



LA ‘CONSTRUCCIÓN’ DE LA PLANIFICACIÓN DE CLASE EN LOS PRACTICANTES DEL TAE DEL PROFESORADO EN HISTORIA

Gatti, Verónica

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- Universidad Autónoma de Entre Ríos.
Argentina

veangatti@yahoo.com.ar

Zatti, Marcela

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- Universidad Autónoma de Entre Ríos.
Argentina

marceezatti@hotmail.com

Céparo, Martín

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- Universidad Autónoma de Entre Ríos.
Argentina

martin_ceparo@hotmail.com

Resumen:

La instancia de preparación de las planificaciones de clases por parte de los estudiantes del Profesorado en Historia de nuestra facultad es una instancia donde se ponen en juego múltiples aspectos que están relacionados con la propia trayectoria, los saberes lógicos disciplinares y didácticos. La planificación es el resultado de una *construcción* de la clase en el sentido de elaboración de una propuesta de enseñanza que articula los contenidos disciplinares, los esquemas curriculares, las posibilidades de aplicación y los contextos particulares que se constituyen en ámbitos de ejecución de las mismas.

Los docentes a cargo del Taller de Acción Educativa (TAE) intentamos subrayar que todos los estudiantes son partícipes de un proceso conjunto donde resulta evidente que las construcciones de las clases no siempre resultan fáciles o sencillas y este es un punto en el presente trabajo que queremos remarcar.

En este sentido, proponemos abordar una mirada reflexiva sobre las experiencias que hemos hallado en algunos casos, donde la construcción de las planificaciones se encuentran obstaculizadas por múltiples aspectos que atraviesan la realidad de nuestra facultad, propiciando en los practicantes estrategias para colaborar con el proceso de construcción de los estudiantes.

Palabras claves:

planificación; clase; historia; obstáculos

La planificación en el marco de las competencias

Desde el Taller de Acción Educativa (en adelante TAE) nos proponemos realizar un análisis crítico-reflexivo de las planificaciones que realizan los estudiantes que cursan el Profesorado en Historia perteneciente a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos -ubicada en la ciudad de Paraná- en el trayecto de sus prácticas docentes. Entendemos que la preparación de las planificaciones de clases es un *acto intencional* donde se ponen en juego múltiples aspectos que están relacionados con las trayectorias, los saberes disciplinares y los didácticos. Presentada de esta manera, la planificación se vuelve un conjunto de *toma de decisiones*. Así adquiere sentido la elaboración de una propuesta de enseñanza que articula los contenidos disciplinares, los esquemas curriculares, las posibilidades de aplicación y los contextos particulares que se constituyen en ámbitos de ejecución.

En este marco los docentes a cargo del TAE intentamos subrayar que los estudiantes son partícipes de un proceso conjunto donde resulta evidente que las construcciones de las clases no siempre resultan fáciles o sencillas y este es un punto en el presente trabajo que queremos remarcar. En tal sentido, proponemos un análisis que tensiona, pero que también expresa la multiplicidad de posibles figuras y formas que se constituyen en el *acto de enseñar* (Edelstein y Coria, 1995), cuando confluyen diferentes y complejas dimensiones de la práctica docente, introduciendo la mirada en el interior de las instituciones, haciendo foco en la invención de la cotidianeidad escolar y reconociendo su ámbito de definición y realización.

Nuestro propósito en este trabajo es abordar desde una mirada reflexiva las experiencias que hallamos en el trayecto de las prácticas, donde la construcción de las planificaciones se encuentran muchas veces obstaculizadas por múltiples aspectos. Lo que nos interesa destacar en las mencionadas planificaciones son los componentes epistemológico-conceptuales y metodológicos en los cuales se apoyan, proyectan, sustentan y se ven cristalizadas en procesos de enseñanza, mediados por diálogos y acompañamientos del equipo de docentes a cargo del TAE, fortaleciendo los intentos de ruptura crítica de las teorías implícitas e imaginarios que portan los practicantes, que los llevan a configurar propuestas que naturalizan una enseñanza que muchas veces obstaculiza un abordaje problematizador de contenidos.

