



# Encuentro entre las didácticas en los primeros años

## Experiencias de primer ciclo en escuelas rurales

**Mercedes Castrillo** | Maestra. Inspectora de Educación Inicial. Canelones Oeste.

**Adriana Fassanello** | Maestra. Coordinadora del Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales. Canelones Oeste.

**Limber Santos** | Maestro. Lic. en Ciencias de la Educación. Director del Departamento de Educación Rural.

El presente trabajo pretende visibilizar los aportes de la didáctica general y de las didácticas específicas, focalizando la enseñanza de la lengua (escritura) durante los primeros años de la escolaridad en el marco de las actuales políticas educativas. A modo de ejemplo se presentan propuestas de enseñanza enmarcadas en un proyecto interniveles (Cuatro años, Cinco años y Primer grado), apostando a una mirada de ciclo en la que se realiza un breve recorrido histórico, a fin de visualizar los avances de la didáctica general y de las específicas. En estas últimas abordamos el aspecto disciplinar y las especificidades de los niveles etarios involucrados. Aspiramos a desentrañar los puntos de encuentro y a dejar de lado los desencuentros, ya que estamos convencidos de que sus aportes enriquecen las miradas de la enseñanza.

### Un punto de partida

La agenda educativa actual señala la importancia del respeto y de la atención a la diversidad como uno de los puntos prioritarios a la hora de implementar las políticas educativas. La cultura institucional deberá promover el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el reconocimiento de la **diversidad**, entendida como oportunidad y no como un problema a superar. El artículo 9º de la ley N° 18.437 Ley General de Educación se refiere a la **participación** como uno de los principios fundamentales de la educación. Por lo tanto, las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

Desde los “Aspectos Generales” de la “Introducción”, el programa escolar vigente sostiene: «*Serán los Maestros en su Escuela, quienes como profesionales autónomos realicen la contextualización necesaria respetando las especificidades del ámbito rural o urbano, la edad de los alumnos, sus condiciones culturales entre otras singularidades*» (ANEP. CEP, 2009:9).

Pensar en la escuela del siglo XXI, cuyos principios rectores son la calidad, la inclusión, la integralidad y la participación para la formación de futuros ciudadanos, implica revisar nuestras prácticas de enseñanza. Surge entonces la didáctica como disciplina que nos invita a reflexionar en y sobre la práctica: ¿en qué didáctica nos posicionamos al enseñar?, ¿didáctica general, didáctica específica o ambas? Si la didáctica general garantiza la integralidad y la didáctica específica hace énfasis en la contextualización de la enseñanza, es clara la necesidad de ambas miradas en el marco de una buena enseñanza.

Sin embargo, de la observación y del análisis de las prácticas de enseñanza se evidencia que al diseñar propuestas de enseñanza en el área de lengua escrita, no siempre se identifican los aportes de la didáctica general y de las didácticas específicas.

### La didáctica y las didácticas

A los efectos del análisis es necesario conocer a grandes rasgos la evolución histórica de la didáctica general y de las didácticas específicas, y qué entendemos para cada una de ellas.

En sus inicios, la didáctica general puso un fuerte énfasis en el aspecto prescriptivo-normativo, apostando y ayudando a ordenar la enseñanza. Lo importante era un docente expositivo, con dominio del método, claridad en las ideas y la necesidad de comprensión por parte de los alumnos.

En la década de los ochenta se avanzó hacia la interpretación de la práctica. Pese a ello no contemplaba al sujeto de aprendizaje y sus circunstancias, dejando de lado la multiplicidad y la diversidad de contextos, con un carácter generalizador y acotado de la enseñanza.

Con el movimiento de la Escuela Nueva habían surgido innovadores aportes que cambiaron el foco en la idea de enseñar: se ubicaba en el centro al alumno y se destacaba el trabajo en equipo como nueva organización en el aula. Más tarde, los valiosos aportes realizados por la psicología fueron compartidos por la didáctica general y la específica. Con el advenimiento del constructivismo se cuestionaba a la didáctica y su objeto de estudio, y surgieron valiosos aportes tales como la idea de aprendizaje significativo y la importancia de trabajar a partir del error. Aparecieron nuevas estrategias didácticas como el trabajo en talleres y en pequeños grupos, como forma de potenciar las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes. En este marco adquiere relevancia significativa la relación entre pensamiento y lenguaje para el aprendizaje.

