidades que será necesario develar para que no obstaculicen el logro de nuestro propósito.

Muchas veces se observa en las aulas de una misma institución y aun en una misma aula, la presencia simultánea de propuestas de enseñanza dispares, con intenciones educativas no sólo diferentes sino erráticas y contradictorias, que necesariamente afectan los procesos de aprendizaje y pueden ser la fuente de dificultades diversas. Se puede afirmar, sin duda, que se trata de la coexistencia de modelos didácticos que no comparten las mismas líneas teóricas. Estas situaciones son las que permiten visualizar las debilidades de la formación profesional de los docentes, que no les permite identificar las incoherencias manifiestas en sus propuestas de enseñanza. A la vez, se debe reconocer que en estos casos también se carece de un proyecto educativo institucional. Si lo hubiera, los consensos entre cátedras y grados serían posibles y los proyectos áulicos tendrían concepciones didácticas compartidas, cualesquiera fueran las especialidades que se enseñen. La imposibilidad de discutir líneas teóricas impacta en la imposibilidad de articular entre los distintos espacios curriculares y explica las dificultades que se observan a la hora de planificar la enseñanza.

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**. Otro elemento imprescindible que sustenta la enseñanza, siempre desde las ciencias de referencia, es **el enfoque, entendido como una construcción científica que permite definir, describir, comprender, 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. Si así describimos el enfoque es que estamos recortando conceptos fundamentales a aprender y modos de trabajo con esos conceptos, provistos por las ciencias de referencia.

Como ya se explicó, en esta Especialización los aportes científicos provienen de dos grandes campos: el de las Ciencias del Lenguaje y el de las Ciencias de la Educación. De la confluencia de ambos campos resulta el enfoque del modelo didáctico alfabetizador cuyo objeto es la enseñanza de la lengua escrita y las prácticas culturales que la caracterizan.

*Si bien este punto se desarrollará con detalle en la clase siguiente, es importante destacar que el enfoque científico sobre el objeto implica o conlleva un método sistemático de abordaje. Dicho de otro modo, el método que hará posible la enseñanza de la lengua escrita está definido 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, 2008) 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 en el modelo didáctico los sujetos:

- sujeto que aprende
- sujeto que enseña

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

- las condiciones contextuales de la institución escolar

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*.

### **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 construidos 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.

Como vimos en el punto anterior no estamos pensando en un docente, en el sentido tradicional, que se pare frente a la clase e imparta los conocimientos. 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; ni es lo mismo conocer en detalle el diseño curricular que enmarca nuestra tarea que desconocerlo; 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 nos 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.

## Del modelo didáctico a la programación de la enseñanza

### La Didáctica General y las Didácticas Específicas

El objeto de la didáctica general es la enseñanza y la teoría sobre ella, en la que se describen, explican y presentan normas para la acción de enseñar. Esto constituye el discurso didáctico normativo que se orienta a la acción y dice *qué y cómo* hacer para que la enseñanza pueda obtener logros efectivos según su intención educativa.

La didáctica teoriza sobre la enseñanza; sin embargo, cabe preguntarse cuándo son útiles las teorías y cuándo no lo son. Jerome Bruner (1987) sostiene que las teorías de la enseñanza son, sin duda, necesarias aunque también observa con reservas que esto no significa que las teorías, todas y siempre, tengan un alto valor en su transposición al campo didáctico. También preocupado por este tema Joseph Schwab señala el daño

producido en la educación por la adopción de teorías psicológicas parciales cuando se les otorga el valor de teorías totales (Basabe y Cols, 2007).

Este es un punto para la reflexión ya que muchas veces se han utilizado conceptos propios de investigaciones antropológicas, sociológicas o psicológicas para fundamentar propuestas de enseñanza. Este tipo de transposiciones, sin el suficiente análisis ni la debida profundización, han desviado el desarrollo de la enseñanza hacia objetivos no deseados y han perjudicado a muchos alumnos en sus trayectorias escolares.

