

Título del trabajo: **La planificación de la enseñanza en el nivel superior**

- Palabras clave: planificación- enseñanza- estrategias-
- Autor/es: Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela
- Eje temático en que inscribe el trabajo: Eje 1. Problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior actual.
- Institución a la que pertenece: Universidad de Buenos Aires
- Dirección postal, electrónica y teléfono/s
Anijovich, Rebeca: ra@anijovich.net Virrey del Pino 2727 3ºA Tel: 011544449580

Cappelletti, Graciela gracielacappelletti@derecho.uba.ar Gregoria Pérez 3446 PB
Frente Tel: 01159959029

Resumen:

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación UBACyT “Las planificaciones de los practicantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas” (20020110200234BA). La investigación se apoya en varios supuestos que operan como hipótesis teóricas, y que han sido nuestros marcos en los proyectos anteriores de investigación (DE411 y 20020090200239).

Para ello resulta central focalizar la perspectiva de análisis en la corriente que desarrolla las ideas del docente como profesional reflexivo y como investigador de sus propias acciones. Acordamos con las conceptualizaciones que refieren que ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo e interacción entre sus prácticas, las teorías y las creencias y supuestos que subyacen. Desde esta perspectiva, cuando un docente planifica, conduce y evalúa sus clases pone en juego una serie de saberes disciplinares y pedagógicos, que ha adquirido durante su formación inicial y sigue adquiriendo en forma más o menos sistemática, durante su vida laboral.

¿Se planifican las clases en el nivel superior? ¿Cómo? ¿Con qué supuestos de base? ¿Qué decisiones se toman a la hora de enseñar? Nos interesa sistematizar producciones teóricas acerca de la programación de la enseñanza y a su vez, ponerlas en diálogo con las prácticas que se llevan adelante..

Si se intenta formar para una práctica reflexiva que incluya a los profesores del nivel superior como profesionales activos en la indagación y producción de saber didáctico, es necesario que se proponga integrar sus experiencias cotidianas con los campos epistemológicos pertinentes. La inclusión de la reflexión profunda sobre las prácticas docentes puede incidir en el mejoramiento de la enseñanza y puede ser un eje sobre el cual se continúe profundizando durante el ejercicio de la docencia, si se internaliza este modo de abordar el trabajo. En ese sentido, compartiremos los primeros avances en el marco de esta investigación.

Introducción

Entre las últimas materias del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) los abogados cursan Residencia Docente¹, espacio en el que realizan las prácticas en el Nivel Secundario y Superior.

Dado que se realiza al final de la carrera, este espacio curricular presenta múltiples desafíos y suele movilizar emocional y profesionalmente a quienes la cursan. La Residencia es un período de profundización e integración del recorrido formativo y tiene un lugar de «rito iniciático» en la identidad profesional por la fuerte movilización en lo personal y en relación a la elección profesional (Edelstein, 2003). Se trata de un campo problemático y atravesado por aspectos sociales, políticos e institucionales.

Las prácticas docentes en el marco de la formación sistemática inicial presentan la posibilidad de integrar contenidos aprendidos, tanto a lo largo de la carrera de Derecho como lo transitado en el marco del Profesorado, resignificando lo aprendido para convertir los conocimientos académicos en contenidos escolares, necesarios para diseñar sus propuestas de enseñanza. Se trata de poner en diálogo el campo profesional con el campo de la enseñanza. Por otro lado, durante la Residencia Docente se ponen en juego creencias y presupuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre la tarea del docente en sí misma.

En el marco de la cátedra de Residencia Docente, se proponen instancias de trabajo y de acompañamiento basadas en la reflexión con el propósito de estimular la construcción y producción de conocimientos sobre la propia práctica. Partimos del supuesto de que “no es la práctica lo que forma sino su análisis”. Entendemos que es necesario abordar la formación como un proceso complejo que implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.

Con la intención de favorecer la reflexión y comprender en profundidad las prácticas de enseñanza, los acompañamos en los distintos momentos: en el diseño de la clase, en la clase en sí misma y en el análisis posterior donde realizamos conjuntamente una reconstrucción de sucedido. Así se propicia un análisis de lo que efectivamente ocurrió y se indaga sobre las decisiones que se toman en la acción (Schön, 1993).