Surgía también el conflicto socio-cognitivo con un rol fundamental en la didáctica constructivista. La expresión de los distintos puntos de vista, el debate y la validación o invalidación constituían el escenario para la construcción conceptual. La didáctica general postulaba que era necesario atender una doble demanda: la enseñanza individualizada –donde el docente presentaba andamios a los alumnos para lograr autonomía– y el aprendizaje colaborativo.

Si pensamos en el currículo como un proyecto pedagógico que apuesta a la formación integral del ciudadano, es muy difícil pensar en su elaboración y concreción a través de un mosaico de programas de formación otorgado por las didácticas específicas. Es decir, la teoría del currículo, y la teoría de la evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza, son aportes de la didáctica general, que no hubieran surgido únicamente con aportes de las didácticas específicas.

«El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de producción exige cada vez mayor profundización sobre la cuestión disciplinar.» (Edelstein, 2002:469) Es cometido de las didácticas específicas asumir la responsabilidad de desarrollar una acción pedagógica con sentido social, que apueste a una formación integral a la que cada alumno tiene derecho. Las investigaciones desarrolladas en las didácticas de las disciplinas han realizado significativos aportes interdisciplinarios a la didáctica general.

### Algunos sentidos de la didáctica

Camilloni (2007) expresa que la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de las prácticas de enseñanza. Tiene la misión de describirlas, explicarlas, fundamentarlas y enunciar normas que permitan mejorarlas en el marco de una buena enseñanza. Plantea que la enseñanza en cuanto proceso diferenciado del aprendizaje, se convierte en el objeto propio de conocimiento de esta disciplina.

Davini (1997) expresa que es en el aula donde se da la interacción entre la didáctica general y las específicas; la primera ayudando a interpretar lo que sucede en ese escenario y las segundas haciendo visible la comunicación de saberes. En ese lugar de encuentro se da el entrecruzamiento entre docentes y alumnos, y entre estos y el conocimiento. Surge así una práctica social con particulares características, y la necesidad de encontrar aquellas disciplinas que teorizan sobre lo que allí sucede.



La didáctica así entendida está comprometida con las prácticas orientadas a diseñar y evaluar programas de formación, planificar situaciones didácticas, orientar y apoyar a los alumnos en el aprendizaje. Identifica problemas de aprendizaje, a fin de mejorar los resultados para todos los alumnos. Una vez que detecta los problemas, elabora proyectos de enseñanza para resolverlos, analiza las distintas concreciones del currículo y configura ambientes de aprendizaje, siendo la evaluación tanto del aprendizaje como de la enseñanza objeto de análisis en el aula y en la institución. Lo que acontece en el aula es parte de la didáctica, como también los fundamentos que subyacen en ese acontecer. Por lo tanto, la didáctica es teoría y también práctica de la enseñanza.

### En el primer ciclo

Abordar el primer ciclo de la escolaridad (de Nivel Tres años a Tercer grado) implica considerar algunas especificidades de la situación de enseñanza en este tramo de la escolaridad. En lo que refiere a la situación de enseñanza como singularidad, toma en consideración las características evolutivas de los niños de estas edades, las modalidades de intervención docente y los modos de vehicular el conocimiento,

las características del conocimiento a enseñar y las formas de organizarlo.

Cabe hablar de una didáctica específica para estas aulas, donde el juego cumple un rol protagónico como contenido a enseñar, metodología de trabajo y valor en sí mismo.

Es oportuno considerar algunas variables y componentes que rodean la situación de enseñanza tales como un entorno seguro, la contención afectiva y la necesidad de establecer vínculos positivos entre pares y adultos referentes. Al respecto, Montero (2002:14) nos habla de la importancia de considerar «*los ejes de la estrategia multigrado de trabajo en aula*», refiriéndose a aquellas estrategias que debe considerar el docente al enseñar: la simultaneidad de actividades de aprendizaje, reconociendo que los alumnos deben estar todos trabajando al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes; la participación diferenciada, es decir, el reconocimiento de que la participación de los alumnos es heterogénea según sus características; la combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente (trabajo dirigido, semidirigido y autónomo) y del trabajo del alumno (individual, en duplas, en pequeños grupos, talleres y rincones).

¿Qué sucede al abordar el Área del Conocimiento de Lenguas en el marco de la propuesta curricular para Educación Inicial y Primaria en el primer ciclo? Los propósitos de la escuela frente al lenguaje se orientan a construir las condiciones para que los niños ingresen a la vida social y académica, construyendo una voz propia que les otorgue seguridad e identidad con su grupo social de referencia, de modo que vayan configurando un lugar en el tejido social. Esto implica que desde los primeros grados se realice un trabajo sostenido en las aulas para avanzar en el dominio del lenguaje oral formal, en el reconocimiento de las condiciones para el diálogo y la argumentación, así como para el ingreso a la cultura escrita.

