

Planificar y reflexionar

Construyendo caminos

Rebeca Anijovich | Magíster en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. Docente de grado e investigadora en la UBA. Docente de grado y posgrado en la Universidad de San Andrés.

Graciela Cappelletti | Magíster en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Docente de grado e investigadora en la UBA. Docente de grado en la Universidad de San Andrés.

Introducción

–“Yo planificaba cuando recién empecé a ejercer la docencia.”

–“La planificación es una formalidad para entregar al director.”

–“No necesito planificar, lo tengo todo en mi cabeza.”

–“Yo siempre planifico, me sirve para poder improvisar si surge algo no previsto.”

–“Para la planificación tomo las producciones de las editoriales o hasta de alguna revista. Y la armo a partir de eso.”

–“¡Me encanta hacer todo el tiempo algo nuevo! Planificar no me sirve...”

Estas “voces” de los docentes, que oímos en distintos niveles educativos, nos interpelan para reflexionar sobre el sentido y el valor de la planificación en el marco de la enseñanza.

En la literatura específica acerca de la enseñanza encontramos muchas definiciones de planificación basadas en distintos paradigmas, referidos a diferentes épocas y contextos.

Adherimos a la concepción que sostiene que cuando un docente planifica, enseña y evalúa sus clases, pone en juego una serie de saberes que ha adquirido durante su formación inicial, y sigue adquiriendo en forma más o menos sistemática durante su desarrollo profesional.

Al mismo tiempo reconocemos los paradigmas que consideran a los docentes como profesionales reflexivos, investigadores de sus propias acciones y productores de saberes, que postulan que los cambios educativos solo son posibles si se teorizan las experiencias y se experimentan las teorías.

Repensar la planificación

«En general, cuando se piensa en diseñar e implementar una nueva experiencia educativa, no se entra al aula de la misma forma que cuando se va a dar una clase que ya se ha dado, que ya se sabe que más o menos funciona... Llevamos con nosotros una nueva propuesta para compartir con los alumnos y de ahí en más todo está por verse...» (Gentiletti, 2012:115-116)

Como podemos apreciar en la cita anterior, no renunciamos a nuestra propuesta planificada, pensada anticipadamente, y al mismo tiempo favorecemos un espacio abierto para incluir inquietudes, intereses y saberes de los estudiantes. La interacción con los estudiantes es dinámica, con un grado de impredecibilidad que es necesario incluir de modo de considerar la planificación diseñada como flexible.

Un punto de partida para pensar sobre la planificación como una tarea central de la docencia es la distinción que hizo Jackson (1998) entre enseñanza preactiva, interactiva y posactiva.

sobre la enseñanza

Desde esta perspectiva, la planificación también constituye un momento de la enseñanza y tiene que estar enmarcada en el análisis y la reflexión del entorno, de los destinatarios, de los propósitos, garantizar la articulación teoría-práctica y la capacidad de producir teoría o repensar las propias teorías a partir de la acción.

La primera fase comprende los procesos de planeamiento y programación.

«...la instancia proactiva implica un proceso de construcción personal o colectiva (...) orientado a convertir una idea o un propósito en un curso de acción; encontrar modos de plasmar de algún modo nuestras previsiones, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas. La programación define así un espacio "transicional", de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones particulares de la tarea, entre la reflexión y la acción.» (Cols, 2002)

Considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones constituye los ejes del proceso de programación.

La segunda fase, interactiva, se refiere al momento de la acción, es el desarrollo de las acciones, previstas e imprevistas, con los estudiantes en el contexto escolar.

En la tercera fase, posactiva, se analiza y evalúa lo sucedido en fases anteriores y futuras. La planificación como proceso e hipótesis de trabajo está presente en las tres fases y nos permite evidenciar las posibilidades de reflexión en la práctica y sobre la práctica.