En este trabajo que presentamos se relevó el proceso de cambio en las planificaciones de los residentes durante las prácticas de enseñanza en ambos niveles de escolaridad. Se hace hincapié en los aspectos modificados, los supuestos y factores que llevan a realizar dichos cambios, los avances que identifican en el diseño de sus planificaciones y el sentido que le otorgan a la planificación.

Se parte del supuesto de que el proceso de cambio que realizan los residentes en sus planificaciones también puede promover una mejora en su desempeño y, posiblemente, un cambio en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje.

La posibilidad de implementar cambios, de pensarlos y revisarlos, de interpelarse como docente en esta instancia final del Profesorado deja “*huellas*” en la formación de que los acompañará durante su recorrido profesional. “*Huellas*” que son vestigios, señales, marcas, que quedan impresas en el dibujo que es característico de cada persona. (María Moliner, 2000)

Al mismo tiempo se consideran instancias de trabajo que permitan la revisión de sus propias actuaciones promueve una modalidad de pensamiento y acción de la práctica docente que los posiciona como profesionales reflexivos.

¹ Las autoras de este trabajo nos desempeñamos como Profesora Titular y Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura referida.

1. La formación de profesionales reflexivos

Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) sostienen que los nuevos enfoques de la formación docente intentan revertir el eje de la prescripción y en cambio centrarlo en el análisis de las prácticas, desde un punto de partida que se inicia en la propia experiencia como alumno, de forma tal que abarque la historia escolar de quien se forma en un recorrido espiralado entre la teoría y la práctica y tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos que está enmarcado en un contexto institucional y socio-político.

A partir de los aportes de los autores mencionados, se puede señalar que en este caso los abogados como profesionales que eligen la docencia como segunda profesión llevan la “marca” de su propia trayectoria escolar y, además, de su profesión de origen. Ambas se ponen en juego al comenzar su tarea de enseñar, de manera implícita. Desde la perspectiva que en este estudio se abona, cuando un docente planifica, conduce 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 vida laboral.

Perrenoud (1990) avanza sobre algunos motores que favorecen instancias de reflexión, más allá de los estilos cognitivos y las situaciones concretas.

- Problemas y crisis que hay que resolver, decisión que hay que tomar.
- Regulación del funcionamiento.
- Autoevaluación de la acción.
- Justificación para con un tercero.
- Reorganización de sus categorías mentales.
- Deseo de comprender lo que pasa.
- Frustración o rabia que hay que superar.
- Placer que hay que conservar a cualquier precio.
- Lucha contra la rutina o el aburrimiento.
- Investigación de sentido.
- Deseo de hacerse valer mediante el análisis.
- Formación y construcción de conocimientos.
- Búsqueda de la identidad.
- Regulación de las relaciones con los otros.
- Trabajo en equipo.
- Rendir cuentas.

Argyris y Schön (1974) apelan a idea de mapas mentales para referirse a los supuestos y paradigmas que guían las acciones, esto refiere a la manera en que las personas planean, aplican y revisan sus propias acciones. En líneas generales, los autores consideran al docente como quien debe desempeñar un rol activo en la formulación de las propuestas de enseñanza, en contraposición al profesor que administra y ejecuta propuestas técnicas diseñadas desde el exterior de las aulas. Además reconocen que ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías, como tomar conciencia acerca de los sistemas de creencias que van produciendo a partir de ellas. Una de las claves básicas del desarrollo efectivo de cualquier diseño curricular está en un docente activo y comprometido con las acciones de transformación.

La formación de profesionales reflexivos supone una valoración de la práctica docente, en tanto espacio de producción de saberes y el reconocimiento de los docentes como

profesionales que cuentan con conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre la tarea de enseñar. Son estos conocimientos los que les permite pensar(se) en el rol, analizar sus acciones, revisar y develar sus propios presupuestos que son puestos en acción en relación a la enseñanza. Se intenta formar para una práctica reflexiva que lo incluya como profesional activo en la indagación y producción de saber didáctico en tanto se propone integrar sus experiencias cotidianas con los campos epistemológicos pertinentes.

La posibilidad de reflexionar sobre sus concepciones y saberes durante el Profesorado consistiría en un modo de trabajo tendiente a problematizar, a promover en que los docentes sean conscientes de la brecha entre los conocimientos explícitos y aquellos que se desprenden de su práctica bajo la búsqueda de la coherencia entre el decir y el hacer.

Desde esta perspectiva, la planificación también constituye un momento de la enseñanza que es central en la tarea del docente y que debe estar enmarcada en el análisis y en la reflexión, y garantizar la articulación teoría y práctica de la enseñanza y la capacidad de producir teoría o repensar las propias teorías a partir de la acción.