Por tanto se necesita destinar tiempos y propuestas didácticas oportunas y sistemáticas, es decir, no basta con lograr que aprendan a hablar, leer y escribir en forma convencional. Se necesita propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas, y reconozcan las funciones y los usos que los textos cumplen en los grupos sociales.

En los primeros años de la escolaridad, los niños atraviesan por diferentes etapas de la escritura. Estas ideas que poseen los niños transitan un camino que se inicia con la diferenciación de los trazos que hacen cuando quieren dibujar y cuando quieren escribir, continúa con ciertas exigencias que se agregan a estos últimos para que esa escritura realmente diga algo –que tenga una cantidad mínima de letras y que estas no sean repetidas– hasta llegar a comprender la relación que hay entre nuestra escritura y la sonoridad del lenguaje.

Kaufman (2012) expresa que la lectura es un proceso de construcción de sentido de un texto, y la escritura la producción de un texto. Desde esta perspectiva, los alumnos pueden escribir solos, o planificar un texto y dictárselo al docente. En las propuestas en las que se dicta al maestro es este quien se hace cargo del sistema de escritura, y los niños se concentran en tomar decisiones vinculadas con el lenguaje escrito: género, coherencia, cohesión y aspectos discursivos como el propósito y el destinatario.

Según lo expresan Behares y Erramouspe (1992), el aprendizaje de la escritura en el niño depende de tres factores: la dinámica funcional de la lengua escrita en el ambiente al cual pertenece; el tipo de interacciones significativas en y sobre la lengua escrita que sus ambientes de pertenencia le ofrecen; las características de sus modos de percepción. Alfabetizar requiere enseñanza continua, articulada y coherente en el marco de un proyecto de intervención donde se articule la teoría y la práctica. *«Aprender a leer y escribir es una experiencia personal única, privada y colectiva a la vez y como tal la vive el niño. Aprender a leer y a escribir es cosa seria, es cosa de niños.»* (Borsani, 2015)

La lectura y la escritura son procesos que se desarrollan y profundizan a lo largo de toda la vida. Compete a la escuela proponer situaciones de enseñanza oportunas, donde los alumnos se apropien del código en variadas situaciones de interacción y permitan desarrollar el gusto por estas competencias.

## Las didácticas en la didáctica multigrado

Realizaremos un breve análisis de las prácticas de enseñanza de dos escuelas rurales de Canelones Oeste. Los docentes trabajan en duplas en aulas multigrado integradas por alumnos de Cuatro años, Cinco años y Primer grado. En el aula multigrado se conjugan aspectos que destacan la diversidad existente en un aula ordinaria: diversidad de edades, de grados, de saberes, de intereses y de experiencias.

Bustos Jiménez (2014) señala que el marco organizativo del alumnado desde esta perspectiva es peculiar, por lo que se puede deducir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje en estos escenarios escolares también lo son. La enseñanza en el aula multigrado requiere de la conjunción de habilidades, destrezas y procedimientos, con los que el docente articula la concreción del currículo (didáctica general), el conocimiento disciplinar y las especificidades de los niveles que atiende (didácticas específicas). Terigi, 2009 (cf. Bustos Jiménez, 2014:122) define al escenario multigrado como un modelo pedagógico específico. La especificidad del aula rural hace que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deban obedecer a una amplia variedad de marcos psicológicos, didácticos y sociales, ya que el estado madurativo y de aprendizaje del alumnado es diferente en cada grado.



En el escenario multigrado confluyen diferentes didácticas específicas –las didácticas disciplinares, las vinculadas a las diferentes edades de los niños, las relacionadas con los contextos de enseñanza– pero lo hacen de un modo particular porque la propia didáctica multigrado puede ser considerada una didáctica específica. Aunque de reciente aparición y en pleno proceso de elaboración teórica, la didáctica multigrado ha ido ganando un campo disciplinar propio en los últimos años. Con base en preceptos de la didáctica general y adquiriendo materialidad en los aportes de las diversas didácticas específicas, la didáctica multigrado se define en función del escenario del que da cuenta, interpreta, interviene y analiza. Ese escenario es el aula multigrado que, aunque puede ser considerado desde la formalidad de la confluencia de aprendientes de diferentes edades y grados, también puede ser visualizado como el de la confluencia de diferentes vínculos con el saber. Esta forma de ver el multigrado y toda la estructura didáctica construida alrededor, supone considerar las asimetrías de los aprendientes respecto al saber. Al ser esta característica una nota definitoria de todo grupo que aprende, se podría decir que la didáctica multigrado como

didáctica específica es la *didáctica de la diversidad* o *diversidad de las asimetrías*. Esta concepción hace ver a la didáctica multigrado como transversal a todas las situaciones de enseñanza, por lo que resulta transversal al resto de las didácticas específicas.