Al revisar distintas definiciones acerca de la planificación, el diseño o la programación, encontramos que estos términos sugieren una representación acerca de cómo se desarrollará la enseñanza, un anticipo de un recorrido que realizarán los estudiantes y la definición de acciones que favorecerán los procesos de aprendizaje de acuerdo a lo esperado. Se trata de un intento y tiene carácter de prueba. Planificar la enseñanza siempre supone una anticipación más o menos explícita de una situación futura.

Dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere de procesos de deliberación y coordinación de acciones, en los que se articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes, las tradiciones pedagógicas), lo político y lo técnico. El carácter institucionalizado de la enseñanza requiere el desarrollo de una serie de operaciones que permitan explicitar y socializar el contenido de la propuesta a través de distintas formas de enunciación y organización. Hay numerosos ejemplos de modificaciones producidas al respecto a través del tiempo.

«Se trata de prácticas reguladas institucionalmente y regidas en parte por principios de orden curricular y pedagógico (ello explica, por ejemplo, los cambios en las prescripciones relativas a los objetivos; o en las tipologías adoptadas para especificar los contenidos de enseñanza).» (*idem*)

Avanzando en las precisiones conceptuales acerca de la planificación, Cols (2011) distingue tres tipos de componentes que entran en juego a la hora de planificar: a) un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como apoyatura conceptual y justificación de lo que se decide; b) un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta direccionalidad; c) una previsión respecto del proceso a seguir, que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento que incluye diseño de contextos, situaciones, tareas, materiales y su ordenamiento en el tiempo.

Camilloni (1998) sostiene que la planificación constituye una hipótesis indispensable para llevar a la práctica la tarea docente; y en este proceso de planificación, el profesor elabora, analiza, se formula preguntas, elige y decide. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando el docente está enseñando. Se trata siempre de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso.

La planificación articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza: a) una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea; b) una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones; c) una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto –que puede presentar grados de formalización variable– (*cf.* Cols, 2002).

Zabalza (2002), en su análisis sobre los componentes clave del proceso de planificación, indica que están presentes un conjunto de conocimientos o experiencias sobre la disciplina a programar, un propósito o meta, una previsión del proceso a seguir y una evaluación del proceso. Además, la planificación implica la articulación de acciones y, también, una dimensión organizacional que debe ser considerada a la hora de planificar, de modo de construir viabilidad sobre las acciones que se planifican (*cf.* Zoppi, 2008).

La planificación, tal como hoy la conocemos, tiene su origen en Tyler (1973), vinculada a la preparación de las actividades antes de la enseñanza. A partir de allí reconocemos una cantidad de investigaciones acerca de las planificaciones y su posible impacto en los aprendizajes de los estudiantes (entre otros, Clark y Yinger [1977]; Rath [2002]; Wiggins y McTighe [1998]). En la formulación tyleriana, la planificación se vuelve una herramienta privilegiada para garantizar los resultados esperados a través del seguimiento de una serie predefinida de pasos. Se inicia con la definición de los objetivos de la clase; en función de los mismos se estructuran los contenidos y las propuestas de aprendizaje y se culmina con su evaluación (*cf.* Cols, 2002).

Este ha sido el modelo predominante en la planificación de docentes en formación en el sistema educativo argentino. La práctica de la planificación se enseña a través de la realización de secuencias técnicas específicas, de una intervención de carácter racional. Siguiendo a John (2006), la predominancia del modelo en los sistemas educativos reside en su “elegante sencillez” (producto de su *secuencialidad* lógica y el seguimiento de pasos establecidos) y en la hipótesis de que es preciso iniciar por el modelo racional, secuenciado y por etapas para luego poder *complejizarlo*.

A pesar de las posibles ventajas y del predominio en la formación de los docentes, la planificación basada en el enfoque racional no contempla las contingencias, es decir, las incertidumbres que se presentan en el aula producto de la interacción entre docentes y estudiantes, y de los contextos propios de la situación de enseñanza (*idem*). Incluso, al ser una planificación tan parcelada, se corre el riesgo de que se vuelva un agregado de segmentos, y de que el docente pierda su capacidad reflexiva al momento de planificar (Bruner, 1996 *apud* John, 2006).