Jackson señala la necesidad de describir el pensamiento y la planificación de los docentes para comprender mejor los procesos del aula. En su libro *“La vida en las aulas”* (1968) estableció que la tarea de enseñar comprende tres fases: la pre-activa, la interactiva y la pos-activa. 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, 2011). Considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones, constituyen los ejes del proceso de programación.

La fase interactiva tiene que ver con el momento de la acción, es el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos en el contexto escolar. En la fase pos-activa se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en fases anteriores. 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.

Recuperando las fases de la enseñanza que propone Jackson, la planificación refleja el momento pre-activo de la enseñanza, en tanto se diseña y se prevé la acción. En este momento las creencias, concepciones sobre la enseñanza y los conocimientos disciplinares definen su modo de pensar la acción que se materializa en la planificación: en la definición de objetivos, la secuencia del contenido, la organización y tratamiento del contenido, las estrategias de enseñanza, las actividades, los recursos.

Además de estar vinculada centralmente con la fase pre – activa, la planificación docente también se articula con la fase pos-activa, dado que en el proceso de la planificación incide el análisis que realiza el docente de sus clases anteriores, y la relación que establece entre la teoría y la práctica y entre la acción y la reflexión. Es en dicho momento cuando el docente se interroga sobre el ajuste de la programación, sobre la distancia entre la hipótesis y lo que finalmente sucedió, sobre los imprevistos y aspectos inesperados, sobre la respuesta de los alumnos a la propuesta brindada tanto en términos de la participación como de los conocimientos puestos en juego. Se trata de volver a pensar la planificación, pero de manera prospectiva.

En este proceso de elaboración de las nuevas o próximas planificaciones también se debe considerar el nivel de reflexión y sistematización de sus reflexiones como resultado de las prácticas de enseñanza.

2. Los marcos que guían planificación docente

En este apartado se intentará responder las siguientes preguntas: ¿Qué factores intervienen en la toma de decisiones cuando los docentes planifican? ¿Cuál es el sentido de la planificación? ¿Hay distintos modos de encarar la planificación? ¿De qué manera se ponen en juego las concepciones del docente? ¿Con qué criterios se seleccionan y organizan de los contenidos? ¿Cómo se resignifican los contenidos a enseñar?

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; y 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.

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, y 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.

Zabalza (2006) 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, n propósito, fin o meta, una previsión del proceso a seguir y una evaluación del proceso.

Camilloni (1995) 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.

El programa o planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso y de cierto estado de cosas que pueden preverse sólo en parte, dado que la práctica presenta *espacios de indeterminación* (Schön, 1992) con situaciones y problemáticas que resulta imposible anticipar. Por eso 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 de la enseñanza, como momento pre activo retomando a Jackson, constituye la instancia para “pensar la clase, diseñar con anticipación las estrategias, estudiar las mejores propuestas, planear los ciclos completos, se constituyen en los ‘buenos reaseguros de la tarea docente’” (Litwin, 2010).

Dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere de procesos de deliberación y coordinación de acciones en el que se articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes, tradiciones pedagógicas) lo político y lo técnico.

El carácter institucionalizado de la enseñanza requiere el desarrollo de una serie de operaciones que permiten 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. Tal como expresa Cols (2004) se trata de prácticas reguladas institucionalmente regidas por criterios de orden curricular y pedagógico (esto explica cambios en relación a las prescripciones sobre objetivos, o en las tipologías adoptadas para especificar los contenidos de la enseñanza).

Considerando lo expuesto sobre los componentes presentes en el proceso de planificar, se puede establecer que el marco de la programación de la enseñanza se produce a partir de un conjunto de normas institucionales (que es variable y su fuerza prescriptiva tal como lo mencionamos previamente varía de acuerdo a las instituciones educativas) y de un modo de ver las cosas o “marco mental” del profesor (Feldman y Palamidessi, 2001)., se trata de modos generales de definir la situación, son producto de su conocimiento y de su experiencia y forman una amalgama personal que define una perspectiva que no son, en sentido estricto, “teorías”. Estas perspectivas proporcionan orientaciones generales y valores educativos, su sistematicidad es mucho menor y son pasibles de interpretaciones diversas. Constituyen un marco mental personal con el que se piensa, se programa y se dirige la enseñanza. Hay tres aspectos normalmente relacionados con el desarrollo de perspectivas: concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña.