En este sentido, la didáctica multigrado aparece como una herramienta conceptual y metodológica de gran potencial para trabajar el abordaje por ciclos. Esto es válido para los grupos multigrado de escuelas rurales como los que estamos analizando, pero también se puede considerar en escuelas urbanas en función de los diferentes vínculos con el saber que confluyen en sus aulas.

### Análisis de las propuestas de enseñanza

De la evaluación diagnóstica realizada en el mes de abril se desprende que los alumnos tienen escaso acceso a los textos. Si bien reconocen el texto narrativo, presentan dificultad en producir textos coherentes y poseen vocabulario restringido. Las entrevistas con las familias revelan que leen esporádicamente cuentos a sus hijos, y que se prioriza el uso de recursos tecnológicos como la computadora y la XO.

Se está trabajando en el marco de un proyecto de primer ciclo a concretarse en el período de abril a noviembre. A continuación se describirán las propuestas de enseñanza desarrolladas en ambos centros.

### Propuesta 1

Una de las maestras explica la actividad y les muestra a los alumnos una hoja fotocopiada donde se visualizan dos columnas. En una de ellas aparecen personajes conocidos por los niños, y en la otra aparecen pautas para el registro, la inicial del nombre y las vocales.

La docente pregunta: ¿qué vemos aquí? Los niños nombran, diferencian imágenes de letras e identifican la inicial. La maestra pregunta: ¿saben lo que vamos a hacer? Vamos a trabajar en parejas, primero van a registrar el nombre de los personajes y luego pintan. Al terminar, la otra docente dice: ahora vamos a escribir los nombres de los personajes en la pizarra entre todos.

### Propuesta 2

Los alumnos ingresan al aula y se ubican en ronda. Una de las docentes explica la propuesta, mientras la otra distribuye el material en los grupos de trabajo. La docente pregunta: ¿qué vemos aquí? (muestra siluetas de personajes). Los alumnos nombran y describen los personajes. Todos estos personajes los vimos en la visita a la biblioteca de la escuela. ¿Los han visto en otros lugares? Los niños nombran visitas al cine, a la televisión, etcétera. La otra docente interviene: han nombrado a todos los personajes, ¿cómo podemos hacer para recordar sus nombres? Los niños dicen: los podemos escribir; están en la tapa de los libros; los podemos escribir entre todos. Docente: miren, aquí les trajimos algunas tarjetas, les proponemos trabajar en equipo (cuatro alumnos); primero eligen un personaje que les guste y luego escriben o arman su nombre; pueden utilizar las tarjetas de sus nombres, letras móviles y el diccionario de clase. Nosotros iremos por los equipos para conversar sobre el personaje que eligieron, qué dice en la tarjeta y cómo hicieron para escribir. También les entregaremos papel glasé para que puedan escribir y dibujar otro personaje u otros registros que deseen. Las docentes recorren los equipos para observar, estimular y problematizar algunas situaciones, y las decisiones tomadas por los alumnos. Luego se organiza una puesta en común, donde cada equipo presenta lo realizado.



Estos ejemplos permiten comprender cómo se conjugan las dos dimensiones de la didáctica, y las miradas de la didáctica general y específica. Las estrategias didácticas que se utilizan corresponden a posturas didácticas diferentes. En ambos ejemplos es posible analizar el tipo de preguntas y de consignas que formulan las docentes, así como el material presentado (dimensión práctica de la didáctica). También se puede inferir la concepción de niño, de aprendizaje y el rol docente (dimensión interpretativa).

