

LA PLANIFICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIA PEDAGÓGICAS: UNA INSTANCIA ANTICIPADA DE EJERCICIO DEL ROL DOCENTE QUE FACILITA SU CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO

Lic. María Emilia Ortiz
Prof. Haydée Berardini
FEEyE UNCuyo
emiliaortiz@yahoo.com.ar

Definiciones y delimitaciones conceptuales de la planificación

La planificación como herramienta y como acción para la toma de decisiones permite observar las intencionalidades pedagógicas que los alumnos han tenido a la hora de fijarse un camino para la realización de las prácticas pedagógicas. Es un indicador que manifiesta el planteo de la clase y como dispositivo permite obtener un mayor acercamiento a los intereses de cada practicante. Es una mirada anticipada de lo que acontecerá en el aula.

Los términos como es denominada la planificación, pueden ser distintos y así algunos autores como Antunez, S (1996, pág 101) se refieren a ella como programación: “La programación ha de tener como objetivo prioritario pretender que las decisiones que han de tomar en la intervención didáctica sean reflexivas y explícitas, subjetivas y objetivas, con la finalidad de que el profesor – y el profesorado en su conjunto gane en autonomía y capacidad de decisión”. Bajo esta misma acepción, también podemos asimilar el concepto de planificar al de programar como: “...un contribuir al desarrollo psíquico y social de la persona y que los conocimientos pasen a un segundo término...”. Delval (1998 pág. 15-18).

La programación así entendida, es un proceso continuo que se preocupa no sólo del lugar hacia dónde ir, sino también de cómo ir hacia él, o sea a través de los medios y los caminos más adecuados.

Es una manifestación del asumir una posición frente a los desafíos de los encuentros pedagógicos que cada vez se tornan más complejos y controvertidos.

Los distintos momentos e instancias del hacer cotidiano de las aulas incluye, una definición y selección de qué diseño o modelo de planificación podrá adherir cada estudiante, según los recaudos técnicos y las definiciones asumidas desde la micro política institucional que conforman la cultura institucional.

Componentes de la planificación

Las expectativas de logro, explicitan las intencionalidades educativas y prescriben los aprendizajes cuyo desarrollo debe garantizarse a todos los alumnos, operan como principios que dan unidad al proyecto educativo y orientan su concreción en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Desde posicionamientos más recientes, están definidas en términos de competencias, se refieren a capacidades complejas que se trabajan desde varias áreas y hacen referencia explícita a los contenidos que configuran las áreas curriculares.

Desde un punto de vista más técnico las metas u objetivos, aluden a aspiraciones más bien concretas, puntuales, más relativas a la tarea cotidiana del docente.

Un punto más detenido lo merecen los contenidos, éstos son elementos del currículo que constituyen el objeto directo de aprendizaje para los alumnos, el medio imprescindible para conseguir el desarrollo de capacidades.

Tradicionalmente ha sido utilizado con una significación restrictiva, como equivalente a concepto. En este aspecto los contenidos han sido la causa y "*ley motiv*", de toda política educativa, desde el punto de vista de considerar como razón imprescindible de la escuela eficiente, aquella que se ocupa con legitimidad de la transmisión de los contenidos de generación en generación. Es la forma de convalidar el modelo reproductor y conservador de los valores y sentidos de los conocimientos de la modernidad, desde un posicionamiento crítico.

Desde otra mirada, en las nuevas propuestas curriculares se amplía este significado, abarcando un sentido más integral y técnico, por lo que se distinguen y recogen tres dimensiones en el contenido y entonces podemos hablar de conceptos, procedimientos y actitudes. Siendo éstas categorías las más utilizadas en la reforma educativa de los últimos años, se observa en la actualidad, una tendencia de integrar aún más estas dimensiones y como una eficiente articulación con el mundo del trabajo, se procura basar los conocimientos en la búsqueda del desarrollo de competencias de los individuos con el objeto de promover mayores niveles de producción.

