

Seminario Final

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.

Modelo didáctico...pero antes, ¿qué es un modelo?

Un **modelo científico** es una representación abstracta y simplificada de un hecho, objeto, fenómeno o proceso, realizada con la finalidad de describir, explicar y predecir su funcionamiento; se trata de una construcción humana utilizada para conocer, investigar y comunicar propuestas teóricas.

Los modelos constituyen una herramienta de investigación que se emplea, esencialmente, para obtener nueva información acerca de un objeto de estudio. Este objeto de estudio se describe, por una parte, a través de los elementos que lo caracterizan, los más significativos y esenciales, y por otra, mostrando la dinámica que los une, a fin de que se comprenda cómo opera el modelo en estas interrelaciones y en su relación con la realidad.

Un trabajo científico se apoya en modelos para explicar un conjunto de conocimientos que deben ser comprendidos. Por ejemplo, el modelo atómico de Bohr, que recuerda el modelo planetario de Copérnico en el que los planetas describen órbitas circulares alrededor del Sol; el presentado por Galileo Galilei que refiere el movimiento en caída libre de los cuerpos (que comprobó desde el balcón de la torre de Pisa en Italia) o el modelo propuesto por el filósofo y físico holandés Willen J. Gravesan, que explicó la dilatación de los cuerpos por acción del calor. Más cerca en el tiempo, Sigmund Freud presenta una descripción de la conducta humana y su funcionamiento a partir de dos

modelizaciones consecutivas que proponen una explicación sobre el psiquismo humano y la interrelación entre sus componentes.

También la alfabetización en tanto propuesta de enseñanza ha de ser formulada en términos de un modelo que permita focalizar el objeto de estudio, precisar el enfoque y desde allí programar cada uno de los elementos que lo constituyen. Partimos de la premisa de que nada en el acto educativo es casual o azaroso. Todos los elementos de un proyecto pedagógico didáctico están al servicio de un marco de referencia o modelo e involucran un posicionamiento del sujeto que lo selecciona.

Pensar un modelo didáctico

Los invitamos a compartir estas preguntas:

¿Qué aprendizaje se produce en una clase en la que el docente transmite unilateralmente su saber experto? ¿Cómo y cuándo se construye el proceso de enseñanza y de aprendizaje? ¿Qué características tiene una clase en la que el conocimiento es producto de una construcción social? ¿Cómo se combina el saber experto con las dudas, certezas y saberes de los alumnos?

¿Repetir conceptos de memoria, construye conocimiento? ¿Qué rol juegan las situaciones de enseñanza en la construcción de saberes? ¿Qué diferencia existe entre pensar y repetir? ¿Cómo se construyen los conocimientos para que sean duraderos? ¿En qué se diferencian las actividades aisladas de un trabajo sistemático y recursivo sobre un concepto que debe ser aprendido?

Estas situaciones de enseñanza, que apenas hemos esbozado en forma de preguntas y que podemos ampliar observando nuestros espacios de trabajo, responden a modelos didácticos que cada docente sostiene y que le sirven para delimitar, proponer y encarar una propuesta de enseñanza. Sin embargo, muchas veces las prácticas se sostienen en modelos no explícitos, no conscientes, no revisados, y de allí deviene la utilización de propuestas de enseñanza **contradictorias**.

Cada elección didáctica del docente representa una posición definida desde un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje, que puede ser analizado en términos de representación de una realidad educativa y sus interrelaciones. Siempre se parte de un modelo que permite obtener resultados de aprendizaje con características específicas. Pero asimismo es imprescindible revisar y cuestionar las prácticas que ese modelo promueve con la intención de proponer situaciones de enseñanza que posibiliten mejores resultados de aprendizaje.

El desafío en este módulo es conceptualizar la problemática de la toma de decisiones didácticas alfabetizadoras fundamentadas que permitan ser revisadas, actualizadas y modificadas si es necesario, pero nunca aplicadas sin haberlas profundizado y cuestionado. Como expresa María Cristina Davini (2010), se trata de abandonar al docente amateur y posicionarse en el lugar de un profesional de la educación reflexivo y crítico.

Aspectos que definen un modelo didáctico general

Un modelo didáctico orienta al docente y le permite reconocer qué aspectos de la teoría se recortan, cómo se los relaciona en un proyecto que muestre la manera de encarar la

enseñanza en un ámbito específico (que es la escuela), teniendo en cuenta que hay un sujeto adulto que enseña y un grupo de alumnos que aprenden. Así es como a partir de este núcleo básico se proponen los procesos de intervención que dan lugar a la selección y organización de los contenidos, al recorte de recursos y metodologías específicos, así como la diagramación de cada uno de los tipos y momentos de la evaluación. El modelo didáctico organiza la tarea del docente, pero debe ser lo suficientemente flexible a fin de que se pueda adaptar a cada uno de los contextos educativos.