Por el contrario, desde la cátedra proponemos una enseñanza a partir de competencias sustentada en las teorías reflexivas y críticas propuestas por Sanjurjo (2014), tomando los aportes de Schön, por las cuales el sujeto pone el énfasis en la interpretación y la importancia por comprender las acciones dentro de un contextoⁱ. O sea, los sujetos se enfrentan a situaciones complejas para que, desde contextos particulares y por medio de la reflexión, elaboren modelos que puedan ser transferibles a los efectos de resolver otras situaciones en un contexto nuevo. Nuestro propósito tiene como meta que los practicantes reconozcan y evalúen lo que implica planificar, que la construyan como problemática a partir de la aplicación teórica desde un punto de vista reflexivo. Por lo tanto, los conceptos de Schön (en Sanjurjo, 2014) se vuelven fundamentales en esta instancia: conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y reflexión en acción.

Asimismo entendemos que la formación docente, siguiendo a Achilli (2008), es un determinado proceso donde se articulan prácticas de enseñanza y aprendizajes orientados a los docentes/enseñantes, así la práctica docente supone un doble sentido: por un lado, una práctica de enseñanza formativa y, por otro, una apropiación del oficio, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. Así esta autora incorpora a la práctica pedagógica, actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales sociohistóricas.

Por lo que es necesario promover en los practicantes la necesidad de observar reflexivamente sus propias trayectorias, analizando diversos puntos de vista con el fin de confrontarlos con sus propias experiencias y las de otros. Al mismo tiempo, que lograr la conceptualización, para adquirir perspectiva ante la experiencia sobre la base de los principios rectores de las teorías que los sustentan. Ello requiere de una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento y crítica, puesto que permite el desarrollo y ejercicio de competencias profesionales tendientes a repensar la propia práctica como así también el contexto donde se lleva a cabo.

Tal es así que, cuando pensamos en la elaboración de las planificaciones consideramos las *competencias profesionales* que no sólo están asociadas a los conocimientos disciplinares específicos sino también a nivel operativo y relacionados al desarrollo de valores y actitudes que deben acompañar dicha práctica. En tal sentido, en el acto de planificar los practicantes (re)construyen metodológicamente sus concepciones acerca del qué, cómo, para

qué enseñar un contenido de historia en el marco de las demandas de la sociedad contemporánea. Así las estrategias para planificar deben considerar:

- El perfil del egresado, debe enseñar para el nivel secundario y universitario.
- Visualizar su papel de mediador entre los conocimientos y los alumnos, destacando lo disciplinar y actitudinal, en un marco metodológico interdisciplinario.
- Pensar el aprendizaje como un proceso complejo, en permanente construcción, problematizado e integral.
- Considerar la planificación como un diseño flexible capaz de evaluar logros, debilidades y fortalezas, en permanente revisión, autocrítica y autoevaluación.
- Adquirir herramientas para saber actuar en situaciones nuevas mediante tomas de decisiones planificadas.

Entonces, las competencias se vuelven un aspecto nodal puesto que en la tarea de planificar los estudiantes practicantes (re)construyen metodológicamente sus concepciones acerca del qué, cómo, para qué enseñar un contenido de historia, dando cuenta de sus posicionamientos epistemológicos, psicológicos, didácticos, filosóficos de quienes las construyen y las ponen en acto. Muchas veces en esta (re)construcción aparecen y afloran los aportes teóricos incorporados en el ámbito académico en los años de formación previos, pero también de sus biografías personales, los supuestos y los modelos cristalizados acriticamente de hacer docencia internalizados en las historias escolares o en los modos de aprender construidos socialmente. Es lo mismo decir que, tanto la selección, jerarquización y secuenciación que hagamos del contenido a enseñar, como el tratamiento didáctico que le damos, da cuenta de nuestras concepciones acerca de qué es el conocimiento disciplinar, qué es aprender y qué supone ser sujeto de aprendizaje, qué es enseñar o para qué sirven las instituciones educativas.

Por esta razón y retomando aportes de Sanjurjo (2009) entendemos que las problemáticas que atraviesan nuestras acciones como docentes formadores de futuros docentes, están orientadas a una cuestión central: el esfuerzo que se requiere para analizar las prácticas y poder provocar en los/las futuros/as docentes la reconstrucción del *pensamiento pedagógico acrítico*, posibilitando un ejercicio de revisión y apertura permanente derivados de teorías pedagógicas, psicológicas o didácticas críticas.