Las estrategias metodológicas, se refieren a la secuencia ordenada de actividades y recursos que utiliza el docente. Éstas varían según la materia o espacio curricular, los alumnos, el nivel, la formación del docente, las expectativas de logro formuladas, la institución, el PEI y el PCI, el contexto, etc.

Dentro de los materiales curriculares, la programación del trabajo en el aula, es el punto clave sin el cual no se puede hacer "buena escuela". "Pero para que la programación responda a su sentido curricular ha de poseer ciertas características importantes que afectan tanto al proceso de su planificación como a su posterior puesta en práctica en el aula" Zabalza, M. (1996, pág.96) define a las funciones de la programación con el protagonismo del profesor y el mayor sentido de la tarea en el aula. Esto acontece cuando se definen y priorizan determinados componentes de la planificación y no otros. En esta selección determinada por los contextos de justificación, por los contextos de racionalidad y coherencia adquiere relevancia lo que el mismo autor señala. "Eso es el "alma" de la profesionalidad docente hoy por hoy poco ejercitada".Zabalza, M. (1996, pág. 97).

Santos Guerra, M (1991, pág. 29) habla de materiales didácticos y dice que son “..aquellas herramientas o utensilios que utilizan docentes y alumnos en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje”.

A los recursos didácticos genéricamente se los puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas y estrategias, la formación de actitudes y valores. Puede distinguirse entre recursos metodológicos (técnicas, agrupamientos, uso del espacio y el tiempo, etc.), recursos ambientales (por ejemplo vinculación de contenidos al entorno próximo) y recursos materiales. Estos últimos comprenderían tanto los materiales estrictamente curriculares, como cualquier otro medio útil no creado necesariamente para el ámbito docente (materiales no convencionales, tomados de la vida cotidiana, contruidos por el propio alumno, etc.).

La evaluación, es el proceso sistemático y planificado de recogida de información relativa al proceso de aprendizaje de los alumnos, al proceso de enseñanza para su posterior valoración, de modo que sea posible tomar las decisiones oportunas sobre la base de los datos recabados (toma de decisiones, ajuste, etc.)

Las tareas y actividades son los modos como los alumnos se relacionan con los contenidos y los conducen al logro de aprendizajes significativos. Las actividades deben seleccionarse en función de los contenidos a enseñar, en función de las intencionalidades, propósitos, las motivaciones, experiencias previas, características y nivel de los alumnos, la participación y organización de los mismos, el contexto institucional, áulico y social, las instancias de reflexión y de elaboración de nuevas propuestas, las relaciones entre las diversas actividades y la graduación y dificultad de las mismas.

Las presentes categorías no constituyen un listado que se agota en si mismo, muy por el contrario y a los efectos ilustrativos del trabajo teórico para esta ponencia, son los componentes referenciales más tradicionales utilizados en una planificación, trasmitiendo la necesidad de observar al menos y como sustento ínfimo estos elementos.

De igual manera las distintas instancias de concreción curricular, generan planificaciones que dan origen a documentos curriculares y situaciones institucionales y de aula propician la elaboración de proyectos y dispositivos pedagógicos como los PEI y las secuencias didácticas para sustentar los trabajos de enseñanza aprendizaje.

En este sentido la intención de la presente investigación constituye el análisis y estudio de las planificaciones para las Prácticas y Residencia de los alumnos bajo estudio.

Desde lo empírico

En distintas instancias de la investigación y luego de algunas experiencias presenciales, en talleres de reflexión en donde en forma cooperativa y reflexiva se elaboran y aprueban los planes

que concretarán en las aulas designadas. Se observa como constante, que los practicantes a la hora de planificar privilegian el desarrollo de contenidos conceptuales e implementan distintas actividades que les permiten secuenciar esos contenidos, desde criterios lógicos y psicológicos, logrando una secuencia significativa, cargada de valores para priorizar la construcción del conocimiento. Esta instancia es un momento clave en donde se produce una toma de decisiones propias del rol que comienzan a ejercer.