Por eso mismo no se debe perder de vista que si recorremos la historia de la educación en nuestro país vemos que, cada vez que se produjeron cambios significativos en los modos de concebir la educación, su incidencia en los modelos didácticos fue igualmente significativa, ya que los modelos didácticos específicos se sitúan en contextos concretos e interactúan con ellos. Para ampliar este punto se recomienda revisar en el módulo Marco Político y Pensamiento Pedagógico, los cambios de paradigma sociopolítico que se presentan a lo largo de los últimos cien años y su incidencia en los modelos didácticos y en las propuestas alfabetizadoras. También proponemos revisar, en el módulo Perspectivas para la Enseñanza de la alfabetización inicial, las tendencias y modelos alfabetizadores del siglo pasado y sus impactos en las conceptualizaciones y los posicionamientos docentes.

Estos posicionamientos implican, siempre, una opción que el docente realiza sobre la base de un marco valorativo que guía su elección frente a otras opciones posibles. Estos marcos interpretativos específicos hacen que las acciones y definiciones que sostienen los docentes propongan “un tipo de hombre y de sociedad dentro de un sistema educativo que se distribuye en niveles y modalidades, cada uno con sus propias funciones. La enseñanza define, en síntesis, un campo específico de prácticas que articulan distintos ámbitos de decisión política, niveles de decisión técnica y contextos de enseñanza” (Basabe y Cols, 2007).

De allí la importancia que le asignamos a este tema. Ciertamente, sin modelo no hay enseñanza organizada y sistemática; hay intentos improvisados que a veces resultan positivos pero que, generalmente, por su falta de organicidad, no lo son. El modelo didáctico organiza la enseñanza, por ejemplo una propuesta alfabetizadora, y propone cómo apropiarse de ella de una manera coherente y sistemática, pero a la vez el modelo debe ser objeto de un cuidadoso y permanente análisis.

En consonancia con lo que decimos está el Trabajo Final que obliga a recuperar temas desarrollados en cada uno de los módulos. Ellos abren caminos de reflexión y análisis diferentes, permiten entrar a este mundo tan complejo de las teorías, investigaciones y campos del conocimiento necesarios para abordar la enseñanza de la alfabetización inicial. Son aportes de las ciencias de referencia que iluminan el campo académico específico y dan pistas investigativas sobre los modos fundamentados de encarar la enseñanza. Pero conocer este campo no es suficiente para poder enseñarlo. Es allí donde la didáctica aporta sus marcos teóricos y colabora para que el modelo didáctico exprese las formas más adecuadas de conducir un proceso educativo y de concebir todos los elementos de un proyecto de enseñanza. Toda didáctica específica requiere de estas interrelaciones, articulaciones e integraciones que le permiten focalizar mejor su especificidad.

La Didáctica General y su relación con la Didáctica Específica

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

A menudo, 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. Los desajustes que los niños 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 y a veces, a la insuficiencia de la propuesta de enseñanza que se les ofrece. 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.

En estos casos no solo 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 justificadas. En la Especialización, en cambio, se han examinado 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. 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.

Componentes de base en un modelo didáctico

Dos elementos fundamentales -en todo campo de conocimiento a ser enseñado- permiten basar sólidamente un modelo didáctico y diseñar su programación:

- la definición y recorte del **objeto** de estudio: **qué se enseña**;
- las características del **enfoque** que desde un marco científico específico y fundamentado establece **cómo se ha de enseñar** ese objeto para obtener los resultados deseados.

Una vez recortado el objeto de estudio y decidido el enfoque se puede avanzar en los otros elementos modélicos, de cara a la programación. 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;
- La organización metodológica;
- 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.

Para profundizar estos aspectos de la programación didáctica los invitamos a leer el capítulo 4 del libro del Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial publicado en el año 2015 disponible en:

http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Ciclo_de_Alfabetizacion_Inicial_2015.pdf (Gaby: [enlazar el documento](#))

Focalizando componentes

Pondremos el foco en algunos aspectos de una didáctica específica. Los módulos precedentes abrieron caminos para comprender que en todo proceso de enseñanza se distinguen tres elementos que interactúan permanentemente: alguien que enseña (docente), alguien que aprende (alumno) y entre ellos el contenido a enseñar. Se pueden recuperar estos temas en todos los módulos, si recordamos que siempre las clases número 2 focalizaron el objeto, las clases número 3 focalizaron al sujeto que aprende y las clases número 4 focalizaron al sujeto que enseña.