Formas de planificar en el TAE en términos de autoevaluación

La formulación de las planificaciones se proyectan en el encuadre curricular de la provincia de Entre Ríos. En tal sentido consideramos que el currículum tiene un significado complejo englobando diversos elementos. Según Gimeno Sacristán posee también diversos estadios que denomina el “proceso de desarrollo del currículum” (1988, p 35). Dicho proceso es el resultado de una reflexión consciente sobre la práctica docente, sobre eso que hacemos todos los años, todos los días, para lograr que los estudiantes logren determinados aprendizajes. El mencionado autor denomina a este proceso “currículum moldeado” que bien podría corresponder a la planificación diaria, trimestral o anual y contemplaría la práctica para adecuar contenidos, seleccionarlos, proponerlos desde un planteo didáctico y evaluarlos. Así en el currículum moldeado “el docente es un agente activo” muy decisivo en la selección y concreción de los contenidos y significados de la currícula, los cuales va moldeando a partir de sus concepciones epistemológicas e históricas, al punto que el papel del docente se vuelve mediador entre las propuestas curriculares y la práctica escolar (Sacristán, 1988). Pero el proceso de planificar no solo se enmarca en los diseños curriculares que se presentan bajo una estructura de ejes problemáticos, sino que además contemplan una serie de acciones teóricas y prácticas en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite la autoevaluación de la toma de decisiones.

Para ello contemplamos la *toma de decisión* en la selección de contenidos, la formulación de programas trimestrales y anuales, que permitan la corrección u observaciones de los casos posibles a revisar: problemas en el desarrollo de contenidos, trayectorias pedagógicas, selección de ejes prioritarios, trabajar en el marco de los proyectos institucionales, entre otras acciones que constituyen elecciones que el docente debe realizar. En este sentido consideramos la importancia que tiene el “currículum de borde” y “las estrategias de borde” -enunciadas por Litwin

(2008)- que contemplan temas no centrales en el contenido y propuestas periféricas del currículum. Estas resultan muy atractivas en un doble sentido, a los estudiantes les permite acercarlos a los conocimientos disciplinares; y para los practicantes, se presentan como un gran desafío: hacer atractivo los contenidos, contar una anécdota o historia relacionada, dar una breve demostración, preguntar cosas interesantes o presentar información de respaldo, apelando a la creatividad que ponen en juego su formación. Siguiendo a Litwin “las estrategias de borde” implican prácticas originales, “divertidas” y motivadoras tales como el humor o la búsqueda de cursos de acción novedosos con el objeto de desarrollar un contenido.

En relación a lo dicho con anterioridad, creemos que la planificación tiene un doble sentido: por lado, permite revisar los posibles cambios en el proceso, reajustes, adecuaciones, situaciones problemáticas, entre otras causales en un marco de autoevaluación, y por otro, la secuencia que se puede ajustar a nivel grupal, individual e institucional en el marco de la *competencia* profesional.

Otra instancia, que permite evaluar la toma de decisiones frente al grupo, se presenta en la planificación diaria de clase que hace cada practicante, donde interpelan un conjunto de factores que en su elección determinan el nivel de competencia del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que se construyen en esquemas de referenciales de acción diarios.

Estos esquemas referenciales se van flexibilizando y particularizando con el devenir de las clases ya que el proceso se determina con la dinámica de cada grupo, genera situaciones específicas que moldea la base experiencial del futuro profesional. La sensibilización, particular de cada uno, genera cambios conductuales que se expresan en las futuras planificaciones de la clase: la creatividad se conjuga con la necesidad de desarrollar el proceso en forma efectiva, allí deben apelar al capital adquirido durante la carreraⁱⁱ.

Así la instancia de planificar comienza en el TAE con observaciones de grupos de estudiantes secundarios o universitarios, donde deben realizar una lectura exhaustiva del grupo, de la institución escolar donde realizarán sus prácticas y de los diseños curriculares o contenidos mínimos que devienen en la toma de decisiones para la Planificación Anual y Trimestral; Planificación diaria.