Los relatos de los practicantes maestros, sobre todo al inicio del periodo de práctica, dan cuenta de su preocupación por el posible incumplimiento de la planificación propuesta, dando a entender un posicionamiento técnico con respecto a este instrumento y no una postura de considerarla como una hipótesis de trabajo que orientará el acto didáctico. Con el transcurrir de las distintas etapas de las primeras prácticas, la residencia y la implementación del proyecto, comprenden la flexibilidad con que se asume la planificación. En atención a las situaciones de aula concretas, pueden hacer los ajustes y adaptaciones necesarias para atenderlas. Como la puesta a prueba de las competencias docentes, se inician a partir de procesos reflexivos que realizan los practicantes, de manera efectiva en la toma de conciencia de los actos que configuran un rol docente ejercido con responsabilidad, de acuerdo a principios epistemológicos que evidencian la coherencia entre el discurso asumido como fuente de valores y la conformación de una ética que se cumple con la función de la escuela en el ejercicio de las prácticas que implican ese compromiso y responsabilidad declamado.

Los practicantes maestros saben y explicitan sus intencionalidades de transformación, desde un paradigma socio- crítico que los lleva a asumir un rol más comprometido. Desde las consecuencias causales, o las que se pueden atribuir, podemos decir que es un rol más responsable y que también implica una mayor autonomía. Por ello la realización de la planificación no obedece a una imposición ni tampoco a una orden o acometida para evitar improvisaciones, responde simplemente a una necesidad de preveer con mayor eficiencia lo que sucederá en el aula, como una hipótesis de trabajo a comprobar, como una estrategia a realizar para enfrentar los problemas de aprendizaje activo e interactivo, desde la mirada del otro que está frente a nosotros con sus expectativas y potencialidades de desarrollo, se trata de pensar la planificación desde una mirada más holística, más comprensiva y explicativa.

Según las opiniones y comentarios de los docentes en ejercicio, los practicantes maestros hoy asumen un rol más definido, por cuanto la toma de decisiones es más efectiva, más evidente. No hay evasivas, ni tampoco improntas sorpresivas que impacten en los resultados de las prácticas, el asumir la planificación como una herramienta que facilita y anticipa la tarea del aula, permite que los practicantes maestros incorporen nuevas temáticas y planifiquen desde otras secuencias no previstas otras clases, otras situaciones pedagógicas no contempladas en el inicio de las actividades. Es entonces que prima un criterio de retroalimentación que va de la práctica a

la planificación y viceversa porque en las interacciones de ambas dimensiones, el único privilegiado es el alumno, sus tiempos y necesidades.

Los espacios de la práctica pedagógica y docente, han dejado paso de la “inmadurez de los maestros practicantes” de otras épocas, a los maestros practicantes “bomberos” de hoy, con mayores posibilidades de ejercer un rol más cercano a la realidad, como de anticipar funciones que implican un compromiso asumido por las contingencias y la proximidad de los hechos sociales, económicos y políticos. Vivencian los avatares del complejo mundo de hoy en su propia realidad y a través de la de sus alumnos, en este caso de EGB 1 y 2 ciclos. El mecanismo de acercamiento de la problemática psico-socio-cultural de los contextos es tan real, tan próxima, tan compleja, tan contradictoria, tan policausal que los practicantes maestros, no pueden predecir con una planificación por más estratégica que sea que ese será el orden de las actividades o que la temática finalizará allí. Diagnóstico, contenidos, actividades, estrategias, evaluación se tocan constantemente y desde un planteo global, se condicionan y complementan, se amplían y se agotan, brindando un importante espacio para las estrategias pedagógicas que se explicitan en estrategias metodológicas, posibilitando un planteo de conocimiento y apropiación del objeto de estudio muy cercano al saber y entender del alumno.