Según Salinas (1997) no hay una respuesta única, absoluta y verdadera respuesta a la pregunta de cómo debería el profesor planificar su enseñanza. Hay diferentes respuestas y cada una se encuentra asociada a formas de entender y pensar sobre la enseñanza, el currículo, los contenidos, los estudiantes y la escuela. De este modo, planificar la enseñanza es algo más que establecer contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones *que valgan la pena*, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles y sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad.

Desde esta perspectiva, se consideran dos marcos de la programación de la enseñanza:

- 1) el curriculum como documento oficial que prescribe los contenidos a enseñar y brindan orientaciones sobre cómo hacerlo, y;
- 2) las concepciones y presupuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, que de modo implícito y explícito, guía al docente en la planificación y en la acción.

La planificación es una tarea que el docente realiza periódicamente con la intención de guiar la práctica en el aula, los modos de llevarla a cabo y de plasmarla en un documento oficial han cambiado con el paso del tiempo.

Perrenoud (1990:97) sostiene que “evaluación y enseñanza constituyen rutinas que, una vez dominadas, no exigen un retorno constante al programa, ni siquiera a las metodologías. La mayor parte de los maestros planifican sus enseñanzas, apoyándose en su memoria, en su documentación, en los medios de enseñanza, y, en caso de duda, se remiten a los textos oficiales”.

Cabe señalar que, más allá de la rigurosa formación disciplinar que han recibido en su carrera de base, los procesos de enseñanza en escuela secundaria requieren de la transformación del contenido, que toma como referencia el conocimiento disciplinar profesional de la carrera de base pero que asume las formas del conocimiento escolar. Se trata de la enseñanza de asignaturas como Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadana, Construcción de Ciudadanía. Los abogados entonces, ahora en su función docente, tienen que poner sus saberes a disposición de una transformación, de la reelaboración de un nuevo contenido que se proponen enseñar. Deben poner sus saberes a disposición de una reelaboración, y diseñar la clase en función del nuevo contenido que se proponen enseñar².

² En ocasiones esto puede entenderse como parte de la operación de transposición didáctica. Sin embargo consideramos que no se trata de esto. Esa operación de transposición se produce en todos los casos de la

Además del desafío de la enseñanza tienen que reelaborar el contenido tomando como fuente su formación académica en la universidad, entre otras (por ejemplo: textos escolares y otros recursos didácticos). Por otro lado, los modelos de formación en la enseñanza del Derecho por los que atraviesan en sus carreras, priorizan la memorización de los códigos.³ La construcción del conocimiento que los abogados realizan para su práctica profesional como abogados, el significado que construyen para ello, es la sobrevaloración de los códigos (pertinente con su desempeño profesional) Sin embargo, cabe preguntarse si esto se corresponde también con la enseñanza de nivel secundario. Es decir ¿enseñar exclusivamente los códigos en la escuela secundaria? En numerosas ocasiones, hemos observado que los abogados estudiantes del profesorado naturalizan esta situación y resulta complejo promover la reflexión sobre este aspecto.

2.1. La planificación a partir de las concepciones de los docentes

Las concepciones docentes han sido estudiadas en reiteradas oportunidades por distintos especialistas (Greeno, 1989; Grossman, 1990; Clark y Peterson, 1986; Pozo, 2006). En términos generales éstos sostienen que las actividades que los profesores desarrollan en sus aulas o fuera de ellas parece estar orientada 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 instrucción. Las concepciones entendidas como formas de creencias, interpretaciones, supuestos, expectativas, etc. permiten comprender cómo piensan, construyen y actúan los profesores en la práctica. En síntesis, las concepciones definen la configuración de sus prácticas de la enseñanza.

Clark y Peterson (1986:443) señalan que “el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En este contexto se interpreta el currículo y se actúa sobre él; en este contexto enseñan los docentes y aprenden los estudiantes. Los procesos de pensamiento de los docentes influyen sustancialmente sobre su conducta e incluso la determinan”.

Por otro lado, se identifican distintas concepciones en torno a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje: la enseñanza como causa del aprendizaje o relación directa entre enseñar y aprender, la enseñanza mediando el aprendizaje- relación indirecta entre el enseñar y el aprender-; y las concepciones que plantean una negación entre la enseñanza y el aprendizaje. Estas concepciones demuestran que existen diferentes modos de concebir la naturaleza del proceso de programación. Las variaciones en los enfoques se vinculan con ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y con las formas de entender las relaciones entre las instancias pre-activas e interactivas, entre intenciones, propósitos pedagógicos y contextos de actuación.

