

Mi experiencia en Planiclas I y II

Rafael Alfonso Carrillo Aguilar

Egresado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Coordinó el subsistema de Centros de Estudios de Bachillerato de la Dirección General del Bachillerato, SEP y el diseño del nuevo Plan de Estudios del Bachillerato de la Universidad Autónoma de Campeche. Profesor de Tiempo Completo, Titular "C", del CCH en Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II. Fue Director del Plantel Naucalpan de 1987 a 1991. Integrante de diversas Comisiones Dictaminadoras del CCH y del Colegio de Bachilleres. Autor de numerosas ponencias en memorias y revistas nacionales e internacionales.

Necesidad de la planeación

La planeación docente es un proceso y parte de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Es una condición *sine qua non* gracias a la cual pueden lograrse los propósitos de aprendizaje que se pretenden en un curso, ya que busca mostrar varios escenarios posibles para lograr los aprendizajes propuestos en el programa de alguna asignatura o materia, por medio de diversas estrategias susceptibles de aplicarse en grupos académicos tan heterogéneos como los del CCH.

La planeación de una clase, de un tema, de una unidad o de todo un curso es un ejercicio que ningún profesor puede dejar de realizar, y no debiera limitarse por el desconocimiento de las teorías de la planeación más conocidas o reconocidas en el ámbito universitario, sino que el conocimiento gradual de éstas podrá enriquecer al profesor en su posterior acción de planear.

Hasta el año pasado, me atrevería a asegurar que muchos tenían la impresión de que pocos profesores del Colegio planeaban su quehacer cotidiano; sin embargo, después de haber participado



en la primera y la segunda jornadas de planeación, dicha impresión cambió totalmente, en virtud de que la totalidad de los profesores que asistieron al taller presentaron la planeación de su curso mediante un programa operativo o la planeación de una clase o de algunos aprendizajes mediante una o varias estrategias o secuencias (existe polémica terminológica actualmente).

Libertad para planear

El problema que encontré, ciertamente, es la satanización que se hace del profesor que no se alinea a alguna corriente de planeación reconocida o empleada por moda, con ello, se limitan las posibilidades de creación, las potencialidades del profesor para resolver los problemas no sólo desde una perspectiva sino desde muchas de ellas; ya que en la actualidad es importante reconocer que existen varias maneras de resolver o enfrentar los problemas y tener éxito, y no limitarse a una sola: es una característica de la actual *sociedad del conocimiento* en la que vivimos.

Una de las acciones más inmediatas se traduce en la necesidad de convertir las actividades del aula que se presentan en la planeación en auténticos *problemas*, y no en meros *ejercicios* que el alumno resuelve en forma memorística, como producto de la aplicación mecánica de un algoritmo. La actuación del profesor para que el alumno resuelva problemas estratégicamente tiene múltiples posibilidades, comenzando por diseñar situaciones abiertas, para lo cual deberíamos comenzar por reconsiderar los “grados de libertad” de procedimientos para resolver problemas. Por ejemplo, buena parte de los procesos que se enseñan en materias como Matemáticas están constituidos por algoritmos, es decir, por conjuntos de reglas que estipulan decisiones únicas para llegar a un fin.

Es cierto que algunos profesores son más afines a unas corrientes que a otras, pero no por ello deberían desdenar aquellas con las que no concuerdan o, más aún, desconocer el trabajo de planeación realizado bajo otras corrientes por sus compañeros profesores; porque, al obrar así manifiestan ignorancia sobre una característica propia del proceso de planeación, y que yo señalaría como más importante, y es la *flexibilidad*, ya que en la planeación se deben prever varios escenarios que se irán adecuando a las condiciones de la realidad en la que se aplica, de tal manera que al final todo lo que se pensó originalmente quedará cambiado, es decir, será algo distinto al planteamiento inicial.

Lo anterior se debe a que algunas de las situaciones en el aula son impredecibles, como la conducta de los alumnos, las situaciones de emergencia, las cuestiones personales del docente, entre otras.