El acto educativo es un acto mediado e intencional donde las propuestas de enseñanza del docente se traducen en actividades concretas que los alumnos realizan para apropiarse del contenido seleccionado, de acuerdo con propósitos, mediante estrategias específicas y recursos apropiados y con evaluación constante de procesos y productos.

Veamos algunas características básicas de cada una de las dimensiones 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 que son 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 a la excelente relación humana 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:** 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, problemas de tipo lingüístico, proyectos);
- ✓ **jerarquización:** que tiene en cuenta su valor educativo o su grado de complejidad (en la alfabetización es particularmente delicado el valor o peso que se le debe atribuir a cada tipo de contenidos);
- ✓ **secuencia:** que ordena la forma de presentación de los contenidos. 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 facilita una apropiación de contenidos nuevos y un avance en el trabajo con los contenidos por su modo recursivo de tratamiento didáctico.

- **Método y estrategias metodológicas:** La discusión en torno al concepto de Método nace desde el enfrentamiento de los enfoques tecnicistas de la enseñanza con 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 ISFD (Cols, 2008).

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 o metodológicas* para señalar propuestas elaboradas por los propios docentes en función del contexto y las ciencias de referencia. *Las estrategias de enseñanza o metodológicas* 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 también de la manera en que esos conceptos son abordados, porque aprender un contenido es también aprender a trabajarlo. La experiencia en el uso de distintas estrategias metodológicas aplicadas a los distintos tipos de contenidos es el camino para “aprender a aprender” y posibilita las reflexiones metacognitivas propias de un saber autónomo.

- **Actividades de aprendizaje y tareas que se propone a los alumnos.** Las actividades de enseñanza son las tareas que se les propone a los alumnos con la intención de que ellos se apropien 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 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 de trabajo. Proponemos tener en cuenta algunos aportes a la hora de pensar las actividades:

- a) 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.
- b) Sostener períodos dedicados a integrar las actividades preparadas a fin de que no se consideren como propuestas sueltas, sin relación. Se recomienda trabajar las actividades en secuencias espiraladas a fin de que el alumno las reconozca como propias de un aprendizaje significativo e integrador.

- **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 cuenta con gran variedad, aplicados al campo de la educación: textos, juegos, guías, videos, sólo para mencionar unos pocos.
- **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 propone 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 de aula 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; *como evaluación de proceso* que da cuenta de los 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 problema 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 les permite a los alumnos y al docente revisar, volver a pensar, reflexionar acerca de lo aprendido y cómo lo han hecho. Este es el momento en el que 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 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 registros sistemáticos y elaborados a fin de sostener las promociones de los alumnos o las instancias de recuperación en los casos que lo ameriten.