Las planificaciones en el contexto de las prácticas docentes

Las propuestas teóricas enunciadas en el apartado anterior fundamentan unos de nuestros objetivos propuesto desde el Taller de Acción Educativa: planificar en un marco flexible, que contemple la diversidad de los grupos, la problematización disciplinar evidenciando la *toma de decisiones* y la *competencia profesional*.

Desde diferentes posicionamiento pedagógicos se propone variadas estrategias, métodos y recursos didácticos que privilegian el aprender haciendo con el fin de generar aprendizajes de manera preferentemente inductiva, contextualizada y práctica, de forma tal, que los estudiantes practicantes logren demostrar sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores propios de cada espacio curricular según el curso escolar y ello se debe planificar con anticipación. Esta planificación permite conocer el tiempo, cantidad y orden en que se deben

realizar las diferentes actividades, ejercicios y labores de enseñanza, habilita también al practicante a desarrollar sus clases de manera atractiva, tranquila, abierta, flexible y adaptable a los requerimientos, ajustes, cambios y mejoras que fueran necesarios de introducir en el plan de clase.

Los practicantes deben tener en claro a dónde se dirigen, es decir, definir las metas de aprendizaje que desean alcanzar; deben planificar cómo van a lograr los aprendizajes de sus alumnos a través de qué actividades, medios, recursos, trabajos, ejercicios y pasos, van a alcanzar lo propuesto; y finalmente, deben también planificar cómo van a saber que han logrado los aprendizajes esperados, es decir cómo van a obtener los indicadores de avance y logro de sus estudiantes. Así la planificación se vuelve una hoja de ruta que los guía y les sirve de herramienta para orientar y focalizar la enseñanza y conseguir que los alumnos logren el dominio de los aprendizajes y competencias esperados.

En esta hoja de ruta o plan se consideran también, las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes del curso donde se realizan las prácticas, al mismo tiempo las metas de cada futuro docente, aunque deben tener en cuenta determinados criterios que se proponen desde el TAE. Como insumo para elaborar su plan de clases, el practicante debe analizar los diseños curriculares y el programa de las asignatura o curso, su distribución horaria semanal, la cantidad de alumnos, características del grupos o sección y otros elementos que se crean importantes a la hora de planificar, asimismo el contexto del establecimiento educacional secundario o la carrera universitaria, conjuntamente con el nivel de aprendizajes previos en que se encuentran los alumnos. En este proceso se vuelven significativas preguntas relacionadas al ¿Qué voy a enseñar? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué materiales puedo seleccionar? ¿Qué y cómo voy a evaluar? entre otras. Para la realización de las planificaciones diseñamos un esquema flexible con el propósito de poder organizar el plan y reeverlo constantemente en la medida de que se toman las decisiones. Si bien no existe un modelo único desde el TAE remarcamos los siguientes ítems a considerar.

Modelo de Planificación diaria de clases:

<i>Datos generales</i> del docente a cargo del curso y del practicante.	
<i>Institución</i> donde se desarrollan las prácticas (escuelas secundarias y/o sedes universitarias).	Fortalezas: Permite identificar con anterioridad el contexto en el cual se insertará el practicante.
	Debilidades: Generalizar observaciones y perder de vista las particularidades de la institución.

