



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de México
México

Ortiz Oropeza, Pedro; Bello Jiménez, Rosa Ilda; Lozano Ortiz, Luis; Jaimes Ruiz, María Del Carmen;
Pastrana Galarza, Otilia

UN ACERCAMIENTO A LAS ACTIVIDADES DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ra Ximhai, vol. 9, núm. 4, septiembre-diciembre, 2013, pp. 235-244
Universidad Autónoma Indígena de México
El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004022>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI ISSN-1665-0441

Volumen 9 Número 4 Edición Especial
Septiembre – Diciembre 2013

UN ACERCAMIENTO A LAS ACTIVIDADES DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Pedro **Ortiz Oropeza**¹; Rosa Ilda **Bello Jiménez**¹; Luis **Lozano Ortiz**¹; María Del Carmen **Jaimes Ruiz**¹ y Otilia **Pastrana Galarza**¹

¹Centro de Actualización del Magisterio de Iguala. Carretera Iguala-Chilpancingo Km. 1.5, colonia Burócratas, Iguala, Gro. C. P. 40090. Correo: Oro_paaeiuiive@live.com.mx

Resumen

El trabajo analiza desde una perspectiva de estudio fenomenológico hermenéutico, el sentido práctico que los profesores del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala le otorgan a la planeación curricular, en la implementación de un nuevo Plan de estudios. El análisis institucional, es el marco para analizar la implementación del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, en una institución donde se desarrollaron diversos programas de formación de docentes y en el 2000, inició su incursión en una nueva licenciatura, aunque mantuvo por seis años la modalidad semiescolarizada y la atención a personal de la Secretaría de Educación en la entidad. Seis años después, las políticas educativas permitieron la participación de los profesores la oportunidad de impartir la modalidad escolarizada, para trabajadores y primero y para egresados de bachillerato posteriormente.

Abstract

The article presents results of research conducted at the Center Magisterium of the Iguala, Guerrero. Explore the practicality from teachers, teacher educators, conduct training activities for teachers. The authors share research results.

Introducción

La palabra planificar está íntimamente vinculada con la práctica de la enseñanza desde su formalización en un espacio escolar establecido para tal fin. Luego entonces, el término ha adquirido diversas connotaciones.

Materiales y Métodos

Actualmente, existen muchos desarrollos en torno a este tema, sin embargo, se retomaré principalmente relatos de profesores del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala para construir algunos argumentos.

Resultados

A continuación se muestran relatos de sesiones de clase, seguido de algunas ideas expresadas por los propios autores para evidenciar el sentido práctico de los docentes sobre el proceso de la planeación didáctica.

Les dije que íbamos a revisar el concepto que los muchachos habían estudiado sobre motivación. Después lo íbamos a tratar de llevar un poquito a la práctica. Entonces, bueno iniciamos así, todos tenían investigado un concepto de motivación.

Les pedí que lo investigaran donde quisieran, en Internet, en diccionarios. Donde quisieran. Integré binas por afinidad y les pedí que construyeran uno solo a partir de lo que llevaban. Ya que terminaron, expusieron sus conceptos de lo que era motivación y dieron su opinión de lo que ellos pensaban que pudiera ser, o como pudiera estar explícita esa motivación dentro de un aula de clases.

Otra tarea que les había pedido, era que buscaran a partir de los conceptos de motivación una actividad que pudiera ser aplicable dentro del aula de clases cuando fueran a prácticas. Para eso solicité que integraran equipos más grandes para que diera tiempo.

Entonces, cada equipo de cuatro, buscó una actividad, de las que llevaban, examinaron una para ponerla en práctica. Y ahí surgieron varias actividades, algunas de las actividades si llevaba algunas cuestiones que pudieran utilizar como técnicas para analizar un contenido, o para revisar una lectura, pero hubo actividades que fueron más a la cuestión de distención, es decir si estás

cansado, despierta un poquito.

Después de eso, revisamos la parte de un texto, de Jesús Alonso Tapia, que habla de motivación en la educación. Entonces se hizo el análisis de las interrogantes y las respuestas, tratando de intercalar, o de integrar lo que habíamos hecho con lo que decía el autor de la lectura de motivación.

Realizamos un alto, para trabajar unas guías de observación y unos guiones de entrevista. En la próxima semana se van a observar. Les dije que probablemente algunas de las actividades que ellos habían puesto en práctica ahí, les pudieran ser útiles durante la observación, porque, aunque ellos nada más van a observar, hay ocasiones que los maestros se ausentan y les dicen haz una actividad.