En esta misma clase ya consideramos la importancia de los aportes de distintos campos disciplinares para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero no siempre estos aportes le facilitaron su tarea a la escuela. Por ejemplo las concepciones sobre el innatismo fueron perjudiciales ya que la escuela depositó las dificultades para aprender solamente en los alumnos, desatendiendo los efectos de propuestas didácticas inadecuadas, sin fundamento teórico y sin respeto por las características del desarrollo del pensamiento infantil. "Lo que natura no da Salamanca no presta" es el tipo de frase que, escuchadas en las escuelas, permiten reconocer estas formas de pensar. Desde otro ángulo se puede escuchar también que las características socioculturales de los grupos de alumnos son determinantes de problemas en los aprendizajes escolares: "Son chicos de la villa"; "Dime con quién andas y te diré quién eres"; "La cabeza no le da", entre muchas otras. Aparecen nuevamente las características de los niños y/o sus familias como obstaculizadoras del proceso de aprendizaje.

En función de esas transposiciones se ha atribuido el fracaso del alumno a situaciones de inmadurez, pertenencia a entornos desfavorecidos, a grupos étnicos con menos posibilidades de acceso al sistema educativo formal. Pero pocas veces estos aportes de las ciencias sociales iluminan en torno a quién fracasa realmente.

En principio, los desajustes que los niños y niñas demuestran en la escuela se deben a las idas y vueltas, avances y retrocesos propios de todo sujeto que está aprendiendo y necesita equivocarse más de una vez. Si esto no se tiene en cuenta se obstaculizan las trayectorias educativas de los alumnos con el apoyo en diagnósticos de patologías no fundamentadas en análisis pedagógicos, didácticos y sin un buen marco de referencia investigativo. Otras veces la insuficiencia de la propuesta de enseñanza que se les ofrece es causa del fracaso y el docente, si no tiene un sólido modelo didáctico en el que apoyarse, no puede reconstruir el camino para salvar esas dificultades y utilizar el error natural en el recorrido de los niños como disparador de propuestas alternativas.

En estos casos no sólo está ausente la voz del especialista en la enseñanza, sino que la selección del marco teórico de las disciplinas de referencia para la didáctica específica no ha sido cuidadosamente justificada. En la Especialización, en cambio, se examinan con fundamentos cognitivos, sociolingüísticos y lingüísticos las atribuciones del fracaso a las teorías del déficit individual, a la pertenencia social y a la patología, dejando en

claro que es obligación de los profesionales de la educación diferenciar entre patología, características socioculturales y errores propios de un sujeto que aprende. Para ello la Especialización ha aportado fundamentos de reconocida solidez y ha complementado la exposición teórica con investigaciones específicas y análisis de casos.

Es en este punto donde un modelo didáctico, que explica los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje escolar, ayuda a diseñar una propuesta didáctica que tome en cuenta, especialmente, el dominio de los conocimientos, de las habilidades y de las experiencias que caracterizan el saber docente.

María Cristina Davini (2015) sostiene que frente a cualquier contenido "se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones. Así, parece conveniente recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos. En paralelo, pueden establecerse algunos recortes en la realidad de la enseñanza focalizando los contenidos que se enseñan, con particular atención a los modos de pensamiento que involucran esos contenidos y que pondrán en práctica los alumnos. Los modos de pensamiento son una buena orientación para las estrategias de enseñanza a seguir. Esto da lugar a los desarrollos de las *didácticas específicas*"

La *Didáctica de la Alfabetización Inicial*, eje de la Especialización, es un ejemplo de una *Didáctica Específica*.

Este aporte de M.C. Davini nos invita a considerar con más precisión el tratamiento de algunos de los conceptos recién mencionados con la intención de orientar el abordaje didáctico que nos proponemos en esta Especialización.

Comenzamos con algunas cuestiones que nos interesa compartir en torno de los contenidos de enseñanza. El grupo escolar es heterogéneo y sería falso diseñar la tarea en el aula pensando que todos los alumnos van a aprender al mismo tiempo lo que el docente propone. Al contrario, debemos considerar la necesidad de volver sobre los contenidos varias veces a fin de que puedan ser apropiados por ellos.

Jerome Bruner (1969, 1997) pone a consideración esta idea de que el alumno debe volver sobre un mismo concepto a lo largo de un trayecto de enseñanza teniendo en cuenta que los contenidos presentan distintos grados de complejidad y abstracción crecientes y no es tarea sencilla su apropiación. Es por esto que Bruner habla de la presentación de los contenidos a partir de *secuencias espiraladas* que el docente diseñe, con la intención de asegurar que el grupo escolar tenga mayores oportunidades de aprendizaje. Bruner hace hincapié en el trabajo minucioso y fundamentado que debe realizar el docente en la selección y organización de los contenidos y en su modo de abordaje para no dejar librados los aprendizajes a las posibilidades de los alumnos. Otro aporte importante sobre este tema es la idea de *recursividad*. El volver sobre las mismas nociones le permite al alumno establecer nuevas conexiones entre los conocimientos posibilitando, afirma Bruner, la creación de nuevas categorías, la



ampliación de las perspectivas de análisis y de los aportes desde distintos puntos de vista con respecto a una misma noción.

