

La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos didácticos en la formación docente

Partimos de la idea, tomada de Lerner (1996) de que la docencia es una práctica social que se construye en interacción con otros y que requiere: plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos y es también proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos; promover la discusión sobre los problemas planteados, es decir, brindar la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas; alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido; promover que los estudiantes se planteen nuevos problemas más allá del ámbito de la formación inicial.

Cuando se toman decisiones acerca de qué enseñar en una asignatura se recurre a la disciplina para tomar como referencia cuál es el objeto de enseñanza, cuáles son los contenidos que es necesario que un alumno se apropie y distribuir esos contenidos en el tiempo. En este caso, se aborda la especificidad del análisis didáctico de las prácticas de lectura y escritura, mediante las interacciones particulares que se establecen entre maestro, alumno y contenidos en el contexto de la alfabetización inicial. También, se consideran las contribuciones provenientes de diferentes disciplinas que confluyen en el estudio de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales, creadas históricamente, por Bronckart y Schneuwly (1996), Lerner (2001), Castedo (2007), Molinari (2000).

Para conceptualizar ese objeto apelamos a la categoría de *conocimiento didáctico* que Castedo (2007) define como:

(...) conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas -siempre provisional y contextualmente- para dar respuesta a problemas tales como la progresión de saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de aquellos que se seleccionan en función de determinados propósitos, el diseño de situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos, los tipos

de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación (...), la forma más adecuada de organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y escritura y la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos. (p. 8)

La producción de conocimientos didácticos de la lectura y la escritura en perspectiva constructivista se inicia en la década de los 80 y se profundiza en los 90 hasta la actualidad permitiendo sistematizar, describir y detallar las prácticas de enseñanza. Este desarrollo didáctico¹, fruto de investigaciones y experiencias permite conceptualizar cada vez mejor “las condiciones necesarias para que una situación de aprendizaje resulte productiva, los requisitos y características de la intervención docente, la función de la planificación, los parámetros en que se basa la evaluación” (Lerner, 2001, pp. 78-79). En relación a esto, las investigaciones didácticas y experiencias escolares que se han realizado mayoritariamente en los últimos años han definido y conceptualizado en cuanto a la alfabetización inicial:

- las prácticas sociales de lectura y escritura, como objeto de enseñanza, porque alfabetizar no consiste en que los sujetos puedan descifrar el sistema de escritura sino que demanda formarlos como practicantes de la cultura escrita.
- los contenidos de enseñanza que son los quehaceres del lector y del escritor, el lenguaje que se escribe y el sistema de escritura.
- las situaciones didácticas fundamentales que han demostrado ser propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, “... en cada una de ellas, los alumnos participan como lectores o escritores de textos de maneras distintas, tanto en relación con el contenido que están aprendiendo como con las estrategias que van desplegando” (Kaufman, 2011, p. 66).
- las modalidades organizativas distribuidas en el tiempo: actividades habituales, secuencias de actividades, proyectos.
- los conceptos organizadores de la enseñanza: diversidad, continuidad, simultaneidad, progresión.
- los tipos de agrupamientos y los indicadores de evaluación.

¹ Referentes conceptuales en el tema son los trabajos de Lerner, 1986, 2001; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Nemirovsky, 1999; Castedo, Molinari, Siro, 1999; Kaufman, 1988, 2007; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Weisz, 1996; Molinari, Castedo y otros, 2007; Molinari, 2008; Castedo y otros, 2007; Castedo y Molinari, 2000, 2008; Molinari y Corral, 2008; Alvarado, 2006; Kaufman, A; Lerner, D; Castedo, M (2015).

Pensar la enseñanza del conocimiento didáctico en la formación inicial: algunas estrategias formativas

El desafío que perseguimos desde la asignatura es emprender un proceso formativo inicial en el que formadores y futuros docentes intercambian sobre las situaciones didácticas, las condiciones de enseñanza, las dificultades que aparecen en el aula, sobre los contenidos que se están trabajando con los alumnos y lo que ellos están aprendiendo en relación con los propósitos didácticos, etc. En síntesis, enseñar didáctica haciendo didáctica (Lerner, 2009), es decir, tomando como eje de la formación el conocimiento didáctico.

En este sentido, la propuesta de trabajo que queremos compartir en esta ocasión tiene que ver con mostrar, esquemáticamente, de qué modo el trabajo con una propuesta didáctica específica puede contribuir, en primer lugar, a la reflexión de ciertos contenidos didácticos en determinado contexto y, en segundo lugar, a su generalización y descontextualización.