Integré equipos de observación para que llevaran la misma guía por escuela. Partimos de las temáticas que vamos a revisar, tanto de los textos como en el análisis. Por ejemplo, en este caso la temática fundamental es observar a los alumnos ¿Qué hacen dentro de la escuela? ¿Qué hacen dentro del salón? ¿Cuáles son sus intereses?

También se retoma la cuestión de la motivación. Por eso me interesaba verla un poquito antes. Dentro del guión de entrevista, pedimos que contesten ¿Qué consideran que es más motivante para ellos? ¿Qué materia? O ¿Cuándo consideran que un maestro les imparte la clase de manera atractiva o de interés? Entonces, los muchachos incluyeron preguntas que tuvieran que ver con la cuestión de la motivación. La clase culminó cuando cada equipo presentó sus guiones de entrevista y el guión de observación que van a llevar para realizar la visita. (Silvia, 2010, pp. 30-33)

Tal vez lo que hice un año anterior, trato de que el siguiente sea otra cosa. Sea mejor. Y yo creo que, pues eso se refleja en el trabajo, y a lo mejor en la simple planeación. Aun cuando sea una misma asignatura, no retomo las actividades anteriores. Trato de que sean diferentes. Planear algo..., o proponer cuestiones diferentes que si lleven al logro de un buen aprendizaje. Entonces, yo creo que se ha construido principalmente de todos los saberes que he obtenido, de la experiencia que he tenido al estar aquí (Silvia, 2010, p. 25).

La secuencia de actividades desprendida de la sesión de clases descrita

lleva a distinguir al menos siete momentos 1. La investigación previa, 2. Las indicaciones sobre el trabajo a realizar, 3. La construcción del concepto de motivación, 4. La socialización del concepto, 5. El desarrollo de actividades motivadoras, 6. El trabajo con la guía de observación y guiones de entrevistas para los adolescentes y 7. La puesta en común de las guías y los guiones.

En la sucesión se nota la coordinación de la profesora en cuanto a indicar las finalidades de cada actividad, la relación de la tarea con la formación de los estudiantes, el papel de los conceptos en el trabajo docente; así mismo, asume el papel de orientadora en cuanto amplía la información sobre la motivación, sobre el comportamiento de los profesores y autoridades de las escuelas secundarias, al plantear y responder preguntas. Las acciones emprendidas y el modo de hacerlas se han constituido a partir de los procesos de formación en los que se involucra la profesora y al estar en el Centro, según reveló.

Con la intención de profundizar en los argumentos esgrimidos por la profesora y el análisis que realizó, rescato algunas ideas de Shulman (2005), quien explica algunos elementos sobre el tratamiento didáctico de los contenidos de enseñanza, al respecto expresa lo siguiente: La preparación [de la clase] supone el análisis y la interpretación crítica de los materiales a enseñar en función de la manera particular que tiene el profesor de entender la materia (Ben-Peretz, 1975). Es decir, examinamos a fondo el material de enseñanza a la luz de nuestra propia forma de comprender y nos preguntamos si es “apropiado para ser enseñado”. Este proceso de preparación incluirá normalmente 1) la detección y corrección de errores por acción u omisión en el texto; y 2) los procesos fundamentales de estructuración y segmentación del material en formas que se adapten mejor a la comprensión del maestro y, en perspectiva, más adecuadas para su enseñanza. También realizamos un profundo análisis de los objetivos o fines educacionales (p. 21).

Similarmente, Silvia hace una interpretación de las asignaturas que imparte y actúa en consecuencia para anticipar los resultados esperados, sobre el particular señala: *que el trabajo con sus asignaturas le obliga a buscar cosas más específicas, para poderlas llevar al aula y que valoren que la asignatura va a ser de utilidad* (p. 28), cuestión que se observa en la relación que estableció con el tema de la motivación y las actividades

a desarrollar por los estudiantes en las escuelas secundarias a las que visitarían posteriormente. Resultan evidentes los momentos establecidos por la profesora para integrar paulatinamente información y la participación colaborativa de los estudiantes normalistas.