Los aspectos metodológicos, como los tramos de un recorrido en laberinto, permiten a través de la interacción con el practicante maestro, con sus pares, consigo mismo, construir conocimientos que han ingresado en la esfera cercana y cotidiana, que pueden o no pertenecer al campo experiencial, donde el alumno no deja de emitir una respuesta formal y pensada o un comentario, una opinión o una hipótesis, como forma directa de una participación generosa y planificada, basada en una concepción de sujeto activo y valioso. Todas esas formas de intervención pautan y construyen el “discurso del aula” que a partir de una explicación y puesta en común con el practicante maestro, permiten ese recorrido ya anticipado con la planificación y que luego se explicita en las actividades de construcción, para que los niños como dicen los practicantes maestros, puedan expresar con más seguridad lo que han comprendido del tema. Estamos entonces frente a una forma de enseñar más activa, participativa, explicativa, comprensiva y diseñada desde estrategias que contemplan a los recursos como parte de los aspectos metodológicos y que constituyen la esencia misma del acercamiento al objeto del conocimiento, son facilitadores como históricamente lo han sido, pero además hoy son mediadores entre el niño y el objeto, permitiendo la construcción y apropiación del conocimiento ya que, no se puede evitar la integración y la globalización de todos los elementos de la interacción enseñanza y aprendizaje. Así está planteado el trabajo en la clase y la planificación cumple una función orientadora de la práctica docente.

Metodología

La metodología implementada en el presente trabajo es de carácter cualitativo e interpretativo y se busca indagar en las situaciones concretas en las que se desenvuelve el practicante maestro, para encontrar huellas e indicios que facilitan u obstaculizan la construcción del rol docente, para este caso desde la realización de la planificación misma.

La metodología es coincidente con la implementada en el proyecto marco: “La reflexión que realizan los estudiantes durante la Práctica y Residencia Pedagógica del Profesorado de EGB 1 y 2, como estrategia de búsqueda y construcción del rol docente”.

Para facilitar el estudio de las categorías de la planificación de los alumnos practicantes de la investigación, se realizaron análisis de los planes que presentaron para realizar las distintas Prácticas de Ensayo y Residencia. La base de los supuestos teóricos de los que se partió, permitió la organización de la información obtenida del trabajo de campo. De este modo también dichos resultados fueron triangulados con datos empíricos obtenidos de la observación de clases.

Tal es así que ya desde la sistematización de las distintas técnicas de recolección de datos implementadas a lo largo de la investigación, se han producido análisis e interpretaciones que han permitido anticipar distintos hechos y fenómenos que corroboran algunas conductas y prácticas estereotipadas de los alumnos en sus actividades cotidianas.

Se espera que a partir de la reconstrucción de los procesos pedagógicos didácticos desarrollados por los practicantes maestros de manera particular a través de la planificación, su sentido e interpretación y de qué modo esta selección y construcción curricular permite una construcción del rol docente.

Bibliografía

- ACHILLI, E. 2000. *Investigación y Formación Docente*. Entre Rios, Laborde.
- ANTUNEZ, S. y otros. 1996. *Del Proyecto educativo a la programación del aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona. Gráo
- AUGE, M. 1993. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- BOURDIEU, P. 1992. *El sentido práctico*, México. Ed. Taurus.
- CARR, W. y KEMMIS, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- DEVAL, J. 1994. *¿Cantidad o calidad?* En Cuadernos de Pedagogía N°225.
- EDELSTEIN, G.; CORIA, A. 1995. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- IMBERNON, F. 1994. Documentos de Cátedra. Universidad de Barcelona.
- GUTIÉRREZ, A. BOURDIEU, P. 1995. *Las prácticas sociales*. Córdoba. UNC y UNM.
- POPKEWITZ, T. 1984. *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.
- REMEDÍ, E. 1987. *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. U A Metropolitana.

- SANTOS GUERRA, M. 1991. *Evaluación del currículo. Recursos didácticos. Métodos de aprendizaje*. En Cuadernos de Pedagogía N° 194. Barcelona. Fontalba.
- ZABALZA, M. 1996. *Didáctica de la educación infantil*. Madrid. Narcea.
- SCHÖN, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Ed. Paidós.
- ZEICHNER, K. 1993. *El maestro como profesional reflexivo*. Monográfico El Profesorado. Cuadernos de Pedagogía N° 220. Barcelona. Fontalba.