Esta propuesta se enmarca en la unidad 1 del programa “Leer y escribir en torno a lo literario”² y, como mencionamos con anterioridad, en esta ocasión seleccionamos para compartir una situación didáctica a partir del proyecto “Lectura y reescritura de canciones”. López, Wallace y Peret (2013) sostienen que:

(...) es posible dedicar un tiempo particular para el encuentro de los niños con la musicalidad de las palabras. Las retahílas, adivinanzas y canciones para jugar conforman un vasto repertorio de formas poéticas que ofrecen a los niños la posibilidad de profundizar las experiencias de vinculación con el texto literario. Además de brindarles conocimiento y familiarizarlos con la lengua que conquistan, la práctica de ser envueltos, arrullados, acompañados de diversidad

² Los contenidos que se abordan son: Formación del lector literario en la escuela: leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias. Escribir textos en torno a lo literario. Condiciones didácticas. Contenidos de enseñanza: quehaceres, lenguaje escrito y sistema de escritura. Intervenciones docentes. Secuencias y proyectos de producción e interpretación: leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias, escribir textos en torno a lo literario: cancionero, susurradores, sesiones simultáneas de lectura, proyecto seguir un personaje prototípico, seguir a un autor, reescribir cuentos tradicionales, escribir recomendaciones, listas de personajes, galería de personajes.

de ritmos, melodías y sentidos les permite descubrir cómo la literatura interpreta las emociones humanas. (p. 16)

El proyecto hace foco en las situaciones didácticas fundamentales leer y escribir por sí mismos, ambas situaciones cobran características específicas en el contexto de leer y escribir canciones conocidas o que “se saben de memoria”. En este sentido como lo plantean Kaufman y Lerner (2015): “Las situaciones que favorecen que los niños aprendan a leer leyendo son las que el texto resulta más o menos previsible para los niños, porque pueden apoyarse en un contexto y disponen de conocimientos que les permiten hacer anticipaciones pertinentes” (p. 23). Por lo tanto, podemos decir que para que los niños puedan leer es imprescindible que se cumplan ciertas condiciones didácticas, por un lado, debemos proveer un contexto para que los niños tengan la posibilidad de predecir lo que está escrito, y por otro lado, es necesario prever que los niños dispongan de conocimientos sobre el tema para poder realizar anticipaciones ajustadas.

En ocasiones los chicos saben lo que está escrito porque lo saben de memoria y en otras situaciones somos los docentes quienes tenemos que informar qué dice en el enunciado que el niño deberá localizar. Se trata de plantear un problema de lectura que los autores suelen caracterizar como problemas de “dónde dice”, en él los niños se enfrentan al problema de leer, entre al menos dos opciones, dónde dice un enunciado que se sabe que está escrito. Es condición didáctica de la situación que, en ausencia de otras informaciones, como la imagen por ejemplo, los niños sepan qué es lo que está escrito para poder coordinar con los datos del texto y somos los docentes los que tenemos que asegurar que esa información esté disponible cuando no lo está, aportando contexto verbal.

En el caso de la lectura de canciones o de formas versificadas breves se trata de presentar un problema de lectura donde se sabe exactamente qué dice, cómo lo dice y en qué orden. En este caso, proponer a los niños situaciones de lectura por sí mismos no significa dejar a los chicos solos con los textos, sino que al saber de memoria el contenido de la canción, ellos pueden realizar anticipaciones del significado de lo escrito coordinando la información que el texto provee, lo que saben que allí está escrito y sus propios saberes.

En relación a la escritura de canciones por sí mismos, se trata de situaciones donde los niños se enfrentan al problema de cómo escribir, en el sentido de resolver problemas en relación al sistema de escritura, tomando decisiones acerca de con cuántas, con cuáles y en qué orden. Al saber la canción de memoria, los aspectos relativos al contenido y la organización del texto ya están predeterminados con lo cual los niños pueden concentrarse solamente en el sistema de escritura. Como en otras situaciones de escritura por sí mismos el docente interviene de acuerdo a los niveles de conceptualización en la construcción del sistema de escritura, con la ventaja de que en esta situación el maestro conoce el contenido del texto y está seguro de lo que los niños quisieron escribir.