*En realidad esta idea de volver una y otra vez sobre una noción le brinda al alumno una segunda oportunidad para reflexionar sobre ella, dándose posibilidades de desarrollar circuitos de aprendizaje cada vez más amplios y complejos; la recursividad permite instancias de reflexión y metacognición.*

Si bien el niño tiene que volver sobre el contenido las veces que sea necesario no propiciamos que sea de manera repetitiva ni creando automatismos. Es allí donde la experticia del docente se pone a prueba. Esta forma de encarar el *aprendizaje recursivamente* no quiere decir repetir lo mismo, sino volver sobre la noción a aprender, en un tiempo y un espacio que permitan su apropiación a partir de actividades variadas a fin de no saturar a los alumnos. Ellos no están en condiciones de afirmar que las variadas actividades presentadas en sucesivos espacios y tiempos tienen como objetivo *la construcción de la misma noción*. Es el docente con su experticia quien tiene la obligación de hacer reales estos conceptos de *espiralamiento y recursividad*. Si los conocimientos a trabajar en el aula se presentan en un día o dos y luego se sigue adelante con otra propuesta de trabajo, seguramente no estamos coincidiendo con lo expuesto y no permitimos aprender a los niños. El *tiempo* es otra variable fundamental a tener en cuenta.

Por ejemplo, si enseñamos a los alumnos a partir de propuestas didácticas que se apoyen en una presentación de contenidos de manera *espiralada y recursiva* lograremos, seguramente, una apropiación de los mismos en el grupo escolar ya que respetamos sus tiempos y sus distintos modos de acercarse a la disciplina. Si no es así, puede ocurrir que el alumno incorpore los contenidos a partir de la repetición reiterada de conceptos logrando un aprendizaje mecánico. En la primera opción el tiempo destinado para aprender es más largo y los resultados indican mayor nivel de logros y mejor transferencia a situaciones nuevas. La segunda opción es más rápida, y como el aprendizaje se sustenta más en la memoria y la repetición, las posibilidades de transferirlo a nuevas situaciones es poco probable. Estamos frente a *dos modelos didácticos* diferentes. Es el docente el que decide, a partir de su marco teórico y su modelo didáctico, la opción adecuada.

Esta decisión lo coloca en un lugar de mediador entre el curriculum escolar, el modelo didáctico que sostiene y la planificación didáctica. Este interjuego de planos le permite al docente diseñar su plan de trabajo y fortalecer así sus prácticas de enseñanza.

Las prácticas de enseñanza se sustentan, como vimos, en campos disciplinares que es necesario conocer junto con las estrategias metodológicas específicas propias de esos campos. En el caso de la Didáctica de la Alfabetización Inicial, como en todas las didácticas específicas, se requiere de la selección de un campo disciplinar y el conocimiento exhaustivo de los modos de pensamiento propios de la disciplina, ya que ellos son una buena orientación para la selección de las estrategias de enseñanza



Estos modos de pensamiento ponen en acto operaciones cognitivas que son las que les permiten a los alumnos ir construyendo sus saberes. Por eso es tan importante conocer cómo el docente va a seleccionar sus estrategias de enseñanza y qué procesos mentales ponen en juego los alumnos a partir de ellas para acercarse paulatinamente al objeto de estudio. Así se asegura que una propuesta de enseñanza no sea improvisada sino fuertemente estructurada en un modelo didáctico.

Estos temas que hemos revisado son fundamentos importantes para encarar el desarrollo de las didácticas específicas.

### Programación de la enseñanza

Las definiciones pedagógicas didácticas en relación con cada uno de estos elementos de la programación de la enseñanza definen, ya lo hemos desarrollado, el estilo de intervención y de abordaje de los contenidos disciplinares. El Modelo Didáctico permite sustentar luego las decisiones que se plasman en la programación de la tarea para llevarla a cabo en un grado y en una escuela.

