

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN FORMACIÓN DOCENTE. MEMORIAS, EXPERIENCIAS, HORIZONTES. II

<http://revistas.unc.edu.ar/>

Relato de experiencia

LA PLANIFICACIÓN COMO PROCESO REFLEXIVO EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Mgtr. Valeria Wilke: valewilke@yahoo.com.ar

Prof. María Laura Roattino: laloroattino@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

*Palabras clave: formación docente – lenguas extranjeras –
creencias subjetivas – planificación – reflexión*

RESUMEN

En este trabajo presentaremos una actividad práctica en el marco de la formación docente de profesores de alemán en la Facultad de Lenguas, UNC, y fundamentaremos su aplicación. La experiencia en la formación docente de profesores de alemán e investigaciones realizadas sobre el tema (por ej. Schocker-v.Ditfurth 2001) revelan que los practicantes muestran una cierta resistencia a aplicar los saberes teóricos que adquieren en asignaturas de didáctica y tienden a enseñar la lengua extranjera meta basándose en sus propias experiencias de aprendizaje. Su accionar docente se basa en teorías subjetivas o implícitas o creencias que hay que romper para llegar a una concientización de su tarea docente y de tal manera convertir rutinas en práctica reflexiva. Esto se logra a través de la reflexión sobre el propio accionar docente para reconocer las propias creencias y poder desestabilizarlas o modificarlas. El objetivo de la actividad mencionada es que los practicantes planifiquen una primera clase de alemán para aprendientes adultos principiantes siguiendo lineamientos propuestos por la cátedra, para lo cual deberán basarse en saberes teóricos adquiridos en la asignatura Didáctica Especial I, intercambiar opiniones con pares y reflexionar en torno a criterios cualitativos de la práctica del docente de lenguas extranjeras.

LA PLANIFICACIÓN COMO PROCESO REFLEXIVO EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

1. Introducción: Las prácticas de la enseñanza del Profesorado de Alemán, Facultad de Lenguas, UNC

Observación y Práctica de la Enseñanza I es el período durante el cual los alumnos del Cuarto Año del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas realizan la residencia pedagógica en distintos cursos del Departamento Cultural. La residencia pedagógica constituye un proceso gradual y progresivo que involucra en una primera etapa la observación de clases en los cursos asignados y en una segunda instancia, el dictado de clases bajo la supervisión de los docentes a cargo de los cursos y la coordinación, organización y evaluación de la cátedra. En este contexto el alumno dispone de una libertad progresiva para la experimentación de técnicas de enseñanza-aprendizaje, comenzando con prácticas de microenseñanza para luego conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje durante aproximadamente diez clases completas. Este primer año de prácticas docentes son la base para cursar las prácticas de quinto año de la carrera en las que el practicante debe desempeñar su tarea en los distintos niveles de educación formal de instituciones como el Colegio Alemán de Córdoba y la Facultad de Lenguas.

Entre los objetivos específicos de la asignatura, se cuentan el de aplicar los conocimientos técnicos adquiridos en Didáctica General y aquellos que se van adquiriendo en Didáctica Especial I, la determinación de objetivos y la evaluación del logro de los mismos y también desarrollar la habilidad para reflexionar sobre la propia práctica docente y promover el juicio personal. Otros objetivos importantes son la preparación de planes de clase adecuados, el diseño de material didáctico auxiliar, el uso adecuado y eficaz de medios auxiliares de enseñanza y la aplicación de técnicas de corrección efectivas y adecuadas a la situación.

Una preocupación constante a la que se enfrenta la cátedra es lograr justamente que los practicantes relacionen los contenidos teóricos adquiridos en las asignaturas de Didáctica y puedan reflexionar críticamente sobre su propio accionar docente. En este marco y en concordancia con los objetivos generales y

específicos de la asignatura, la cátedra ha diseñado una propuesta práctica que tiene como fin guiar a los practicantes en el proceso de reflexión que necesariamente tiene que darse en una instancia previa a toda clase y que ayuda a lograr planificaciones coherentes y efectivas según lo plantean autores como Koepfel(2010), Bimmel, Kast y Neuner(2003) y Ziebell (2002).