A través de las estrategias utilizadas por el docente, se pueden inferir las concepciones didácticas que utiliza, de ahí la importancia de la teoría como instrumento que permite leer, interpretar y tomar decisiones en el aula. En cuanto a las preguntas que son realizadas a los alumnos corresponde preguntarse: ¿qué procesos mentales desarrollan en los alumnos?, ¿promueven la reflexión?, ¿consideran la asimetría de saberes? En cuanto a las consignas: ¿tienen en cuenta los saberes de los alumnos?, ¿abren posibilidades?, ¿promueven la participación? En cuanto a la organización de la clase: ¿cuál es el nivel de intercambio entre los alumnos y cómo es valorado por los docentes?, ¿qué espacio se genera para el intercambio entre pares?, ¿y con el docente?, ¿cuál es el tiempo asignado para la voz del niño? En cuanto a la intervención docente: ¿es oportuna?, ¿deja espacio para la producción por parte de los alumnos?, ¿anima o conduce?, ¿problematiza?



### Reflexiones finales

Abordar la complejidad actual implica la necesidad de múltiples miradas del acto educativo, a fin de interpretar y valorar la heterogeneidad existente. Por tanto, pensar la enseñanza implica considerar los aportes de las didácticas. El conocimiento de la didáctica posibilitará tomar decisiones fundadas y ajustadas sobre el proceso de enseñanza, considerando su grupo, los saberes de los alumnos, el contexto socio-cultural desde un posicionamiento ético, teórico, reflexivo y crítico.

Es fundamental apostar a la reflexión docente, entendida como reconstrucción crítica de la práctica individual y colectiva, poniendo en tensión las

propuestas de enseñanza, contenidos, decisiones, sujetos y supuestos implicados, a fin de develar el sentido de la práctica, su racionalidad, los encuentros y los desencuentros.

Reflexionar con los colectivos sobre los “por qué” y los “para qué” de las decisiones tomadas y conocer los supuestos que las orientan contribuirán, sin lugar a dudas, a la mejora de las prácticas pedagógicas. La didáctica es una disciplina clave para devolverle al maestro su capacidad reflexiva y transformadora, a partir de la comprensión de las decisiones y opciones que se toman en los contextos institucionales. 

### Referencias bibliográficas

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): [http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)

BEHARES, Luis Ernesto; ERRAMOUSPE, Raquel (1991): *El niño preescolar y la lengua escrita. Situación de las escrituras espontáneas en los preescolares uruguayos*. Montevideo: ANEP. CODICEN / UdelAR. FHCE. IPUR.

BORSANI, Ana María (2015): *Aprender y enseñar a leer y escribir. Sus controversias*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio (2014): “La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis” en *Innovación Educativa*, N° 24, pp. 119-131. En línea: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1994/2272>

CAMILLONI, Alicia R. W. de (2007): “Didáctica general y didácticas especiales” (Cap. 2) en A. R. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, S. Feeney: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

CASTEDO, Mirta; HOZ, Gabriela; KUPERMAN, Cinthia; LAXALT, Irene; PELÁEZ, Agustina; USANDIZAGA, Regina; WALLACE, Yamila (2015): “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias. Aportes al diseño de contenidos digitales” en *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, pp. 75-108. Buenos Aires: UNIPE editorial universitaria. En línea: <https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7dzR2U3BZQ0fFNWc/view>

DAVINI, María Cristina (1997): “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales” (Cap. 2) en A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 41-73. Buenos Aires: Ed. Paidós.

EDELSTEIN, Gloria E. (2002): “Problematicar las prácticas de la enseñanza” en *Perspectiva*, Vol. 20, N° 02, pp. 467-482. En línea: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10468/10008>

KAUFMAN, Ana María (coord.) (2012): *Leer y escribir, el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

LITWIN, Edith (1998): “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” en A. R. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 91-115. Buenos Aires: Ed. Paidós.

MONTERO, Carmen (coord.) (2002): “Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado”. Documento de trabajo 18. Lima: Ministerio de Educación del Perú. En línea: [red-ler.org/propuesta\\_metod\\_mejoramiento\\_rural\\_multigrado\\_peru.pdf](http://red-ler.org/propuesta_metod_mejoramiento_rural_multigrado_peru.pdf)

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2008): “Ley N° 18.437. Ley General de Educación”. En línea: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7429318.htm>

STEIMAN, Jorge; MISIRLIS, Graciela; MONTERO, Mónica (2004) “Didáctica general, didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina”. Buenos Aires: Centro de Estudios en Didácticas Específicas. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín. En línea: [http://www.dfpd.edu.uy/ftd/mercedes/materiales/didacticassteiman\\_misirli\\_montero.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/ftd/mercedes/materiales/didacticassteiman_misirli_montero.pdf)