<p><i>Curso asignado:</i> indicar si pertenece al ciclo Básico (1° a 3°) o al Ciclo Orientado (4° a 6°)/año de la carrera universitaria.</p>	<p>Fortalezas: Previo a las prácticas se realizan en cada curso observaciones para poder reconocer las potencialidades y dificultades en cuanto a las estrategias didácticas en las clases con el docente a cargo.</p>
	<p>Debilidades: Podemos mencionar cuestiones referidas a la vinculación específica con los grupos asignados (no analizar los diseños curriculares pertinentes o que la observación realizada anteriormente no haya podido proporcionar la información suficiente para pensar actividades adecuadas.)</p>
<p><i>Asignatura:</i> Historia o Formación Ética y Ciudadana/Cátedras de las carreras universitarias</p>	
<p><i>Tiempo de duración de la clase:</i> 80 o 40 minutos/horas reloj en la universidad.</p>	<p>Fortalezas: Planificar actividades en función del tiempo establecido para la clase.</p>
	<p>Debilidades: Dificultades para poder finalizar las actividades previstas para la clase, lo que motiva que en la siguiente clase se deba iniciar con la recuperación o cierre de las actividades pendientes.</p>
<p><i>Tema a desarrollar:</i> Identificar el tiempo y el espacio/ concepto a trabajar.</p>	<p>Fortalezas: Los temas se acuerdan previamente con el docente a cargo, lo que posibilita pensar con anticipación las actividades.</p>
	<p>Debilidades: La visión tradicional con que se plantean los programas y la escasa problematización de los temas. Se da por sentado que los estudiantes conocen y se ubican en el tiempo y el espacio.</p>
<p><i>Contenidos:</i> Problematización de la selección realizada.</p>	<p>Fortalezas: Permite plantear las temáticas asignadas con perspectivas teóricas diversas, donde se evidencia el recorrido personal y la impronta del practicante en cuanto a la selección de materiales, relación de temáticas y lecturas realizadas.</p>
	<p>Debilidades: Principalmente el enfoque tradicional y altamente expositivo-descriptivo, donde la figura del docente es la poseedora del conocimiento y el estudiante no participa de la construcción del conocimiento quedando relegado a la realización de actividades.</p>
<p><i>Fundamentación:</i> Redacción teórica-metodológica que permita conceptualizar y analizar el posicionamiento historiográfico y didáctico del practicante.</p>	<p>Fortalezas: Posibilidad de elaborar una propuesta personal basada en lecturas realizadas en la carrera y que aborde diferentes enfoques en torno a los temas asignados. Otro aspecto a señalar es la apertura de los docentes a cargo de los cursos para el desarrollo de la planificación.</p>
	<p>Debilidades: Falta de articulación entre la fundamentación,</p>

	los objetivos, las actividades, recursos seleccionados o disponibles y la evaluación de la planificación.
<i>Objetivos generales y específicos</i> de la clase: En relación a los planteos realizados en la fundamentación.	Fortalezas: Puntualizar los propósitos que se busca en cada clase.
	Debilidades: la no coincidencia con el marco teórico de la fundamentación y las actividades propuestas.
<i>Actividades:</i> Separamos las de apertura a modo de disparador, las de desarrollo y consolidación del tema, y las de cierre de la clase.	Fortalezas: Pensar propuestas diversas, alternativas que estén orientadas a presentar el tema, fortalecer la comprensión del mismo, pensar actividades variadas para propiciar la participación de todos los grupos de estudiantes y permitir finalizar con un cierre integrador de la clase.
	Debilidades: Reducir la clase a explicaciones del tema, plantear preguntas cerradas, realizar cuestionarios extensos que no contemplan la interpretación de los textos, incluir recursos que no son trabajados, repetir actividades en clases sucesivas. Desarticulación entre la propuesta didáctica y las actividades planteadas.
<i>Recursos:</i> Identificar solamente lo que se utilizan en la clase.	Fortalezas: Reconocer los elementos materiales con los que cuenta la institución, así también como los recursos didácticos específicos en cada clase. Los recursos elaborados por los practicantes deben ser adjuntados a la planificación.
	Debilidades: Falta de adecuación de la actividad al recurso pensado. Desconocer las posibilidades de la institución o del grupo de estudiantes frente al recurso planificado.
<i>Evaluación:</i> Entendida como proceso, indicando las herramientas que utilizó y los instrumentos empleados para ello.	Fortalezas: Articular la propuesta planificada con las diferentes formas de evaluación e instrumentos adecuados
	Debilidades: No inclusión de la evaluación. Reducir la evaluación al examen escrito.
<i>Bibliografía:</i> del docente (desprendida del marco teórico y metodológico) y del alumno (puede incluir fuentes, textos adaptados por los practicantes).	Fortalezas: Recortar la propuesta a la bibliografía utilizada para la planificación.
	Incluir diferentes fuentes en el desarrollo de la clase
	Debilidades: No diferenciar bibliografía que emplea el docente y la que utilizarán los estudiantes. Falta de articulación entre la bibliografía y el marco teórico-metodológico y didáctico.