Al respecto María Cristina Davini (2015) aclara: *"programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar intenciones. Los componentes mínimos de la programación de la enseñanza son:*

- *La definición de los propósitos educativos y de los objetivos de aprendizaje buscados;*
- *La organización y secuencia de los contenidos;*
- *Las estrategias de enseñanza;*
- *Las actividades de aprendizaje y las tareas que se proponen a los alumnos, atendiendo a su secuencia y distribución en el tiempo;*
- *La selección de los materiales y recursos;*
- *La evaluación.*

*Cada uno de estos componentes guarda una estrecha relación y coherencia con los otros. Resulta importante considerar en primer término, que el proceso para definirlos no es fijo ni lineal, sino que incluye un "ir y venir" entre ellos. Aún más, al definir un componente puede requerirse la modificación posterior de otros. Esto hace dinámico y reflexivo el proceso de la programación. Algunos docentes se sienten más cómodos comenzando por la organización y secuencia de los contenidos, para luego definir los propósitos y objetivos de aprendizaje. Pero a la postre los componentes son interdependientes y cada uno incide y modifica a los otros buscando su congruencia."*

### Focalizando componentes

Antes de adentrarnos en el tratamiento de este punto, es importante no perder de vista que la programación de la enseñanza siempre es situada, tiene lugar en una escuela cuyas condiciones contextuales, comunes y singulares, operan como

posibilidad para la mejora de las prácticas educativas; que el docente es el sujeto adulto responsable de generar, sostener y multiplicar situaciones de aprendizaje para todos sus alumnos; que todos los alumnos son sujetos con derecho a conocer y apropiarse de los bienes culturales que la sociedad ha construido.

Ahora sí veamos algunas características básicas de cada una de las partes mencionadas:

**Propósitos y objetivos:** Los **propósitos** manifiestan las intenciones educativas que conducen al docente a diseñar las propuestas de enseñanza, por lo tanto los propósitos representan las intenciones del docente; por otro lado, la formulación de los **objetivos** expresan los resultados de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos. No se trata solamente de la formulación de objetivos en el campo de los contenidos académicos. Los objetivos específicos se presentan junto con los procedimientos que permiten comprenderlos, analizarlos, comentarlos, aplicarlos, inferir alternativas y finalmente volver a mirarlos. Estos ejercicios metacognitivos son los que le muestran al alumno y al docente los procesos y los resultados esperados de su aprendizaje.

**Contenidos de la enseñanza:** Los contenidos deben ser seleccionados teniendo en cuenta no sólo las informaciones y los conocimientos específicos sino las habilidades cognitivas, el desarrollo de las operaciones de pensamiento implicadas, así como también las actitudes valorativas que se refieren al intercambio entre pares y adultos y además aquellas que los posicionan en una relación de placer con respecto a los contenidos trabajados.

Frecuentemente se asiste en las aulas a situaciones de enseñanza donde la participación de los alumnos se debe, en parte, a la excelente relación que en el grupo se genere pero también al placer que les producen sus avances en el plano del conocimiento. En esta línea, por ejemplo, la Especialización ha señalado la responsabilidad de los docentes alfabetizadores en cuanto a la introducción de los alumnos en el mundo de los textos literarios, su lectura y escritura en el acto mismo de la alfabetización.

Algunos criterios a tener en cuenta cuando se seleccionan los contenidos son:

- validez: es la pertinencia con el desarrollo de la ciencia y requerimientos sociales;
- organización: que remite a las formas de presentación acordes con las distintas opciones didácticas (centros de interés, resolución de problemas, proyectos);
- jerarquización: que tiene en cuenta su valor educativo o su grado de complejidad, situaciones que permiten establecer una jerarquía, un orden de presentación;
- secuencia: que ordena la forma de presentación de los contenidos (en nuestro caso recomendamos una secuencia espiralada).

La secuencia puede ser *lineal*, que presenta los contenidos mediante un orden de sucesión en el tiempo. En este caso se debe cuidar la ausencia de algún contenido porque es difícil luego recuperarlo. Otra forma de secuencia posible es la *concéntrica* en la cual se repite el trabajo con los conceptos o ejes fundamentales pero siempre tratándolos con mayor grado de profundización. Estas dos propuestas tienen sus ventajas en algunas situaciones de enseñanza pero también se debe tener en cuenta que, a veces, *la repetición de los contenidos*, aunque con mayor grado de profundización, *no asegura la apropiación de los mismos*. Finalmente, la secuenciación *espiralada* también comienza con una presentación general de una estructura conceptual pero se van integrando otros conceptos nuevos que permiten ir avanzando en el logro de mayores niveles de profundización y de aplicación a situaciones nuevas. Es la más completa de las presentadas, ya que no sólo facilita una apropiación de contenidos nuevos sino un avance en el trabajo con los contenidos por su modo recursivo de tratamiento didáctico.