Un caso evidente de resignificación de la planificación es el del profesor Raciél. Él nos relata su forma de trabajo en la licenciatura en educación media, revela un proceder meramente intuitivo, era su forma de entender y desarrollar la enseñanza, específicamente dice: *Cuando yo empecé a trabajar aquí, pues, solamente me daban mi programa y yo sabía cómo le hacía y a la buena de dios hacía las cosas. Claro, siempre traté de cumplir con esos contenidos. Pero otro detalle es que antes en los programas no se especificaba tanto sobre los propósitos* (Raciél, 2011, p. 5).

Al avanzar en la sesión de entrevista, el mentor reflexiona sobre la forma en que trabaja ahora y lo que él denomina nuevos métodos de enseñanza, veamos lo que dice: *Pero ahora soy más dado a saber la profundidad de cada uno de los temas. Estoy más atento a los métodos de enseñanza y pruebo diferentes. Utilizo ya los mapas conceptuales, utilizo mapas mentales, utilizo resúmenes, utilizo la enseñanza magistral. En fin, voy probando muchas cosas más que antes no hacía. Antes era demasiado expositor y ahora trato de que mis alumnos participen, les dejo que lean, al otro día analizamos el material y de alguna manera, ha cambiado mi manera de trabajar* (Raciél, 2011, pp. 6-7).

Como se puede observar, relacionarse con los planteamientos del plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria, le facilitó transformar su forma de pensar y realizar la acción docente. Nuevamente, aparecen como elementos vinculados en la organización de actividades, las formas de tratar los contenidos y las finalidades para hacerlo.

¿Los casos analizados son prototípicos de lo que realizan los demás profesores en el CAM-Iguala? De ninguna manera. Resulta ilustrativo también mostrar otra forma de realizar las planeaciones comentada por un docente de la generación fundante. He de recordar a los lectores la trayectoria del profesor, dicha amplitud le ha permitido desarrollar al menos tres tipos de programas (de actualización, de la Licenciatura en educación media y de la Licenciatura en educación secundaria). Para asistir a impartir un curso de actualización el entrevistado comentó: *nos exigían una carta descriptiva. Le*

llamábamos de otra manera, no recuerdo ahorita el nombre, pero donde decíamos de ocho a ocho treinta, fiesta de presentación; de ocho treinta a nueve, exposición; de nueve a esto, explicación de las láminas (Jesús, 2009, p. 26)

Sobre su trabajo en la licenciatura en educación secundaria expresó: *En la primera llevo, les doy mi nombre, más si no me conocen, llevo mi gafete. Porque le digo, teníamos muchos cursos. Ahí aprendimos: comiendo pastel, partiendo el pastel, voy a Acapulco, se llamaba a París, pero ahora, le modifica uno; la carta Rusa, la ventana de Johari, la construcción y destrucción del mundo, islas. Y muchas más técnicas.*

Aplico una técnica que de antemano selecciono. Les hablo de la materia que les voy a dar. ¿Cómo se llama, cómo vamos a trabajar, cuáles son los propósitos generales, cuáles son los propósitos específicos? Anteriormente manejábamos fascículos. Y les decíamos el objetivo general del curso, objetivo general de la unidad, objetivo particular, objetivo específico. ¿Cuál es el objetivo particular? Lo que les voy a dar. ¿Cuál es el objetivo específico? Qué es lo que tú vas a aprender como alumno. Sí, son dos cosas distintas. Entonces les hablamos de todo eso. Les decimos de los bloque (sic), ahora son bloques. Cuántos bloques tiene el área que vamos a dar, la asignatura, cuáles son los propósitos de cada bloque, cuáles son (sic) la bibliografía de cada bloque, ¿cómo vamos a evaluar?, y ¿qué es lo que se espera del curso? ¿Qué es lo que se espera para ellos? ¿Qué es lo que se espera del egresado? El perfil del egresado, ahora le llaman así en esa forma.

En la narración del profesor deseo destacar dos cuestiones. La primera en torno a la organización rigurosa de las actividades de actualización, hasta el punto de cronometrar cada una de las acciones a desarrollar. Las cartas descriptivas se ajustaban a las formas de trabajo desprendidas de planteamientos conductistas de la enseñanza con una fe ciega en el potencial de los estímulos contenidos en cada actividad. Bastaba con la organización sistemática de éstas para obtener los cambios de conducta esperados. Así mismo se observa la prioridad otorgada a las técnicas de motivación, en consonancia con las ideas pedagógicas arriba planteadas.