Para avanzar en la reflexión de dichos contenidos didácticos se tendrán en cuenta un conjunto de situaciones diversas que creemos resultan valiosas para la apropiación de los estudiantes de los saberes específicos de la didáctica de la lectura y la escritura. Se trata del análisis de:

- *Situaciones didácticas videadas o registradas por escrito,*
- *Planificación áulica,*
- *Producciones de los niños,*
- *Materiales bibliográficos*

1) Análisis de clases videadas y en registros escritos

El análisis de un corpus de experiencias áulicas y propuestas didácticas videadas y en registro escrito resulta fundamental y muy potente para iniciar la reflexión acerca de los contenidos didácticos, en tanto es posible detener la acción para ser analizada, es posible advertir, contribuciones de los niños e intervenciones docentes que de otra manera pasarían inadvertidas. En el contexto de la formación continua de docentes, los estudios realizados por Lerner, Stella y Torres (2009) desarrollan y describen propuestas de enseñanza propias del ámbito de la didáctica. Una de estas estrategias formativas, justamente basada en el análisis de situaciones de aula, es la denominada *tematización de la práctica* la cual permite considerar la práctica como un objeto sobre el que se puede reflexionar. Según las autoras, el análisis de situaciones de aula constituye una herramienta privilegiada de formación, un instrumento de objetivación de la práctica, que posibilita que el conocimiento se construya colectivamente en y con la práctica. Posibilita,

(...) abordar la complejidad del objeto que se quiere estudiar, ya que permite plantear problemas sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales y escolares, sobre el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe, sobre las hipótesis y conocimientos previos de los niños, sobre las interacciones que ellos pueden entablar, y sobre la concepción de enseñanza y del aprendizaje que están atrás de la actividad propuesta. (p. 53).

Las situaciones de clase seleccionadas son caracterizadas como “buenas” (Lerner, 2009) porque son estas situaciones las que permiten explicitar el modelo didáctico con el que se trabaja, porque la reflexión acerca de ellas hace posible discutir sobre las condiciones didácticas requeridas para la enseñanza de la lectura y la escritura y la oralidad en la alfabetización inicial. Asimismo, las situaciones a presentar son propuestas cuyo funcionamiento ha sido previamente estudiado y se han implementado en diferentes contextos. Consideramos que esta estrategia formativa resulta altamente productiva para la formación de los futuros docentes no solo porque brinda una oportunidad para la reflexión sobre la práctica sino también, porque al tratarse de una asignatura del primer año, aún no han tenido acercamientos a las salas de jardín en el contexto de la formación, ni a las interacciones particulares que allí se producen entre los niños, el docente y los contenidos de enseñanza.

A modo de ejemplo, en el caso particular del proyecto que abordamos, utilizaremos el registro “Seguir la lectura de una canción”³. En primer término, analizaremos qué tipo de problema de lectura se está proponiendo y, luego, se le dará relevancia al análisis de las intervenciones docentes en función de la situación didáctica fundamental “leer por sí mismos”, para ello les propondremos señalarlas en el registro y posteriormente volver al Documento Transversal 3 (Kaufman y Lerner, 2015) para releer el apartado de intervenciones didácticas y analizar cuáles aparecen en esta situación particular.

2) Abordaje de materiales bibliográficos a partir de propósitos lectores explícitos

Al ser Lengua una asignatura del primer cuatrimestre del primer año se destaca como recurso primordial, para favorecer el aprendizaje, la utilización de guías o tareas de

³ Correspondiente al seminario Didáctica de la Alfabetización Inicial II. Taller 1 Maestría en Escritura y Alfabetización de la UNLP.

lectura/escritura para el abordaje de los textos bibliográficos. Creemos que estas guías son altamente positivas en tanto precisan explícitamente un propósito lector que en cierta manera configura formas específicas de abordar el texto, constituyen una herramienta privilegiada para orientar el proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un todo complejo y ayudan a descubrir en los textos lo que los alumnos por su cuenta muchas veces no habrían podido distinguir. Es importante aclarar que estas guías son entregadas a los alumnos una semana antes para que la resuelvan de forma domiciliaria, posibilitándoles que concurran a clase con al menos una lectura del texto orientada por propósitos lectores definidos con antelación, presentados de forma escrita en la guía de lectura y permitiendo de este modo optimizar los tiempos de la clase presencial constituyéndose fundamentalmente en un espacio compartido de reflexión y construcción de conocimientos.