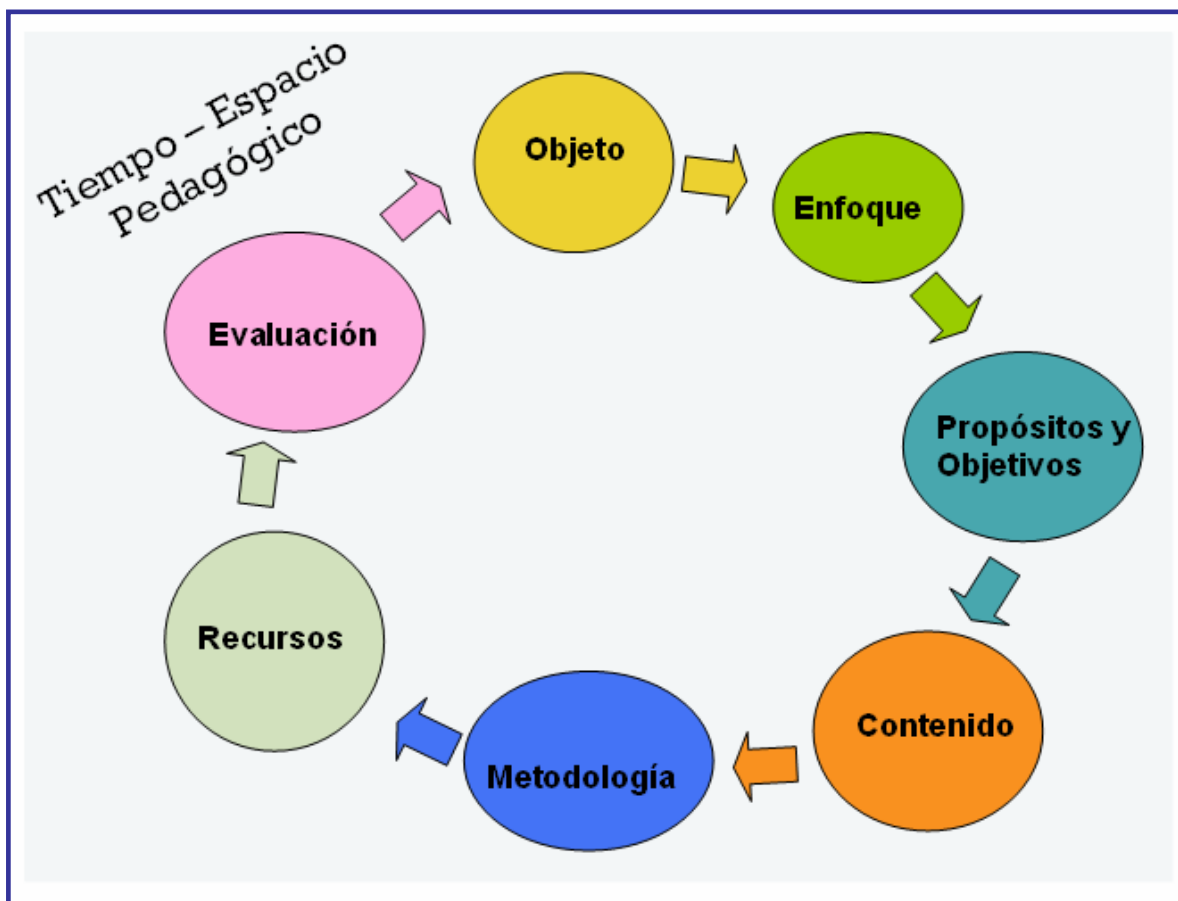
Se sintetizan entonces dos aportes fundamentales:

- La evaluación se da en el aula en todo momento: hay una instancia de inicio o diagnóstico, continuada por momentos en los que el docente observa el proceso de trabajo en el aula, y una evaluación final, generalmente cuando toman sus ejercicios de cierre, sus pruebas periódicas o exámenes finales.
- Si el docente registra adecuadamente la variedad de aprendizajes logrados a partir de las propuestas de enseñanza formalmente diagramadas, le será fácil encontrar las actividades de evaluación y podrá, sin duda, diseñar los instrumentos necesarios que recojan los logros obtenidos.

Sobre este tema vamos a incluir materiales específicos en las siguientes clases ya que por complejidad y extensión no es posible su desarrollo en estas líneas. Aquí sólo aportamos algunas reflexiones referidas a la evaluación de la enseñanza.

Con estos breves aportes que se presentaron sobre los componentes de la programación de la enseñanza se intenta abrir un camino de profundización en las propuestas alfabetizadoras. La intención es poder revisar, mejorar, modificar y discutir las prácticas en las aulas y aventurar futuras transformaciones.

Se presenta un diagrama que sintetiza lo expuesto:



Para profundizar estos aspectos de la programación didáctica los invitamos a leer el libro del Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial publicado en el año 2015 disponible en:

http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Ciclo_de_Alfabetizacion_Inicial_2015.pdf (Gaby: enlazar el documento)

ACTIVIDADES



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.

(Gaby, aquí se incrustará este video:

<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 bitácora por lo menos tres de estas diferencias.

FORO



Reflexionamos en torno del modelo didáctico

Estimados cursantes:

Los invitamos a compartir en el foro de esta clase las primeras reflexiones en torno a la necesidad de asumir una propuesta de enseñanza con un modelo didáctico. Para ello le pedimos que revisando sus propias prácticas y las de sus colegas de trabajo responda al siguiente interrogante:

¿Es habitual que los docentes diseñan sus prácticas a partir de un modelo

didáctico? Justifique su respuesta comentando lo que observa en sus espacios de desarrollo profesional y en su propia práctica.

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.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].
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- 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.
- 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.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, caps. 2, 3, 4, 5, 7 y 10.
- Steiman, J. (2008). *Más Didáctica (en la educación superior)*. San Martín: UNSAM Edita, caps. 1, 2 y 3.
- 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].

Autora: Emilce Botte

Cómo citar este texto:

Botte, Emilce (2016). Clase Nro. 1. Un espacio de reflexión didáctica. Módulo Seminario Final. 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/)