Bruner (1997) explora formas generales en las que conciben las mentes de los aprendices y las prácticas pedagógicas que se derivan de ella. Sostiene que las interacciones están afectadas por teorías intuitivas sobre cómo funcionan otras mentes. Estas teorías que casi

enseñanza. Lo que estamos mencionando es específico del caso de las Ciencias Jurídicas y del Derecho. Se trata de casos de asignaturas escolares creadas para el dispositivo de escolaridad, que no tienen una referencia única a un campo disciplinar de base. Otros ejemplos de ello lo constituye por ejemplo, Educación para la Salud.

³ Bohmer, Martín (Compilador) “La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía”. Barcelona, Gedisa Editorial, 1999.

nunca se hacen explícitas, son omnipresentes. Define cuatro modelos de pedagogías populares, cada una representa distintos presupuestos y determinadas relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje y define la construcción de un tipo de conocimiento. El autor propone cuatro modos de entender la enseñanza ligadas a las maneras de concebir la mente de los alumnos: a) los alumnos como aprendices imitativos: la adquisición del “saber-cómo”, b) los alumnos aprendiendo de la exposición didáctica: la adquisición de conocimiento proposicional, c) los alumnos como pensadores: el desarrollo de un intercambio subjetivo, y d) los alumnos como conocedores: la gestión del conocimiento objetivo

De este modo, el autor explora los modos más generales en los que se conciben las mentes de los aprendices, y las prácticas pedagógicas que se siguen a esas formas de pensar la mente.

Los profesionales que se forman como docentes se definen como expertos en su disciplina y eligen a la docencia como segunda profesión: en ellos prevalece su formación anterior (profesión de origen y su biografía escolar) a la formación pedagógica del profesorado.

En este marco, generar condiciones para que los residentes puedan indagar sobre sus propias concepciones y trabajen sobre ellas, resulta central para promover la reflexión en la práctica educativa, de modo de colaborar con la mejora de la enseñanza. Poder explicitar y contrastar las concepciones que subyacen a las prácticas de la enseñanza, brinda la posibilidad de comenzar el camino hacia la transformación.

2.2. Dos enfoques sobre la planificación

Siguiendo a distintos autores (Cols, 2011 y Palamidessi y Feldman, 2009), el proceso de programación de la enseñanza puede ser entendido desde dos enfoques predominantes: el enfoque sistemático, racional o técnico y el enfoque procesual o práctico. Si bien ambas admiten variantes, comparten un conjunto de rasgos que permiten mantener una clasificación de este tipo.

En el primer enfoque está basado fundamentalmente en los aportes de Tyler (1949), Taba (1974), Bloom (1956) y Gagné (1970). La actividad de enseñanza es concebida como una intervención de carácter racional, sistemática y técnica, en la que el foco está situado en la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar la eficacia en el cumplimiento de los propósitos educativos.

En este sentido, 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 (Cols, 2004).

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.

En la Argentina ha sido el modelo preponderante de concepción de la enseñanza y de la planificación hasta principios de los años 80. Las “planificaciones sábana” en las que se detallaban en forma exhaustiva y minuciosa los objetivos en términos de contenido y de

conducta observable fue el modelo de programación más utilizado en las instituciones educativas.

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 prestan en el aula producto de la interacción entre docentes y alumnos, y de los contextos propios de la situación de enseñanza (John, 2006). Incluso, al ser una planificación tan parcelada, se corre el riesgo de volverse un agregado de segmentos, y que el docente pierda su capacidad reflexiva al momento de planificar (Bruner 1996 en John, 2006).

Un segundo enfoque es el procesual o práctico, basado principalmente en los aportes de Schwab (1974) y Stenhouse (1987). A diferencia del tipo enfoque racional, se enfatizan los aspectos subjetivos e intersubjetivos, estéticos y heurísticos. Este enfoque plantea que la falta de correspondencia entre los objetivos específicos y la complejidad de las aulas requieren que el docente tenga en cuenta las estructuras de planificación de forma más natural. La planificación no se concibe como un conjunto de elementos secuenciales, lineales sino que más bien se identifican momentos y etapas.