Acerca de la planeación

- Es una **representación**
- Es la posibilidad de **anticipación**
- Es una **prueba** o **intento**
- Es una representación en perspectiva tiempo-espacial del curso, tema o clase que se pretende impartir, es decir, se prevén o anticipan distintos escenarios ideales en los que se desarrollarán las situaciones educativas deseadas (la manera en que se realizarán la presentación de contenidos y las acciones que favorezcan procesos de aprendizaje) y que en el transcurso tendrán la posibilidad de modificarse cuando se estén ejecutando, siempre tomando en consideración algunos aspectos importantes como: El **Plan de Estudios**, La **realidad** (el contexto) y La **contrastación con la realidad**.

Algunos de los elementos a considerar en este proceso son los siguientes: currículum, apren-

dizajes, unidades, propósitos, temas, contenidos, bibliografía, número de alumnos, tipo de aula, mobiliario, equipo con que se cuenta, número de horas por curso.

La realidad es fundamental para el diseño de un plan: la forma como deben abordarse, seleccionarse y jerarquizarse los diferentes elementos que lo componen dependen, además, de aspectos políticos, éticos e incluso personales.

Existen algunas condicionantes en la planeación: los profesores tenemos un margen para tomar decisiones dentro del aula y de la escuela, pero interactuamos dentro de una institución regulada y supervisada.

El programa indicativo o institucional define, lo que se debe y lo que no se debe o puede hacer dentro de la institución, aunque en algunas ocasiones dichos límites sean flexibles y, con el tiempo, transformables; *sin embargo, los profesores debemos planear dentro de este marco institucional.*

Las Jornadas de Planeación

Planiclas I y II han sido los intentos más serios que se han realizado en el CCH con el fin de coadyuvar a los profesores de reciente ingreso para que den a conocer las formas en que planean sus cursos y con ello, *desmitificar* la creencia de que sólo existe una forma de planear o una sola corriente de planeación o un solo formato para ello, como algunos insisten en afirmar. En estos talleres me pude percatar de la riqueza en planeación que existe en nuestra institución.

En estas Jornadas se consideró fundamental reiterar que el proceso de planeación docente tiene como propósito llevar a la práctica la reflexión de *qué, cómo, cuándo* y *con qué* estrategias promover el aprendizaje de los alumnos; por consiguiente, un plan no tiene otra justificación que el emplearlo en la práctica cotidiana, por lo que

se fortaleció la idea de que *no existe la planeación buena en sí misma.*

Los planes no pueden ser buenos para cualquier situación, lugar, grupo de alumnos o de profesor, por más científicos u organizados que sean; pues sólo servirán en la medida que respondan, reflejen y concreten una realidad a partir de la cual se estructuraron. La acción de planear debe ser *una forma de guiar la acción*, la acción educativa en la que participamos.

Desde luego, estas jornadas de planeación nos permitieron, a los que en ellas participamos, mostrar algunas corrientes estructuradas e invitar a los profesores asistentes a ellas a la lectura de algunos autores representativos de las mismas, con el fin de que descubrieran que el conocimiento no tiene paternidad, que muchos materiales empleados por ellos, aun sin haberlos leído previamente, fueron usados en su planeación, porque les pareció lo más pertinente al caso o porque lo escucharon en alguna parte, sin que importara la fuente sino los propósitos que se alcanzarían con ello.

Es bueno señalar que no estamos en cero, que las nuevas generaciones acogieron con entusiasmo esta nueva propuesta para demostrar que con un poco de apoyo por parte de la institución y (un poco de) humildad por parte de los profesores con mucha experiencia en el Colegio, los profesores de reciente ingreso, pueden avanzar en el terreno de la planeación para optimizar tiempos y lograr los aprendizajes fundamentales de sus asignaturas, siempre y cuando haya libertad de crear, inventar, proponer nuevas formas para innovar la docencia, sin camisas de fuerza académicas.

Corriente de la Enseñanza para la Comprensión

Una de las corrientes que se presentó durante los talleres fue Enseñanza para la Comprensión que



busca, en el proceso de planeación del aprendizaje, responder cuatro preguntas, mediante cuatro elementos principales:

Cuatro preguntas centrales acerca de la enseñanza	Elementos de la Enseñanza para la Comprensión
1. ¿Qué debemos enseñar?	1. Temas generativos
2. ¿Qué vale la pena comprender?	2. Metas de comprensión
3. ¿Cómo debemos enseñar para que comprendan nuestros alumnos?	3. Desempeños de comprensión
4. ¿Cómo podemos saber lo que comprenden los estudiantes, y cómo podemos impulsar una comprensión más significativa?	4. Valoración continua de la comprensión

Estos elementos son los siguientes:

- *Temas generativos:* asuntos de exploración con múltiples conexiones con los intereses y las experiencias de los estudiantes.