Desde nuestra intervención, guiaremos la reconstrucción conceptual de los artículos, a través de la lectura y relectura de fragmentos clave, responderemos dudas, confrontaremos interpretaciones diversas, orientaremos el establecimiento de relaciones entre autores y conceptos. También, expondremos sistemáticamente algunos temas introduciendo conceptos, retomando nociones que la bibliografía desarrolla, explicando, aclarando las inquietudes de los estudiantes, promoviendo la vinculación de ideas y formulando preguntas. En este sentido, el trabajo colectivo, a partir del intercambio oral, tanto en la forma de grupo total como en pequeños grupos constituye una instancia formativa fundamental. Es importante instalar que la lectura individual de la bibliografía es una instancia previa y necesaria al trabajo en las clases presenciales y constituye un momento de reflexión individual sobre los temas y contenidos de los textos. Sin embargo, es allí donde comienza el proceso de reflexión pero no donde termina. Tal vez es en el intercambio colectivo, en el que se consideran las interpretaciones de todos y cada uno de los participantes, donde se expresan argumentos, ideas, pensamientos y experiencias, la instancia más enriquecedora y productiva del trabajo sobre una lectura. La propuesta de realizar intercambios colectivos favorece la discusión entre los participantes y les permite aproximarse progresivamente a una interpretación consensuada y compartida. De este modo, que los alumnos tomen la palabra, permite sacar al docente de la posición tradicional de único informante. Un ejemplo en el caso de la “Lectura y reescritura de canciones” es plantear: la identificación, el análisis por escrito las etapas del proyecto “Producción de un cancionero” y detallar las situaciones didácticas que se encuentran en el proyecto.

Asimismo, caracterizar los aspectos generales de la propuesta: modalidad organizativa, temática, propósitos, producto, duración y frecuencia. A posteriori, identificar qué problemas de lectura predominan en este proyecto (buscar en el Documento Transversal 2).

A partir de las respuestas de esta guía de lectura se inicia el intercambio de la clase y se avanza hacia la reflexión de los conocimientos didácticos a trabajar.

3) Análisis de planificaciones de situaciones didácticas, secuencias y proyectos

Las planificaciones son un tipo de género particular muy frecuente en la práctica profesional, tal como sostiene Araujo (2006) parafraseando a Salinas “la planificación es un proceso cíclico, sujeto a aciertos y errores, y flexible, que admite su modificación, puesto que implica experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones” (p. 124). En este proceso intervienen no solo el conocimiento teórico organizado sino la experiencia de los docentes y su propia intuición. El diseño de la planificación como hipótesis supone una representación anticipada de un proceso que se pone a prueba en el aula, e implica tomar decisiones a partir del conocimiento didáctico disponible y es en ese sentido que reflexionar con nuestras alumnas sobre este género particular supone destinar tiempo didáctico a ello.

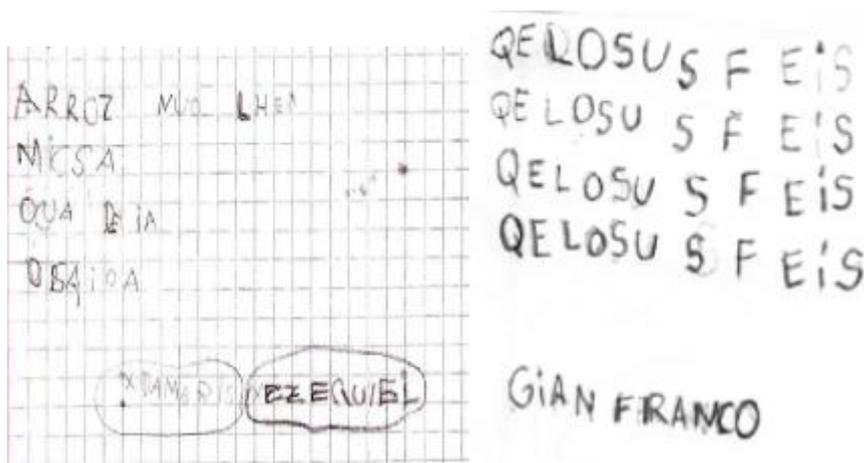
En el caso particular del cancionero se trabajará el “proyecto” como modalidad organizativa de las situaciones didácticas, se analizarán las etapas de la secuencia y situaciones involucradas en cada una de ellas, las condiciones didácticas de las situaciones, los propósitos didácticos y comunicativos, los modos de agrupamiento previstos para el abordaje de los contenidos, la previsión de intervenciones docentes y los indicadores de evaluación previstos.