El modelo procesual propuesto por Stenhouse se fundamenta en la idea de que es posible diseñar el currículum y organizar la enseñanza sobre la base de principios de procedimiento que procuran dar criterios para la selección del contenido por parte del profesor y definir el tipo de proceso que se espera desarrollar en clase. (Cols, 2011). En lugar de trabajar sobre los objetivos, se especifica el contenido, aquello que debe realizar el profesor – expresado según principios de procedimiento- y una forma de justificación.

La planificación supone comenzar por actividades como motor para propiciar el aprendizaje de los alumnos. El plan de clase responde a las necesidades de los alumnos y a los propósitos que van emergiendo más que sean predeterminados. Contreras Domingo (1990) sostiene que el enfoque procesual concibe el proceso de programación y la tarea del docente como una práctica más reflexiva y autónoma, ya que el profesor toma conciencia de las exigencias y dificultades de la práctica. Hay una referencia

Finalmente, John (2006) incorpora dos enfoques alternativos al racional o técnico: el interaccional y el dialógico. El modelo interaccional (Alexander, 2000) focaliza en las interacciones que se dan en el aula, a la manera de una composición musical. Alexander (Op. Cit.) compara la planificación interaccional con la estructura de una actuación musical en el que la composición o la puntuación es análoga a la del plan, y el propio desempeño cambia de acuerdo a la interpretación y la improvisación.

El modelo dialógico basado en la teoría socio – cultural, en cambio, se representa un problema y luego se construye un plan (la planificación en sí misma).

Lo cierto, es que con sus diferencias, los modelos alternativos a la planificación racional han enfatizado en la necesidad de que el docente fortalezca las competencias ligadas al diseño del currículum y a la planificación de clases y en este sentido, las alternativas practico/procesual, interaccional o dialógico permiten ofrecer mejores respuestas ya que cuestionan la objetividad y universalidad con que se piensa el proceso de enseñanza y de planificación por parte de los docentes (John, 2006).

La planificación docente se relaciona con un conjunto de decisiones que toma el docente a la hora de pensar su clase y llevarla a la práctica. La pregunta que intentaremos abordar aquí es desde qué lugar o bajo qué supuestos el docente toma decisiones y define su tarea y cómo reformula o redefine su planificación en el contexto de formación.

3. La variables de la planificación: qué se define y dónde se hace foco

La tarea de diseño de la enseñanza supera la sola organización de una clase, en ella se resuelven de manera explícita o implícita cuestiones relacionadas al: contenido, las estrategias de enseñanza, al clima de la clase (dependiente de la relación docente-alumnos), al tipo de trabajo que realizarán alumnos y docentes asignaciones de trabajo, los propósitos de la enseñanza, a las modalidades de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, a la concepción que tiene el docente de los estudiantes y de la tarea de enseñar, la auto-imagen que el docente tiene de sí mismo, la adaptación que debe tener la enseñanza a las características de los alumnos y el grado de individualización que debe adoptar y, finalmente, los niveles de los logros deseados para los aprendizajes (Camilloni, 1997).

Si bien la estructura más clásica de la planificación está compuesta por objetivos, contenidos, metodología y evaluación, actualmente es relevante la inclusión de otras tres dimensiones (Zabalza, 2006:160-161) a saber: a) la contextualización del proyecto formativo en el escenario y en los elementos que le dan sentido, b) las estrategias de apoyo a los estudiantes, que contiene tanto actividades de recuperación, como guías didácticas hasta tutorías, y c) los dispositivos para evaluar el desarrollo del programa.

Teniendo en cuenta que la enseñanza siempre opera en situaciones de restricciones, que es una actividad que diseña ciertas acciones para lograr sus propósitos y que tiene que operar en un contexto de multiplicidad y complejidad, podemos afirmar que la enseñanza es una actividad que requiere de programación. (Feldman y Palamidessi, 2001) y en este momento es donde comienzan a ponerse en juego el qué, cómo, cuándo enseñar. En esta etapa se define básicamente cómo se va a conducir los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la acción de los alumnos, el tipo de intercambio.