El segundo asunto sobresaliente es la resignificación expresada por el profesor respecto de las actividades realizadas en un primer encuentro con los estudiantes. No obstante, la gran cantidad de técnicas mencionadas en

la sesión de entrevista, revela la encarnación de la habilidad para movilizar lúdicamente las sesiones de trabajo. A su vez, esta habilidad hace emerger una idea técnica de la docencia, complementada por el énfasis otorgado en segundo lugar a los objetivos generales y específicos de la asignatura y de la sesión, la meticulosa revisión de los objetivos, las actividades y la bibliografía por bloque. No obstante, me llama la atención el engarce que hace con las finalidades de la asignatura y de ésta con el perfil de egreso. Así mismo, la distinción efectuada entre lo que se espera del estudiante y del profesor.

Por ser habilidades encarnadas, resultó difícil para el profesor externar los argumentos justificantes de las elecciones didácticas y el modo de realización de las mismas. Simplemente son cosas que el entrevistado ha construido a lo largo de su trayectoria en el Centro, en relación con las experiencias académicas vividas y la interacción con diversos profesores de su generación y de otras, así como de una gran variedad de estudiantes con quienes ha trabajado.

Hablar de la planificación cómo hemos visto es lugar común para los profesores de cualquier nivel educativo. Autores como Zabala (2000 y 2008), Perrenoud (2007 y 2008), Zavalza (2005), Merieau (1998), Tejada (2005 y 2009), entre otros, ponderan la habilidad de planificar la práctica como un conocimiento básico para ejercer la docencia. Además de lo ya mencionado, los investigadores señalan el papel preponderante de dos cuestiones más: el conocimiento sobre los educandos y la habilidad para poner en contexto la acción didáctica.

En los relatos de los profesores aparecen los estudiantes, así como algunas características observadas por los primeros y comentadas en las sesiones de entrevista. La profesora Otilia, en alusión a los ajustes que realiza a sus programas menciona: *que para hacer adecuaciones a sus programas toma en cuenta las necesidades de los alumnos, como el hecho de que trabajen con materiales vigentes, que les sirvan para cuando egresen* (Otilia, 2011, p. 11). Otra forma de tomar en cuenta a los estudiantes tiene lugar durante las sesiones de clase y ella detecta en la reacción de sus alumnos que algo no encaja con lo que espera suceda, el relato contiene lo siguiente: *Cuando, también de repente, los ejercicios que ahí plantean, yo veo la necesidad, pero eso lo puedes ver cuando estás frente al grupo, cuando indagas, pues, con ellos. A veces nada más con verles la cara y sé que no me están entendiendo*

nada. Ese es el momento en que yo me paro y digo: A ver, tal vez les estoy hablando de cuestiones que ellos todavía no me entienden porque no han entendido lo de atrás. Si, a veces en las simples fracciones, aun cuando ya son muchachos de licenciatura, si yo veo que abren sus ojotes muy grandes, para mí esa es una alerta. Entonces, me paro y digo, a ver, si no sabemos hacer fracciones, vamos a hacerlas. Ahí es cuando digo, tengo que agregar. Tengo que agregar esto, aunque no lo marque el programa, ni esto ni lo otro (Otilia, 2011, p. 12).

Dos son las preocupaciones y ocupaciones de la profesora, que los estudiantes trabajen con materiales vigentes, dice ella, que se refiere al desfase que tienen los programas de la licenciatura en educación secundaria, puesto que fueron diseñados antes de la reforma al nivel, algunas actividades sugieren trabajar con los materiales curriculares del plan 1993 de educación secundaria. La preocupación es legítima y está dirigida al desempeño de los estudiantes normalistas. Por otra parte, menciona los agregados efectuados a los programas cuando detecta algún déficit en los estudiantes. Los futuros docentes deben comprender los temas tratados en matemáticas, si no lo logran, la profesora detiene la secuencia y trabaja lo que a su juicio es la causa de la falta de comprensión.

