

Planiclas

Una búsqueda para mejorar el desempeño docente en el CCH

Humberto Lisandro Salinas López*
Yolanda Sotelo y Olvera**

* Ingeniero Bioquímico por el Instituto Politécnico Nacional. Posgrado en Biotecnología por el Instituto de Investigaciones Biomédicas y Maestría en Docencia, UNAM. Profesor de Biología Titular “C” de Tiempo Completo, en el Área de Ciencias de Experimentales, CCH, Plantel Vallejo. Egresado del PAAS. Diplomado en Competencias Docentes por el IPN. Integrante del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico de la UNAM. Instructor del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior de la SEP-ANUIES.

** Licenciada en Biología y pasante de la Maestría en Ciencias, UNAM. Adscrita al Plantel Vallejo desde 1972, en las asignaturas de Biología I a IV. Profesora Titular “C” Tiempo Completo. Coordinadora del Programa Institucional de Tutores en el Plantel Vallejo y del Seminario de Estrategias para el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales. Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior en el Programa de Formación de Profesores de Educación Media Superior. Integrante de la Comisión Dictaminadora del Plantel Naucalpan; del Consejo Interno y del Consejo Académico del Plantel Vallejo; de la Comisión Evaluadora del PRIDE; y del Consejo Técnico.

Contextualización

Para el CCH, la planeación didáctica ha sido desde su creación una cuestión prioritaria para el ejercicio de su actividad docente; baste recordar que la Secretaría de Planeación del Colegio, apoyada por el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos en la UNAM, elaboró e impartió una serie de cursos, mediante los denominados *libros naranja*, y uno de ellos estaba consagrado precisamente a la planeación docente con base en la tecnología educativa.

Como mencionaron en su momento Graciela Pérez Rivera *et. al.*,¹ entonces “la planeación didáctica no es una pérdida de tiempo, simplifica el trabajo puesto que constituye en sí misma una guía que permite prever cuáles son los propósitos de una acción educativa, cómo realizarla y cómo evaluarla. No hay que olvidar que para que una

planeación didáctica resulte eficaz, es necesario que sea: precisa y clara, realista, flexible. Sólo planeando en forma organizada y consciente podrá llevarse a cabo, con eficacia, el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Posteriormente, en la década de los ochenta, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos a través del “Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el CCH”, generó el equivalente a una maestría, válida únicamente para los docentes del Colegio en activo dentro de esta institución, en la que la planeación didáctica tenía soportes pedagógicos importantes en esa época. Más tarde, con la aparición de la didáctica crítica, “la didáctica no puede entenderse sólo como una disciplina de puro orden técnico, cuyo objetivo sea el de prever el instrumental necesario aplicable al margen de los objetivos y estructura del sistema educativo imperante. La didáctica implica

una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito, lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa”.²

Posteriormente continuó la transición del proceso de planeación didáctica, incorporando nuevos elementos y microprocesos que dieron una organización adecuada y coherente a la práctica educativa.

Actualmente, con la puesta en marcha de los Talleres de Planiclas I y Planiclas II, se han reconsiderado muchos de esos elementos para organizar el proceso formativo de los profesores del Colegio: los aprendizajes de las asignaturas, las características de la población de estudiantes, la etapa o el momento de la formación, los recursos didácticos, los servicios requeridos, la metodología de trabajo, los tiempos disponibles para el desarrollo de los contenidos y los instrumentos y criterios de evaluación.

Formación permanente:
oportunidad de aprendizaje
durante toda la vida

Como responsables de la facilitación de estos talleres con profesores del Plantel Vallejo —además

de las experiencias propias como académicos con una trayectoria orientada al desarrollo de proyectos colegiados donde se han concretado una diversidad de productos de diversa índole para la institución—, hemos seguido de cerca las aportaciones y relaciones de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las ciencias; hemos diagnosticado las visiones deformadas y creencias inadecuadas sobre la naturaleza de la ciencia; discutimos permanentemente los planteamientos de las corrientes novedosas sobre el aprendizaje y la enseñanza; hemos impartido a profesores del Colegio una diversidad de cursos taller sobre cuestiones didácticas y disciplinarias, etc. Por todo ello, entendemos lo complejo que es contar con una planta docente actualizada, a causa de la multiplicidad de factores que intervienen en la conformación y el consecuente proceso de formación y actualización docentes. Por ejemplo, hemos podido verificar que en las ciencias experimentales, es apreciable la importancia de identificar los obstáculos y de tenerlos en cuenta al diseñar las estrategias didácticas, si se considera que los obstáculos son funciones en una relación de aprendizaje y no una propiedad en sí misma. Por lo tanto más que señalar un “error” y considerarlo carente de significación, es necesario evidenciar que ciertas formas de pensar de los alumnos son un obstáculo. y por otra parte, es



importante no limitarse a emitir juicios sobre los obstáculos identificados, sino también formular explicaciones sobre su aparición y persistencia. Se trata pues de comprender la función del obstáculo en el pensamiento de los alumnos y de buscarle solución.