Yániz Álvarez de Eulate (2006) destaca la importancia de la planificación docente para el desarrollo de competencias en la formación universitaria. Menciona una serie de principios a tener en cuenta:

- La construcción activa de significados a partir de los conocimientos previos
- La alternancia de lo global a lo específico para volver a lo global
- La aplicación
- La distinción entre contenidos y procesos
- La significatividad
- La coherencia entre las actividades de enseñanza, las de aprendizaje y las de evaluación con la competencia
- La integración.
- La transferencia de tareas, de conocimientos y de capacidades

Para finalizar este apartado, vale la pena puntualizar que existe una estrecha relación entre la planificación y la flexibilidad que puede tener el docente para contemplar aspectos no anticipados al momento de poner en marcha la hipótesis de trabajo realizada. Según Feldman (2010: 41) “*Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atender a otros sucesos*”. En esta misma línea, Gothelf (2003) plantea “Un plan de acción elaborado y reflexivo se convierte en el marco de referencia para las acciones improvisadas en una situación multi-determinada. Cuanto más variables del encuentro educativo que coordinaremos tengamos previstas, más energía y atención disponible tendremos para atender a los imprevistos”. Dado el carácter complejo y dinámico que adquiere toda situación de enseñanza, una buena planificación permitirá,

como advierten los autores, estar mejor preparados para lo no programado, para la incertidumbre. De allí que la planificación se convierta en una tarea clave en la formación de un buen docente.

4. La planificación como actividad de los residentes

Entendiendo que la planificación es un proceso en el que influyen múltiples factores que la definen, aquí se suma que se trata de un espacio de Residencia Docente. En este contexto, es concebida desde una perspectiva práctica, como una hoja de ruta, como una guía para la acción que orienta y evidencia las decisiones que los docentes van tomando.

La planificación cumple con dos funciones centrales. Por un lado, prever las acciones que se llevarán adelante a lo largo de la clase en relación al contenido a enseñar. Esto confiere la posibilidad de decidir y regular las estrategias a desarrollar y reducir la incertidumbre inherente a la gestión de la clase. Por otro lado, **comunicar** y explicitar las decisiones que se adoptan y la posibilidad de discutir las con el equipo de tutores y compañeros.

En ese sentido, se aleja de las concepciones técnicas que prescriben exactamente lo que un docente debe hacer. Se sostiene entonces una práctica de planificación flexible, que permite anticiparse y constituye una hipótesis o intento. A su vez, se adjudican distintos valores y sentidos a la planificación, y como docentes/practicantes definen un modo de organizar la tarea, toman decisiones, y establecen prioridades en el proceso de enseñanza. De este modo, la investigación que estamos llevando adelante podrá brindar insumos sobre el modo en que utilizan, valoran y significan la planificación para desarrollar la enseñanza, qué criterios se ponen en juego para lograr los resultados de aprendizaje esperados y qué condiciones los llevan a repensar, modificar y cambiar sus planificaciones y qué factores están implicadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cómo definen los cambios y cómo fundamentan las propias acciones.

La planificación, como momento pre-activo de la enseñanza, también constituye un proceso de trabajo, que implica revisiones, adaptaciones, ajustes y cambios. Desde esta perspectiva, resulta pertinente revisar qué factores influyen en este proceso. Algunos interrogantes que se plantean son: ¿Qué priorizan los profesores? ¿Qué se modifica? ¿Desde qué perspectiva se realizan dichos cambios? ¿Cómo reflexionan sobre la planificación y qué aspectos se retoman? ¿La planificación les permite anticiparse? ¿Cómo revisan sus prácticas? ¿Sobre qué componentes de la planificación se realizan cambios? ¿Cambios en los tiempos? ¿Cambios en los contenidos? ¿Cambios en las actividades? Análisis de la reflexión (nivel y tipo de reflexión y contenido de la reflexión, sobre qué aspectos reflexionan) ¿Cuál es el motor de la reflexión?

La posibilidad de abordar el modo en que los practicantes planifican contribuye a la comprensión de los elementos que se priorizan y que significan las prácticas de enseñanza. Generar instancias para analizar y repensar con mayor profundidad sobre las propia acción, sobre las concepciones que dan sentido y subyacen prácticas de enseñanza, en sí como asumen y definen la acción pedagógica ayuda a construir conocimientos sobre los factores que inciden en los cambios y en la mejora de sus planificaciones, que a su vez, redundará en una mejora de sus prácticas de enseñanza y tendrá consecuencias positivas en el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, el conocimiento sobre cómo y con qué criterios planifican los residentes puede contribuir a la mejora de los procesos de acompañamiento de los docentes en formación, reconociendo las potencialidades y límites de los dispositivos tendientes a enseñar a planificar y analizar lo planificado.