Pero otras voces dialogan históricamente en la construcción de las conceptualizaciones de la planificación. Stenhouse (1985), en el campo de la investigación curricular, plantea diferencias entre la intención y la realidad: lo que se desea que suceda en las escuelas y lo que realmente sucede en las escuelas. Lo más relevante de sus ideas para analizar el proceso de planificación es que habitualmente nunca las “realidades” se ajustan completamente a las intenciones. Y esto no es un error en la planificación, sino que es producido por la distancia presente entre la teoría y la práctica. En el marco de las ideas de Stenhouse, la planificación de la enseñanza es hipotética y debiera ser revisada en un análisis crítico que implicara no solo al profesor, sino a sus colegas, de modo de construir conocimiento en el marco de la interacción y la deliberación.

Así, el proceso de planificar, esta acción prototípica de la tarea de los docentes, puede conceptualizarse de manera diferente desde paradigmas alternativos, puede analizarse desde múltiples focos y, además, provocar correlatos diversos en las aulas de clase, según como se haya concebido. Claramente, la planificación impacta sobre la enseñanza y sobre la evaluación.

Planificación y reflexión

Como hemos venido desarrollando en el marco de estas ideas compartidas, resulta evidente la importancia de la planificación como oportunidad para la reflexión profunda sobre las prácticas docentes, sobre cómo esta puede incidir en el mejoramiento de la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos.

Acordamos que la reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas, al tratar la autenticidad de ciertos datos, cuando se hace imperiosa la búsqueda de soluciones. Dewey (1989) sintetiza que el motor de los procesos de reflexión es la búsqueda de solución a un estado de perplejidad. «*Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.*» (ibid., p. 25). Bajo este supuesto acerca de qué es reflexionar, referimos a distintas investigaciones que analizan las concepciones de los docentes en relación con la planificación.

Las concepciones de los docentes han sido estudiadas en reiteradas oportunidades por distintos especialistas (Greeno [1989]; Grossman, Wineburg y Woolworth [2000]; Clark y Peterson [1986]; Pozo *et al.* [2006]). En términos generales, estos autores sostienen que las actividades que los profesores desarrollan en sus aulas o fuera de ellas parecen estar orientadas por distintas ideas, presupuestos y supuestos implícitos que, a su vez, constituyen un filtro que regula el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman durante la enseñanza.

Fenstermacher y Soltis (1998) definen las concepciones sobre la enseñanza como creencias, supuestos, pensamientos, que permiten comprender cómo piensan, construyen y actúan los profesores en la práctica. La enseñanza está orientada por enfoques o concepciones que definen modelos a seguir, una manera de pensar a los estudiantes, el ambiente escolar, modos de interacción, el rol docente, la secuencia de las tareas y la organización del conocimiento, y que define los propósitos e intenciones de quien enseña.

Si consideramos que una de las acciones que realiza el docente al planificar es seleccionar los contenidos, podemos profundizar sobre qué implican las decisiones acerca de estas acciones. Al respecto, Feldman (2010:51) advierte que la selección no consiste en "elegir de stock", sino que *«cuando se selecciona se recontextualiza y se representa el conocimiento para su comprensión (...) la definición de contenidos supone inclusiones y exclusiones»*. ¿Qué resulta valioso para ser enseñado?, ¿qué implicancias tienen esas decisiones en relación con el currículo, en relación con lo que es valioso aprender desde la perspectiva de los estudiantes?, ¿y de qué modo esas decisiones construyen un recorrido valioso para enseñar a pensar a los alumnos?

Además de seleccionar los contenidos, los docentes los organizan bajo determinadas formas como, por ejemplo: en función de los campos disciplinares, centros de interés o proyectos.

En estas decisiones que los docentes toman, la definición de las estrategias y las actividades implica considerar las tareas concretas y las experiencias que tendrán los estudiantes para apropiarse de los saberes propuestos y desarrollar competencias. La evaluación también constituye un componente sumamente importante de la planificación y un momento clave de la enseñanza, considerando su potencial valor formativo al acompañar el proceso de aprendizaje.