Con las Jornadas de Planeación I y II, encontramos que en general los profesores asistentes consideran la planificación didáctica como una posibilidad de adelantarse al trabajo que va a realizarse en la próxima sesión, o a lo largo de la siguiente semana, muy pocas veces de un curso. Pero le dan muy poca estructuración y me parece que no consideran ningún modelo específico; hacen caso omiso de los modelos pedagógicos actúan como representaciones ideales de una realidad en el ámbito educativo, o como la imagen del modelo de persona que se quiere formar; entonces, lo que se busca con los modelos es que el proceso de formación esté sustentado en una guía para intentar formar hombres y mujeres como los que deseamos. El modelo como propuesta orientadora para el logro del proceso de enseñanza- aprendizaje, permite identificar y abstraer los elementos y relaciones que se consideran apropiadas para el objetivo de formación, pues ayuda a organizar el programa de formación porque establece los fines, el método, los contenidos y las formas de planear y evaluar el aprendizaje. Por ello es menester que los profesores del Colegio realicemos primeramente interpretaciones conjuntas de los planteamientos propuestos en ese modelo, para posteriormente realizar alguna planeación.

Todavía más: si consideramos al aprendizaje del alumno como un sistema complejo, en el que el estudiante antes de aprender, como un momento único de su vida, tiene que enfrentar el desaprendizaje y el reaprendizaje como dos componentes del aprendizaje de manera individual, entendiendo el aprendizaje como la complejización de lo que

el sujeto quiere aprender, entonces también encontramos que hay diferentes modelos para realizar una planificación.

Por ahora, considerando únicamente el Modelo Educativo del Colegio y no los distintos modelos de planificación docente, observamos en ambas experiencias de los talleres compartidos con nuestros pares lo siguiente:

- El proceso de planificación otorga más beneficios que riesgos a los docentes, ya que para algunos significa su primera aproximación y, para otros, la metacognición de lo que han planificado con anterioridad.
- Es una oferta de capacitación articulada que invita a los participantes a la construcción de un “menú” de posibilidades del trabajo docente, de acuerdo con sus necesidades particulares.
- Los participantes se convierten en parte de un proyecto institucional que los orienta y no quedan abandonados a la “buena de Dios”.
- Al desarrollarse actividades colegiadas (además de las individuales) en los talleres, se posibilita la relevancia del intercambio de reflexiones y de situaciones creativas en ese proceso.
- Identifican obstáculos a resolver en la planeación.
- Aprenden a diferenciar entre planificar e improvisar en el salón de clases.
- Reconsideran la metodología didáctica como algo de naturaleza distinta, que surge en el ejercicio de su actividad docente; diferente pero a la vez complementaria a sus saberes disciplinarios.
- Hay posibilidades de construir conocimientos didácticos en forma compartida.
- Quienes participaron en ambos talleres

juzgan que es importante dar seguimiento al primer taller, así como la valoración propia luego de que presentaron sus secuencias didácticas.

Resaltamos, sin embargo, las cualidades reflexivas que se logran con las actividades desarrolladas en los talleres, ya que pueden organizarse en función de las diferentes dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, valoral y pedagógica,³ y que se expresan como espacios donde se pueden formular libremente elementos de diagnóstico y problematización de una gama de prácticas docentes, así como un conjunto de diálogos para transformarlas.

En la dimensión personal, se pueden identificar las cualidades siguientes: la autopercepción profesional, que significa la capacidad de verse como profesionales de la docencia (y no sólo como asalariados) y expresar aprecio por este rol; la comprensión del estudiante y de su proceso de aprendizaje; saber distinguir la diversidad entre los estudiantes y los obstáculos que encuentra cada uno para aprender; el uso de la creatividad para proponer soluciones distintas a problemas semejantes; la observación reflexiva para identificar los tipos de conductas y sentimientos manifestados por los alumnos, así como sus representaciones; la definición de situa-

ciones problemáticas en los alumnos vinculadas a sus intervenciones educativas; los riesgos internos y externos que puedan impedir los objetivos educativos; y la toma de decisiones para realizar acciones concretas para resolver los problemas identificados.

En la dimensión interpersonal, se pueden destacar la capacidad de diálogo, que implica establecer un intercambio recíproco de ideas sin imponer al otro las ideas propias; la creación de proyectos nuevos o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, en vez de que exista la impotencia en tomas de decisiones alejadas de las necesidades de la mayoría.

En la dimensión social, se pretende que el docente revalore su participación activa en la transformación de la sociedad, con objeto de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática, en un contexto más amplio que el salón de clases.

En la dimensión institucional, las cualidades pueden ser las siguientes: asumir un liderazgo que permita cuestionar la metodología y los procesos de la propia práctica docente, y cuestionar las políticas educativas cuando éstas no estén orientadas a satisfacer las necesidades de formación de los bachilleres.