A continuación presentamos un ejemplo de propuesta de clase de un practicante y del trabajo que realizamos quienes integramos el equipo de docentes del TAE. Con este ejemplo queremos reflejar las diversas problemáticas que se les presentan a los estudiantes a la hora de la formulación de las planificaciones, la propuesta didáctica disciplinar y el posicionamiento del rol docente, entre otras, que develan un espectro muy amplio sobre sus experiencias vivenciadas en las prácticas docentes.

Por una cuestión de espacio en esta ponencia solo nos referiremos a un caso particular en la que el practicante debía desarrollar en segundo año del CBC la temática de Absolutismo Monárquico y las instituciones que van fortaleciendo su posicionamiento en Europa hacia el siglo XV. La propuesta del practicante tenía una extensa fundamentación descriptiva que retomaba las características de los reinos europeos occidentales, los presupuestos ideológicos que sustentaban a las monarquías absolutas y la importancia del ejército, la burocracia y la diplomacia. Proponía su desarrollo en 80 minutos, en los cuales iniciaba la apertura del tema con una exposición oral recuperando algunos contenidos trabajados anteriormente, y luego seguiría con una lectura de textos seleccionados de un manual escolar para identificar las características de las instituciones referidas al Absolutismo monárquico.

Para poder fijar los conocimientos abordados indicaba una serie de actividades que tenía como actividad principal diagramar una dinámica lúdica con los estudiantes para que pudieran “divertirse y aprender con un juego” (parecido al ludo) en el cual podrían participar “de manera activa” en la clase.

La planificación -pensada para una clase- pretendía abordar no solo el desarrollo teórico sobre el concepto a trabajar a partir de la lectura de un texto, sobre el cual no se realizaban actividades con el fin de lograr la comprensión del mismo, sino que además suponía que sólo en base a la lectura en plenario podrían realizar la actividad lúdica, la cual implicaba dividir a los estudiantes (unos 30) en 3 grupos para que pudieran participar.

Las correcciones realizadas a la propuesta estaban orientadas en diferentes aspectos: en primer lugar se señaló la inadecuada distribución del tiempo previsto para las actividades de la clase, en los 80 minutos se pretendían incluir demasiadas propuestas que inviabilizaban la realización de la planificación. En segundo lugar, la multiplicidad de recursos previstos y la jerarquización de los mismos, por ejemplo la lectura en plenario sólo quedaba en una lectura grupal sin un trabajo sobre el texto que permitiera reinterpretarlo o reelaborarlo por parte de

los estudiantes, sin referencias a consignas abiertas, globales o analíticas (Aisenberg, 2010). En tanto que se pretendía que esta lectura brindara los elementos suficientes para “aprender las características de las monarquías absolutas” y que los estudiantes pudieran participar de la actividad.

En tercer lugar, la dinámica del juego implicaba que todos los estudiantes pudieran participar (con los elementos brindados por la lectura anterior en forma de plenario sin ninguna posibilidad de recuperó didáctico). El juego tenía reglas de participación, que partían de preguntas por turnos en los 3 grupos -en los cuales se había dividido la clase- sobre el “tema explicado”. La inclusión del juego como actividad se fundamenta en que el concepto Absolutismo Monárquico “poseía una carga muy pesada” según el practicante y que el juego permitiría “divertirse y aprender”. La finalidad evaluativa se buscaba solamente “en la participación de los estudiantes” (las comillas corresponden a citas de la planificación).

El trabajo realizado por el equipo docente estuvo entrado en poder analizar la viabilidad de la propuesta y poder reconocer las posibilidades reales de su concreción, mediante el análisis del tiempo previsto, de las actividades diseñadas, de los recursos utilizados y de la evaluación prevista para la temática. Reconocer la importancia del aspecto teórico en cuanto a los objetivos con que se prepara las planificaciones implicó una relectura de la bibliografía obligatoria propuesta desde el TAE y la adecuación a las realidades áulicas e institucionales. El diseño de la planificación del practicante da cuenta de una serie de factores que influyeron en toma de decisión: el desconocimiento del grupo y la elección de qué enseñar y cómo (teórico-didáctico).