Planificar, entonces, exige una práctica reflexiva individual y compartida al interior de las instituciones educativas. Recuperando las ideas de Schwab (1973), quien define a la enseñanza como una actividad práctica que conlleva que los profesores tomen decisiones acerca de los modos de aplicar sus ideas y valores en el aula, la planificación de acciones educativas promueve:

- ▶ la reflexión sobre nuestra práctica antes de realizarla;
- ▶ la anticipación de la complejidad de elementos que intervienen en la situación de enseñanza —el estudio de las alternativas que tenemos disponibles (nuestras experiencias previas, casos, modelos metodológicos, además del análisis de ejemplos realizados por otros)—.

Una mirada hacia el futuro

La planificación es inherente a la tarea docente. La configuración de ambientes de enseñanza refiere inevitablemente a las decisiones que el profesor toma en el marco de su planificación, más allá de que esta sea plasmada en un libro de temas, en una carpeta didáctica, en su computadora o solamente en sus pensamientos previos a la hora de dar clase.

Desde una perspectiva más ligada a lo instrumental, la planificación de actividades educativas permite anticipar las consecuencias posibles de la opción que elijamos en el contexto concreto en el que actuamos; ordenar los pasos que daremos, conocedores de que habrá más de una posibilidad; analizar las circunstancias reales en las que se actuará: tiempo, espacio, materiales, participantes; y prever los recursos que necesitaremos.

Cómo planificar y qué componentes es deseable que se incluyan en la planificación ha sido objeto de distintos aportes. Todos ellos se vinculan con las concepciones acerca de la enseñanza, que les otorgan sentido.

Aquí ofrecemos un ejemplo de un modo de diseñar una planificación que puede resultar valiosa para acompañar la tarea docente.

¿Qué importa que comprendan en profundidad?

RED CONCEPTUAL

- ▶ Concepto de alimentación sana
- ▶ Concepto de salud y enfermedad

Pregunta provocadora
Enigma
Proyecto

Consignas de trabajo

DESEMPEÑO FINAL

Ustedes son un grupo de especialistas (nutricionista, deportólogo, periodista) y van a proponer un menú saludable para una semana para el comedor de la escuela.

Recuerden que hay alumnos celíacos, vegetarianos y diabéticos. La comunicación puede ser a partir de un video, de una presentación de PowerPoint o Prezi, o de una revista.

¿Qué actividades van a hacer los alumnos?

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Rúbricas
- Listas de cotejo

¿Cómo sabemos tanto los estudiantes como nosotros que ellos comprendieron?

ANIJOVICH 2018

Pero, además, ofrecer una mirada hacia el futuro en un paradigma de práctica reflexiva consiste en identificar las ideas que se ponen en juego en la planificación. Sostenemos con profundidad que el análisis de la planificación puede brindar oportunidades para que los docentes tiendan puentes de interacción y comunicación con los estudiantes.

Un aporte relevante es ofrecer preguntas que interpeleen la planificación. Estas pueden o bien formularse previo a la acción de planificar, o bien pueden considerarse para guiar el análisis de una planificación realizada individualmente o con un grupo de pares.

Reconocemos la posibilidad ya mencionada por Stenhouse acerca del valor de la deliberación.

Las preguntas que proponemos son:


1. ¿Cuáles son las necesidades de aprendizajes de mis estudiantes?
2. ¿Cómo las actividades que diseño favorecen el pensamiento de mis alumnos?
3. ¿Qué informaciones me va a aportar la evaluación que realice acerca de qué y cómo piensan mis estudiantes?

Como puede observarse de la lectura, la primera pregunta articula dos aspectos: las “necesidades reales” de los estudiantes (cómo lo que se propone para aprender dialoga o no con sus intereses) y las “necesidades curriculares” (lo que el estudiante necesita definido desde la perspectiva de la prescripción curricular).