Se focalizará especialmente en la organización de este tipo de texto, se reflexionará sobre qué tipo de decisiones se toman en la planificación, cuál es su sentido, cada uno los componentes y la adecuación y organización de los mismos para facilitar su enseñanza. En especial, reflexionar en este proyecto concreto por qué planificar es parte de la tarea de enseñar y cómo esta tarea supone un tiempo particular, un contexto y una intencionalidad. Asimismo, que es un texto que responde a un requerimiento de orden organizativo y administrativo, ligado a la regulación de las prácticas de enseñanza y a la previsión de las formas de materializar y contextualizar una determinada política curricular.

4) Análisis de producciones de los niños

Cuando nos referimos a producciones de los niños, estamos haciendo referencia a todas las manifestaciones escritas de los niños a las cuales se les atribuya un significado o denomine a la misma como escritura (y no como dibujo). El análisis de producciones en el espacio de la formación permite comprender cómo los niños piensan sobre la escritura, cuáles son los sistemas de ideas construidos por los niños acerca de la naturaleza y el modo de funcionamiento del sistema de escritura.

Además del producto escrito, el análisis debe contemplar el proceso de producción, es decir lo que hacen y dicen los niños al momento de escribir. Por otra parte, cuando las producciones analizadas se producen en el contexto de un aula, también deben analizarse las condiciones didácticas que posibilitan que los niños escriban y las intervenciones docentes que permiten plantear a los niños problemas sobre la escritura.



El análisis de producciones como estas permiten analizar los saberes de los niños acerca del sistema de escritura y reflexionar sobre qué intervenciones docentes podrían generar avances.

A modo de cierre

Consideramos que la experiencia resulta fértil porque moviliza conocimientos de la alfabetización inicial propios del nivel, ubica a las alumnas en una primera aproximación a los roles de “alumno y docente” en el marco de las teorías didácticas, inicia a las alumnas en la práctica y análisis de registros de situaciones didácticas y de

producciones de los niños como una forma de reflexión sobre la práctica; y constituye una experiencia de construcción colectiva de conocimientos didácticos.

A su vez, y tal como mencionamos anteriormente, busca constituirse en una situación de tematización de la práctica, este concepto tomado desde la perspectiva de Lerner, Stella y Torres (2009) refiere específicamente a la tematización de prácticas áulicas, entendiendo que se constituye como la posibilidad de considerar la práctica como un objeto sobre el que se puede reflexionar. Según las autoras el análisis de situaciones de aula es una herramienta privilegiada de formación, un instrumento de objetivación de la práctica, que posibilita que el conocimiento se construya colectivamente en y con la práctica. Se considera que la experiencia, así planteada, puede colaborar en los primeros pasos de la construcción de conocimiento didáctico por parte de las alumnas por lo tanto en los primeros pasos de la construcción de conocimiento didáctico por parte de las alumnas por lo tanto está orientada a avanzar en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura reflexionando sobre las interacciones particulares que se establecen entre maestro, alumno y contenidos en el contexto institucional del Nivel Inicial.

Finalmente, ¿qué nos proponemos al enseñar? No solo describir sino reflexionar sobre las condiciones que posibilitan el avance de los niños como lectores y escritores y en la adquisición del sistema de escritura en torno a las canciones que se conocen y se saben de memoria. Que las alumnas no solo piensen en qué van a enseñar sino en cuáles son las mejores condiciones didácticas, cómo hacerlo, así todos los niños que asisten a las instituciones de Nivel Inicial tengan mejores oportunidades de aprender... y este es el gran desafío...

Bibliografía

- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Buenos Aires.
- Bronckart, J. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, (pp. 61-78). Barcelona: Graó.

- Castedo, M (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Kaufman, A. M. (2011). Qué enseñamos. En *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M.; Lerner, D. (2015). Documento Transversal nº 1, 2 y 3. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia. (2009). *Más allá de las querellas; la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir*. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Encuentro inaugural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López, A.; Peret, L., Wallace, Y. (Col., Castedo, M.) (2013). *La biblioteca del aula*. Tema II. Didáctica de la alfabetización inicial I. Maestría en escritura y alfabetización, (pp. 1- 33). La Plata: UNLP.
- Molinari, M. C (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En: Kaufman A. M. (comp). *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, M. (2015). *Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario I. Módulo 3*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- _____ (2015). *Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario II. Leer poemas y obras de teatro. Módulo 4*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.