En la dimensión valoral, se considera que el proceso educativo nunca es neutral: siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores que se manifiestan en la práctica docente.



En la dimensión pedagógica, se manifiestan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan la práctica educativa de cada maestro.

Para nosotros como facilitadores de estos talleres, la identificación de las relaciones citadas en nuestra práctica y sus múltiples causas, así como las posibles interpretaciones en esos espacios de formación colectivos, adquieren un valor potencial, ya que la reflexión aislada corre el riesgo no sólo de generar y reproducir autocomprensiones deformadas de la realidad educativa, sino de destinar grandes esfuerzos en descubrir cuestiones que ya fueron descubiertas por otros. El valor de tener otras opiniones sobre lo que estamos haciendo, contar con “otra mirada”, nos ayuda a comprender y a clarificar nuestros marcos teórico-conceptuales, así como a encontrar una nueva metodología didáctica para aproximarla a los estudiantes.

Propuestas

Con todo y las justificaciones expuestas sobre esos talleres de intervención didáctica, consideramos necesario que para mejorar los procesos de planeación, se reflexione sobre la posibilidad de incorporar estas sugerencias: **el diseño de ambientes de aprendizaje**, donde los estudiantes se involucren

en tareas multidisciplinarias, su participación sea interactiva, realicen trabajo colaborativo, se encuentren en grupos heterogéneos, aprendan por exploración, donde el profesor sea un mediador-facilitador y las evaluaciones dependan de sus desempeños y no tanto de pruebas de papel y lápiz; **la mediación pedagógica**, como el proceso de intercambio con los alumnos, tanto para aproximarlos a los objetos de conocimiento como para tratar lo diferente: la duda, la ruptura de certezas, la posibilidad de confrontación con otros puntos de vista y la posibilidad de intercambiar modos distintos de abordar el mismo tema, lo que produce que el pensamiento y la inteligencia adquieran riqueza y dinamismo; **el diseño de estrategias de aprendizaje** con base en el modelo de aprendizaje en el que se fundamenta la estrategia, (ABP, APP, Estudio de Casos, Aprender Sirviendo en Casos Comunitarios, etcétera), aprendizajes que pretende lograr la estrategia, descripción de las actividades de apertura, desarrollo y cierre; secuenciación operativa de las actividades del profesor y de los alumnos, temporalidad de la estrategia de aprendizaje (por actividad y global), instrumentos de evaluación para cada una de las actividades propuestas, inclusión de lecturas y materiales didácticos que apoyan la estrategia (guías de lectura, ejercicios, hojas didácticas, etcétera), bibliografía para profesores



y para alumnos, recursos curriculares y extracurriculares (videos, *software* educativo, etcétera), sugerencias de uso de la estrategia; el proceso de colegiación de los académicos, el cual se construye gracias a la tensión entre libertad y control en la toma de decisiones y en el flujo de información, que se sostiene en la creencia y el compromiso con el valor de la confianza en el trabajo de los otros miembros de la organización (seminario, grupo de trabajo, colegio, claustro, etcétera) y que requiere del desarrollo de una cultura para el manejo de los conflictos entre los intereses individuales, los colegiados y los del contexto; **la evaluación**, como un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad). Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje, ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa, tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades y fines, etcétera) de los estudiantes, se vincula a la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un conjunto de instrumentos que retroalimentan el nivel de adquisición y dominio de los aprendizajes y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en los mismos.

En nuestra experiencia, encontramos que todos ellos son microprocesos que pueden trabajarse y reforzarse entre los docentes participantes, se trata de acciones relacionadas con la facilitación, promoción y gestión de condiciones complementarias para que los alumnos del CCH adquieran

aprendizajes que les sean significativos y aplicables en su vida cotidiana.

Notas

1. Graciela Pérez Rivera, Ma. Esther Aguirre, y Martín Arredondo Galván, *Manual de didáctica general. Curso introductorio*, Centro de didáctica, UNAM, México, 1972.
2. Gloria Edelstein, y Azucena Rodríguez, "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista Ciencias de la Educación*, año IV, num. 12, pp. 21-33, Buenos Aires, 1976.
3. Cecilia Fierro *et. al.*, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, Paidós, México, 1999.

Bibliohemerografía

- EDELSTEIN G. y Azucena Rodríguez, "El método como factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista Ciencias de la Educación*, año IV, num. 12, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1976.
- FIERRO, C., Fortoul, B. y L. Rosas, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, Paidós, México, 1999.
- RUIZ, I. M., *Cómo evaluar el dominio de competencias*, Trillas, México, 2010.
- PÉREZ RIVERA, Graciela, *et. al.*, *Manual de didáctica. Curso introductorio. Planiclas I*, Documento de trabajo con los materiales proporcionados a los docentes.
- Planiclas II*, Documento de trabajo con los materiales proporcionados a los docentes.
- ZABALA, A., y L. Arnau, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, 2008.