Algunas consideraciones finales

Las planificaciones son pensadas para que nuestros estudiantes, futuros docentes, reflexionen de manera crítica sus propias acciones. El plan, en una primera instancia, se presenta como una guía flexible, un camino posible y luego se transforma en diseño cuando conjugan las toma de decisiones y sus competencias profesionales, pero el final de este proceso se refleja en la autoevaluación, donde revén su propia práctica y allí comienza nuevamente el ciclo de planificar. En tal sentido creemos que el acto de planificar es un estado de revisión constante sobre nuestra práctica profesional. Desde el Taller apelamos al desarrollo de competencias tales como la práctica en el terreno, propuestas de planificaciones, simulaciones didácticas pedagógicas, observaciones de pares y de los diferentes protagonistas

de la comunidad educativa; debates teóricos; análisis de casos, entre otras actividades que propicien su formación profesional.

La meta central es que los estudiantes practicantes puedan reflexionar críticamente sobre la siguiente pregunta: ¿Cómo diseñar una propuesta de enseñanza de historia? Es una pregunta que aunque parezca retórica, en realidad encierra preocupaciones prácticas para quienes pretenden enseñar, tanto como para quienes enseñamos a enseñar, puesto que en la instancia de planificación se produce el pasaje del diseño curricular a una propuesta concreta, tal como lo fuéramos enunciando en apartados anteriores y donde se plasman todo los componentes y bagajes epistemológicos conceptuales y metodológicos reflejados en una serie de orientaciones didácticas.

En las planificaciones aparece recurrentemente la falta de argumentaciones respecto a los motivos en la construcción de la secuencia y del modo que se realiza. Muchas veces se exponen hechos, datos descontextualizados o desarticulados, estando ausentes las diferentes temporalidades, la idea de conflicto, la presencia de sujetos múltiples y los cambios y permanencias. En este caso, desde el TAE proponemos un análisis constante sobre las planificaciones desde la dinámica del taller para hacer explícitas y evidentes estas dificultades referidas a que los recursos y actividades se deben seleccionar en función de las características del grupo de estudiantes donde deben realizarse las prácticas, el recorte conceptual y por ende, la problematización del contenido a desarrollar, como también a las concepciones historiográficas y didácticas actuales.

Otro aspecto que nos parece interesante destacar, en íntima relación con el punto anterior, tiene que ver con las decisiones que se toman al momento de pensar el recorte de contenidos. ¿Qué se decide recortar, *achicar* en las planificaciones? Y ello se vincula a la imposibilidad de explicitar ¿qué se recorta, por qué? ¿qué se saca y cómo ello afecta o no el proceso de lo que se está planificando?. Esta situación, muchas veces nos hacer perder de vista la idea del proceso de enseñanza, puesto que -y a pesar de estar desarrollando un recorte puntual- es necesario poder justificar por qué se está trabajando ese contenido y no otro, qué temas y/o conceptos se desprenden es fundamental para planificar una secuencia de clases en las prácticas de enseñanza, es decir que, estos conocimientos son o pueden ser ancladores de otros que se continuarán a posteriori.

En este sentido, partimos quienes estamos a cargo del TAE -siguiendo a Siede, 2010- que pensar el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad histórica. Por lo tanto, un contenido, si bien puede desarrollarse en varias direcciones debe ser planificado

como un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social, sin perder la complejidad, las múltiples dimensiones que constituyen la realidad histórica, los sujetos intervinientes en la propuesta o la multicausalidad.

En otro orden de las planificaciones, los practicantes enuncian una serie de preguntas con el fin de recuperar saberes previos, preguntas que se continúan en cada una de las *partes* en las cuales está pensada la clase. Se trata de intentos de indagación sobre contenidos ¿saberes previos? que los alumnos deberían poseer, aunque por lo general, apuntan al concepto/contenido que aún no se ha desarrollado y por ende, se desconoce. Es decir, se pregunta por el concepto que aún no se desarrolló, por ejemplo: “qué saben de...” “qué es...”. Lo mismo sucede cuando se presentan las actividades de desarrollo, por lo general redundan en lo objetivado en el recurso, haciendo evidente la ausencia de poner al alumno en situación de aprendizajes. Se trata de preguntas que solo recuperan información, pero no problematizan ni complejizan el contenido, sino que quedan en lo evidente, lo obvio del recurso, lo que a simple vista se puede observar, sin hacer evidente aquello que Siede sostiene cuando dice “solo un problema puede invocar un uso de lo ya sabido para afrontar lo nuevo y una búsqueda intelectual de aquello que no podíamos resolver inicialmente” (Siede,2010, p.274).