Bibliografía consultada:

- Alcolea Díaz Gema, María José Pérez Serrano, Un paso más allá en la planificación docente universitaria: el plan de acción tutorial, <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40889> (entrando al link está el resumen y más abajo la opción para descargar el PDF)
- Álvarez Carmen; Gonzalo Silió Sáiz; Elia FernándezDíaz, Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria, REDU. Revista de Docencia Universitaria; Vol.10 nº1 (Enero-Abril, 2012).- Monográfico: "Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria"; 415-430. http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf (página 415 a 430)
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). Transitar la formación docente. Buenos Aires: Paidós.
- [Argyris, C., & Schon, D. A. \(1974\). Theory in practice: Increasing professional effectiveness. Jossey-Bass.](#)
- Boulton Lewis, G.M. y otros (2001) "Secondary teachers' conceptions of teaching and learning", Learning and Instruction, 11, pp.35-51.
- Camilloni Alicia. (1995) "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior" Ponencia presentada en el Primer Encuentro Trasandino de Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Tema: Didáctica de Nivel Superior, Organizado por la Universidad Católica de Valparaíso. (Chile).
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Ed.). La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós/MEC, 443-539.
- Cols, E. (2011). Estilos de enseñanza. Editorial: HOMO SAPIENS.
- [De Miguel, M. \(2003\). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. Revista de Educación, 331, 13-34.](#)
- [Domínguez Fernández Guillermo, José Manuel Hermosilla Rodríguez \(2010\), Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES](#)
- [Feldman, Daniel; Palamidessi, Mariano. Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Colección Universidad y Educación.](#)
- Departamento de Publicaciones, Universidad Nacional de General Sarmiento. San Miguel, Provincia de Buenos Aires, 2001. ISBN 987-9300-42-4. 52 páginas
- Gil Flores, J., Alvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y S. Romero S. (2005). La Enseñanza Universitaria. Planificación y desarrollo de la Docencia. Madrid: EOS. http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=7023e82e-d0d0-410d-875c-64c37d77caea&groupId=1277604
- Gothelf (2003) PLANIFICO, LUEGO IMPROVISO. La planificación de actividades educativas como herramienta de trabajo. Mimeo
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. British Journal of Educational Psychology, 63, 20-33.
- Greeno, J.G. (1989). Situations, Mental Models, and Generative Knowledg. En D., Klahr K., Kotovsky (Eds.). Complex Information Processing: The Impact of Herbert Simon. Hillsdale, NJ.

Ibarra Sáiz, María Soledad, Rodríguez-Gómez, Gregorio, Gómez-Ruiz, Miguel-Ángel, La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario http://www.uv.es/relieve/v16n1/relievev16n1_6.htm

Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2005). Los retos de la Convergencia Europea: el caso de la planificación universitaria. Actas XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa "Investigación en Innovación Educativa". La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 646-651.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/congreso?codigo=2564>

Ickowicz, M. (2005). Modelos formativos en la Universidad. En: Barco, S. (Coord.) Universidad, docentes, prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue. Edit. Universitaria: Neuquén.

Larsson, S. (1984). Describing teachers' conceptions of their professional world. En Halkes, R y Olson, J.K. (eds.), Teacher thinking. Lisse, Holanda: Swets & Zeitlinger

Marcelo Garcia, C. (1987): El pensamiento del profesor. Barcelona: CRAC.

Marrero, J. (1988a): Teorías Implícitas del profesor sobre la planificación. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Laguna. En C. MARCELO GARCIA (Ed): Avances en el estudio sobre el pensamiento de los profesores (pp.135-144). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Peirce. Ch. (1873). La lógica de 1873. Traducción de Miguel Ángel Fernández. (2008) Extraído en Mes de 2012 desde: www.unav.es/gep/Logica1873.html

Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., Cruz, M. de la (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial Graó.

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Segovia González M^a Manuela, Ana F. Carazo, Patricia Herranz Peinado, Raúl Brey Sánchez, Competencias en la planificación, diseño y desarrollo de una asignatura universitaria. Equilibrio entre titulación y mercado de trabajo, Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU), ISSN-e 1989-0257, Vol. 2, N^o. 1, 2009 , págs. 172-184 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793250>

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22. Ed. Cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (2), 2005.

Witrock, M.C., La investigación de la enseñanza (pp. 444-531). Barcelona: Paidós.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. Educatio Siglo XXI, 24, 17-34. Consultado el 10/02/2010. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/151/134>