- *Metas de comprensión:* afirmaciones o preguntas de reflexión que expresan aquello que debe ser lo más importante para los alumnos durante el estudio de una temática.
- *Desempeños de comprensión:* tareas/actividades que desarrollan los estudiantes en sus cursos y que muestran el dominio de las metas de comprensión.
- *Valoración continua:* actividad permanente de verificación de los desempeños de comprensión; al mismo tiempo, permite que los estudiantes obtengan retroalimentación continua.

Con respecto a los hilos conductores: *¿qué quiero que mis estudiantes comprendan como resultado del trabajo en el año?*

En relación con los temas generativos: *¿qué es lo más importante que deben comprender mis estudiantes sobre el(los) tema(s)?*

En lo relativo a los desempeños de comprensión: *¿qué deberán comprender mis estudiantes con esta(s) actividad(es)?*

Para atender las valoraciones continuas: *¿qué criterios nos ayudarían, a mis estudiantes y a mí, a*

estimar lo que ellos comprenden y no comprenden, y poder retroalimentar su comprensión?

Esta última parte fue una aportación mía, para que se sintiera la necesidad en el taller de que no basta con planear si no se evalúan los resultados y se corrigen los errores en el proceso, y esto incluye el logro de los propósitos planteados en la planeación de que se trate.

La evaluación en Planiclas III

Algo que definitivamente deberá considerarse en los próximos talleres será el proceso de evaluación de los resultados en la planeación de los profesores, con el fin de lograr una verdadera retroalimentación para conseguir los aprendizajes propuestos, y esto sólo puede realizarse mediante la elaboración de rúbricas que permitan determinar algunos criterios fundamentales para considerar el nivel de alcance de los propósitos no sólo del programa en sí, sino también de los aprendizajes de los alumnos. Las rúbricas se estructuran con base en la definición de posibles prototipos de desempeño de los alumnos, al ejecutar las actividades involucradas en su realización, las cuales se entienden como habilidades expresadas de ejecución. Para su definición se establece una serie de rangos de criterio, más que una base de escala numérica, que expresan los diferentes niveles de dominio de las habilidades de ejecución. Las rúbricas se elaboraron para cualquier contenido de las diversas áreas de conocimiento y, una vez integradas, pueden modificarse fácilmente para cada uno de los niveles del currículo.

Algo muy importante que no deseo soslayar es reconocer que el éxito de los talleres en los plan-

teles, cuando menos así fue en el Plantel Sur, se debió al apoyo de los funcionarios responsables, quienes nos dieron acceso a las aulas equipadas con las nuevas tecnologías, además de estar en todo momento muy atentos a las necesidades de los instructores y participantes.

Bibliohemerografía

- CHROBAK, Ricardo, *La metacognición y las herramientas didácticas*, Universidad Nacional del Comahue, Departamento de Física, Buenos Aires.
- GVIRTZ, Silvina, y Mariano Palamidesi, *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2004.
- MONEREO, Carles *et al.*, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Graó, Barcelona, 2004.
- MONTANERO FERNÁNDEZ, Manuel y José A. León, *El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas*, Universidad de Extremadura, Madrid, 2000.
- PERKINS, David, “¿Qué es la comprensión?”, en Wiske, Martha S. (comp.), *La Enseñanza para la comprensión*, Paidós, México, 1999.
- y F. Martin, “Fragile Knowledge and Neglected Strategies in Novice Programmers” en Soloway E. y S. Iyengar (comps.), *Empirical Studies of Programmers*, Ablex, Norwood N.J., 1986.
- , Eileen Jay, y Shari Tishman, *Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking*, Harvard University Project Zero, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, 1992. <http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/merrill.doc>
- WISKE, Martha Stone, “Introducción: la importancia de la comprensión”, en Wiske Martha S. (comp.), *La enseñanza para la comprensión*, Paidós, México, 1999.