Desde el TAE, procuramos reflexionar sobre la necesidad de proponer preguntas curiosas, movilizadoras o atractivas, que generen ansiedad por la respuesta, las que provocan diferentes opiniones y toma de posición, las que contribuyen a desnaturalizar representaciones de la realidad histórica, rigidizadas a través de las experiencias sociales de cada estudiante y las que contribuyan a la formación ciudadanía democrática y plural. Además debemos atender la forma de enseñanza y aprendizaje que promueven, puesto que a veces se *limita o achata* la posibilidad de problematizar y complejizar los contenidos. El objetivo es que los practicantes promuevan preguntas abiertas, globales y analíticas siguiendo a Aisenberg (2010) con el fin de evitar una diagramación didáctica sostenida en descripciones, clasificaciones o enumeraciones de datos/hechos/acontecimientos objetivos, redundando luego, en un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Finalmente y a modo de cierre de cada práctica se les solicita a los estudiantes, tanto en el nivel secundario como universitario, redacten una ficha de autoevaluación –evaluación permanente- con una serie de preguntas orientadoras a reflexionar sobre lo sucedido en el desarrollo de cada clase:

- 1)- Señale fortalezas y debilidades que Ud. reconozca de su clase dada en el día de hoy. Especifique cada una y señale sus expectativas.
- 2)- ¿Cómo le fue con las siguientes consideraciones según lo planificado:
 - a) Uso de tiempo previsto en la planificación,
 - b) Utilización de los recursos planificados,
 - c) Selección de contenidos en función del tema,
 - d) Lo evaluado.
- 3)- ¿Cómo priorizó el cierre y cómo lo retomará a la clase siguiente?.
- 4)- ¿Sobre qué cree que debe trabajar y cómo lo hará en la clase siguiente?.

Las expectativas de esta autoevaluación que realiza el practicante en torno a *su clase* demuestra de forma sumamente crítica la visión sobre el desarrollo y la realidad con la que se encontró. Su *mirada* adquiere mucho valor ya que pone en cuestionamiento la forma actuada, las posibles mejoras, las dificultades inmediatas y la postura que tomará en la siguiente clase o por el contrario revela las fortalezas que posee y que puede explotar para las siguientes planificaciones.

Bibliografía

- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Cordero, S. y Svarzman J., (2007). La tarea de planificar: del aula a la institución, de la institución al aula. En Cordero y Svarzman *Hacer Geografía en la Escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Dobaño F. (2000). *Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires: Aique.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- España, A. (2014). El valor didáctico de los conceptos en la selección y organización de los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales. En Sanjurjo (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.

Jabif, L. (2007). *Orientaciones prácticas para Docentes. La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias*. Chile: Universidad Austral de Chile.

Sacristán, G. (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. y Foresi, M. F. (2014). La planificación de la enseñanza como decisión profesional del docente. En Sanjurjo (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.

Siede, I. (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

ⁱ Utilizamos en este escrito, el término de competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y características personales que se complementan entre sí en relación a acciones y situaciones que se plantean y deben enfrentar los estudiantes practicantes. En relación a lo mencionado, dicho término involucra factores múltiples, tales como: combinación de conocimientos, actitudes, valores y características de la personalidad; capacidad de leer los contextos y actuar en consecuencia; conjugar diferentes saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir (Jabif, 2007).

ⁱⁱ En este momento los estudiantes practicantes deben ponerse en contacto con las resoluciones normativas que establecen cuáles son los ejes problematizadores que se plantean dentro de las instituciones. Debemos aclarar que en la provincia de Entre Ríos contamos con los diseños curriculares elaborados por el Consejo General de Educación para escuelas secundarias, los cuales difieren de los diseños que se trabajan en las escuelas secundarias técnicas (Res. 2757/11) y de los diseños de las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Res. 1539/12). Asimismo deben contemplar planes de estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia (Res. 152/14), Profesorado de Educación Primaria (Res. 1828/10), Tecnicatura y Licenciatura en Archivología.