**Estrategias de enseñanza:** Al referirnos brevemente a las polémicas en torno de la cuestión del método, señalamos que la didáctica adoptó la noción de **estrategias de enseñanza** para señalar propuestas elaboradas por los propios docentes dentro del marco de la didáctica específica del objeto que enseñan, pero atendiendo fundamentalmente las características de la situación contextual en la que están enseñando. *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.

La intención es reforzar la idea de que las actividades que se realizan deben colaborar para que el alumno se apropie de los **conceptos de un campo disciplinar** pero al mismo tiempo del **modo en que esos conceptos son abordados**, porque aprender un contenido es también aprender a trabajarlo. La experiencia en el uso de distintas estrategias aplicadas a los distintos tipos de contenidos es el camino para “aprender a aprender” y posibilita las reflexiones metacognitivas propias de un saber autónomo.

El pensamiento estratégico del docente es altamente valioso a la hora de diseñar la propuesta de enseñanza; pero es en ese momento de su tarea donde se hace imprescindible que vuelva a focalizar su objeto de estudio y especialmente su enfoque y el método. Si al pensar estrategias de enseñanza para su grupo de alumnos concreto y situado, el docente no recupera las características específicas del objeto que enseña, el modelo didáctico con el que está trabajando y el enfoque desde el cual está trabajando, puede suceder que las estrategias que proponga y las actividades que ofrezca a sus alumnos no lleguen a los resultados deseados, porque son inconsistentes respecto de los marcos didácticos que el propio docente dice sostener. Es decir, puede suceder que el docente sostenga de manera “discursiva” un modelo pero su enseñanza concreta no responde a ese modelo que él mismo cree que está poniendo en juego.

**Actividades de aprendizaje y tareas que se proponen a los alumnos:** Las actividades de aprendizaje son las tareas que se les proponen a los alumnos con la intención de que ellos se apropien del contenido o desarrollen las experiencias de aprendizaje que el docente planifica. Es el docente el que debe tener presentes las condiciones necesarias para que el alumno transite estas experiencias de aprendizaje de la mejor manera. En esta instancia de la programación es donde se advierte con mayor claridad la solidez del trabajo docente para **andamiar la tarea en el aula** y proponer actividades que permitan no sólo el desarrollo individual de cada alumno sino también otras que promuevan la labor de integración con sus pares (momentos de construcción colectiva).

Las actividades se relacionan directamente con la asignación del tiempo. No todos los alumnos tienen, ya lo hemos dicho, el mismo ritmo para aprender: algunos pueden resolver las actividades con rapidez y otros no tanto. Por otra parte hay actividades más sencillas y otras que exigen desarrollos más profundos, lo que incide en los tiempos asignados. Es poco probable que los docentes le otorguen a este apartado la importancia que tiene y a veces consideran más importante cumplir con las programaciones que con los tiempos asignados al trabajo en el aula.

Proponemos tener en cuenta algunos aportes a la hora de pensar las actividades:

- Establecer una jerarquía que priorice aquellas actividades que demandan más tiempo y son más complejas; muchas veces los aprendizajes complejos requieren de varias clases con sesiones específicas de trabajo que promuevan su apropiación.
- Sustener períodos dedicados a integrar las actividades desarrolladas a fin de que no se consideren como propuestas sueltas, sin relación. Se recomienda trabajar las actividades en secuencias integradoras a fin de que el alumno las reconozca como representativas de un aprendizaje significativo.

**Materiales y recursos:** Son aspectos esenciales de la programación de la enseñanza porque posibilitan el andamiaje que tiene el docente para sostener las actividades y las tareas. La variedad de los materiales posibilita el desarrollo más completo de los conocimientos y las capacidades de los alumnos. Hoy se encuentran gran variedad aplicados al campo de la educación como textos, juegos, guías, videos, además de los propios del campo disciplinar.

**Evaluación:** La evaluación releva distintos tipos de información acerca de los resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con la intención de contribuir a la posterior toma de decisiones.