La segunda pregunta intenta poner en evidencia que las actividades que se ponen en juego en la clase siempre generan pensamiento: el punto a considerar es qué tipo de pensamiento es el que se promueve. Las tareas que las actividades proponen que los estudiantes realicen pueden ser de demandas cognitivas variadas, muy cercanas a sus posibilidades, o representar desafíos que los lleven a *complejizar* sus pensamientos, poniendo en juego habilidades de nivel superior.

La tercera pregunta intenta poner el foco en la necesaria articulación entre la enseñanza y la evaluación, que ha sido muchas veces enunciada, pero no necesariamente considerada. Estas preguntas funcionan de mediadores y facilitan los esfuerzos de los docentes para construir vínculos con sus estudiantes, mostrando la evaluación como una oportunidad de conversación en la que es posible negociar significados sobre lo que se aprende.

Por supuesto, dependiente de cómo los docentes contesten estas preguntas será la planificación que realicen, o identificarán los logros y los aspectos a modificar de una planificación ya elaborada. En el marco de la escuela, estas preguntas pueden ser retomadas en reuniones de docentes. El trabajo compartido de análisis sobre las planificaciones en esta línea colabora con la construcción del proyecto educativo institucional.

Por último, y no menos relevante, el análisis de las planificaciones es un instrumento poderoso para la formación de los docentes. Este análisis reflexivo produce una "toma de conciencia" que tiene la potencia de iluminar tanto la enseñanza como la evaluación. Y al mismo tiempo que se ponen en juego saberes prácticos y que se dialoga en torno a ellos, se favorece la construcción de la identidad profesional y se profundiza el conocimiento de los propios docentes sobre sí mismos. 

Referencias bibliográficas

CAMILLONI, Alicia R. W. de (1998): "Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales" en B. Aisenberg, S. Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penelope L. (1986): "Teachers' thought processes" en M. C. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching. Third edition*, pp. 255-296. New York: Macmillan.

CLARK, Christopher M.; YINGER, Robert J. (1977): "Research on teacher thinking" en *Curriculum Inquiry*, Vol. 7, Nº 4, pp. 279-304.

COLS, Estela (2002): "Programación de la enseñanza". Ficha de Cátedra. Didáctica I. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. En línea: <https://es.scribd.com/doc/60019008/Cols-Estela-Programacion-de-la-ensenanza>

COLS, Estela (2011): *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

DEWEY, John (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ed. Paidós.

FELDMAN, Daniel (2010): *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

FENSTERMACHER, Gary; SOLTIS, Jonas (1998): *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GENTILETTI, María Gabriela (2012): *Construcción colaborativa de conocimientos integrados. Aportes de la psicología cultural en las prácticas de enseñanza. Contenidos y competencias*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

GREENO, James G. (1989): "Situations, Mental Models, and Generative Knowledge" en D. Klahr y K. Kotovsky (eds.): *Complex Information Processing: The Impact of Herbert A. Simon*, pp. 285-318. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

GROSSMAN, Pamela; WINEBURG, Sam; WOOLWORTH, Stephen (2000): *What makes teacher community different from a gathering of teachers?* Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

JACKSON, Philip W. (1998): *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata.

JOHN, Peter D. (2006): "Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model" en *Journal Curriculum Studies*, Vol. 38, Nº 4, pp. 483-498.

POZO, Juan Ignacio; SCHEUER, Nora; PÉREZ ECHEVERRÍA, María de Puy; MATEOS, Mar; MARTÍN, Elena; DE LA CRUZ, Montserrat (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Ed. Graó. Crítica y Fundamentos 12.

RATHS, James (2002): "Improving instruction" en *Theory into Practice*, Vol. 41, Nº 4, pp. 233-237.

SCHWAB, Joseph (1973): *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo.

STENHOUSE, Lawrence (1985): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Morata.

TYLER, Ralph W. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay (1998): *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ZABALZA, Miguel Ángel (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.

ZOPPI, Ana María (2008): *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.