Otro de los profesores que se refieren en reiteradas ocasiones a los estudiantes durante la planeación de sus clases es Raciél, quien comenta: *Y cuando estoy planeando, sé qué temas voy a ver, que materiales voy a analizar con los alumnos. Y entonces en ese momento, yo determino cuál es la estrategia que voy a utilizar. Si voy a utilizar un resumen, si voy a utilizar una lectura comentada, si voy a utilizar mapas conceptuales o si ellos van a investigar algo relacionado con la lectura, o ellos van a exponer algunos temas que a mí me interesa que investiguen. Días antes de clase, como en este semestre tengo dos días de clase, jueves y viernes. Y entonces, el lunes estoy leyendo mis materiales, identifico las ideas principales, y cuando llega el momento de mi clase, ya sé a qué es lo que tengo que darle mayor énfasis, para que mis alumnos lleguen a esas conclusiones (Raciél, 2011, pp. 10-11).*

Resulta significativo el hecho de que al pensar en las acciones a desarrollar lo haga en un sentido colaborativo con los estudiantes y no asuma la tarea de forma unilateral. Definitivamente hay acciones que son delegados a los estudiantes como las investigaciones o las exposiciones, no

obstante el profesor piensa en las conclusiones a extraer.

A propósito de los procesos de pensamiento e imaginación didáctica realizados por los mentores, reflexionaré sobre lo expuesto por Martha en relación con el origen de las ideas desprendidas de la lectura y sobre todo, de la comprensión del propósito principal de la asignatura a desarrollar.

La entrevistada comenta que cuando tiene que trabajar un programa, lo primero que hace es leerlo, ver los propósitos. Con estos elementos, se forma una idea de lo que debe hacer. Ella lo manifiesta de la siguiente manera: *y, bueno, eso es lo primero que hago: leerlo, comprenderlo -el propósito principal-, y ya, en base a eso, yo ya me estoy imaginando cómo voy a trabajar la asignatura, como voy a llevarla a cabo.* (Martha, 2011, p. 7)

Todos los profesores hacen referencia a los propósitos u objetivos del Plan de estudios o de las asignaturas que imparten. No obstante, no todos ponen el énfasis que la profesora en el potencial imaginativo inherente a un enunciado propositivo. Como si al descubrir el significado y el sentido del mensaje emitido por quien redactó esa parte del programa, existiese un diálogo entre el autor y el ejecutor.

Discusión

Consideremos este ejemplo como una expresión de la acción social donde la formación de docentes se convierte en el vínculo entre el diseñador de un programa para tal fin el agente responsable de su puesta en acto. La comprensión del programa se torna en acto social en consonancia con Luckmann (1996) en tanto se realiza la conexión explícita entre proyecto y ejecución. Reconozco la omisión cometida al no explorar con mayor profundidad este aspecto en los profesores, no obstante, es una temática susceptible de ser abordada con interesantes hallazgos para el campo.

Definitivamente coincido con los planteamientos de la socialización expuestos por Sennett (2012) en relación con el producir y el reparar. Mencionaba anteriormente el proceso de encarnar habilidades en el trabajo artesanal, implicados en éste el ritmo y el ritual. Definitivamente continuó adherido al aspecto del ritmo, en la consecución de habilidades para la planeación. Con lo expuesto anteriormente sobre las acciones de planeación narradas por los entrevistados, resulta ilustrativa la idea del

carcaj propuesta por el autor para referirse al conjunto de herramientas dispuestas para la ejecución de una tarea y relacionada con la noción de *habitus*. Los profesores a lo largo de su interacción con los programas de las asignaturas que imparten han construido, reparado o reconstruido formas de ser y hacer. Al respecto, las ideas del propio Sennett resultan apropiadas:

Conclusiones

La imagen del *carcaj* es importante en el desarrollo de las habilidades. A veces se tiene la idea de que la cualificación profesional consiste en el dominio de una única manera correcta de realizar una tarea, de que a cada fin corresponde exclusivamente un medio. Una visión más completa del desarrollo abarca el aprendizaje de diversas maneras de abordar el mismo problema. El *carcaj* lleno de técnicas permite el dominio de problemas complejos: es muy raro que una única manera de actuar sea útil para todos los fines (Sennett, 2012, p. 284) Paulatinamente, los docentes arriban a diversos grados de dominio en el planear, la práctica y el tiempo de dedicación les conducen a encontrar formas cada vez más simples y efectivas de lograr sus propósitos educativos, a lo que usualmente suelen denominar *estrategias* o *actividades prácticas*.

Agradecimientos

Un agradecimiento al personal docente del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala por haber compartido al Cuerpo Académico en Formación: Formación Docente Practicas y sus experiencias para el desarrollo de la presente investigación.

Bibliografía

- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. España: Paidós.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Estrategias, políticas y placeres de la convivencia*. Barcelona: Anagrama.