Para interpretar estas informaciones se proponen una serie de criterios que permiten al docente, no sólo emitir juicios de valor, sino también revisar la pertinencia de todos los elementos de su programación. Cuando los resultados de la evaluación no son satisfactorios se ponen en tensión todos los elementos de la programación didáctica, ya que como toda propuesta sistémica, la modificación de un elemento incide en los

otros. En el caso de la evaluación final esta revisión requiere aún más cuidado por parte del docente ya que, de su información, depende la calificación y promoción de los alumnos, entre otras importantes funciones.

La evaluación se considera como parte constitutiva de los elementos de la programación por lo que no se la concibe como una acción externa al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Las posteriores modificaciones que se podrán implementar en la tarea áulica tienen que estar apoyadas en la información rigurosa que permite la toma de decisiones.

En los procesos evaluativos se destacan tres momentos donde la evaluación tiene sentido. La *evaluación diagnóstica* que brinda la información necesaria al docente acerca de los conocimientos, saberes y metodologías de trabajo propias del grupo de alumnos; la *evaluación de proceso* que da cuenta de las avances del grupo siempre que estén en consonancia con una propuesta didáctica pertinente y la *evaluación final* donde hay instancias de cierres parciales, resolución de situaciones problemas o exámenes finales que dan cuenta de la apropiación de los saberes trabajados en el grupo y con su docente. En esta Especialización se toma como otra instancia formativa la denominada *evaluación metacognitiva*, ya que esta instancia final le permite a los alumnos y al docente revisar, volver a repensar, reflexionar acerca de lo aprendido y cómo lo han hecho. Este es el momento donde todos los involucrados reconocen aciertos, errores, posibilidades de nuevos intentos, controlan los caminos recorridos, en suma, revisan contenidos específicos y su modo de abordaje (metodologías del propio campo de trabajo).

Sin embargo, en las aulas son frecuentes las valoraciones realizadas de manera informal, situación que conlleva el riesgo de las discriminaciones o etiquetamientos. Se recomienda sostener o validar las apreciaciones personales con instrumentos de seguimiento que, mediante la formulación de criterios, permitan emitir juicios evaluativos fundamentados. Las escuelas, por otro lado, necesitan de registros sistemáticos y elaborados a fin de sostener las promociones de los alumnos o las instancias de recuperación en los casos que lo ameriten.

Sobre este tema incluimos dos materiales específicos para poder profundizar no sólo el marco teórico de la evaluación, por eso es que el segundo material desarrolla y explica los instrumentos de evaluación con sus correspondientes ejemplos de construcción. Por su complejidad y extensión no es posible desarrollar este tema en el cuerpo de la clase.

Les proponemos que para ampliar el tema de los componentes de la programación didáctica consulten en la bibliografía que les presentamos en esta clase o los libros sobre el tema de la didáctica que todos los docentes seguramente tienen a mano o en las bibliotecas de sus instituciones.

Con estos breves aportes que se presentaron se intenta abrir un camino de profundización en las propuestas alfabetizadoras que Uds. presentarán en sus Trabajos

Finales. La intención es aportar para que en nuestras aulas virtuales se puedan revisar, mejorar, modificar y discutir las prácticas en las aulas y aventurar futuras transformaciones.

Los esperamos en la clase 2.

Emilce Botte

## ACTIVIDADES



### Actividad optativa:

A continuación compartimos el fragmento de una conferencia que María Cristina Davini realizó en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, desarrollado en el INFD en el año 2010.

<https://www.youtube.com/watch?v=xRGh2PwHFWc&feature=youtu.be>

Luego de observar el video reflexione acerca de las diferencias que postula María Cristina Davini respecto de las concepciones de un docente amateur y un docente profesional. Anote en su portafolio por lo menos tres de estas diferencias.

## FORO



### Actividad obligatoria:

Los invitamos a trabajar en este foro con el contenido de la clase. Para ello les iremos proponiendo actividades que requerirán de una profunda lectura de la clase y del intercambio que se haya generado en el foro hasta el momento.

Nos leemos...

## 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.infd.edu.ar/upload/Ciclo\\_de\\_Alfabetizacion\\_Inicial\\_2015.pdf](http://cedoc.infd.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-enseamos-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.infd.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2016].

Autora: Emilce Botte

Cómo citar este texto:

Botte, Emilce (2016). Clase Nro. 1. Un espacio de reflexión didáctica. Módulo Taller de escritura académica. 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/)