En el presente trabajo, haremos referencia en primer lugar a las teorías subjetivas subyacentes que guían el accionar docente de los practicantes para luego describir y fundamentar la mencionada actividad práctica.

2. Las teorías subjetivas de los practicantes como problema al que se enfrenta la cátedra para lograr la concreción de los objetivos

A través de la investigación se ha logrado descubrir que son múltiples los factores que guían el accionar docente. La siguiente cita resume a nuestro entender de una manera muy acertada lo que sucede con los practicantes:

One of the most important factors which influences what happens in the classroom is the totality of ideas, knowledge and attitudes which represent the teacher's mind-set. This complex of ideas is partly explicit, based on information given to the teacher, formal learning and the like, but much of it is implicit, based on the teacher's self image, value system and even prejudice. (Lewis 1993:32)

Los practicantes, como también los alumnos, tienen sus propias ideas bien arraigadas de cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. A lo largo del tiempo y de sus propias experiencias de aprendizaje de idiomas han ido acumulando saberes y opiniones que muchas veces no coinciden con los conocimientos teóricos que se imparten desde las cátedras de didáctica. Así, una creencia muy difundida es que alcanza con tener un muy buen dominio de la lengua meta para poder llegar a ser un buen profesor. También se escucha con frecuencia que con un buen manual de enseñanza de idioma más el manual del profesor es suficiente para preparar una buena clase. Indudablemente, tanto el buen manejo de la lengua como la calidad del material utilizado hacen a una buena clase, pero no son las únicas condiciones para que la misma se dé. Estas

creencias se conocen en las publicaciones de habla alemana como “teorías subjetivas” y se pueden definir como estructuras cognitivas que se refieren a uno mismo o a otras personas o a objetos de nuestro entorno (Scheele/Groeben 1998:15).

Según Bach (2009:307), las acciones de los practicantes se basan inconscientemente en estas teorías subjetivas, que él llama “saber cotidiano” (en alemán “Alltagswissen”), y se pueden resumir de la siguiente manera: En primer lugar, las experiencias de vida y aprendizaje se toman sin reflexionar como marco de referencia para la propia práctica docente. En segundo lugar, se considera que las teorías de ciencias de la educación y de la didáctica específicas de lenguas extranjeras van en contra de las propias intenciones pedagógicas. En tercer lugar, no se considera que la diversidad de alternativas en el repertorio metodológico ayuden en la planificación de las actividades. Como es de esperar, estas creencias tienen consecuencias en la calidad de las clases, ya que en lugar de aplicar metodología adecuada se buscan recetas y el accionar docente se vuelve rutina.

Desde la cátedra, es nuestro principal objetivo romper estas rutinas y convertirlas en práctica reflexiva (“reflexive practice”, por ejemplo Woods 1996 y Burwitz-Melzer 2004). Según Bach (2009: 307, 317), desarrollar un “language teaching awareness”, es decir una conciencia sobre la enseñanza de las lenguas, consiste en reflexionar sobre formas de actuar docente para reconocer las creencias o teorías subjetivas subyacentes y, dado el caso, desestabilizarlas para poder modificarlas. Así, se deben desestabilizar teorías subjetivas en torno a lo que es una lengua (no solamente gramática y vocabulario que debe evaluarse sino un medio de comunicación), de cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera, de cómo se deben formular los objetivos (por ej., no estar basados en el índice del manual utilizado), de qué tipo de actividades se deben planificar, de cuál es el rol del profesor y el de los alumnos y de cómo debe ser la evaluación.

La experiencia en la formación docente de profesores de alemán no hace más que corroborar lo que acabamos de explicar, ya que nos hemos visto enfrentadas sistemáticamente con una dificultad metodológica que atenta contra la efectiva formación y que se ve plasmada en la resistencia de nuestros practicantes a aplicar críticamente los saberes teóricos que adquieren en asignaturas de didáctica. Apoyadas en los autores que hemos citado más arriba, podemos decir que su accionar docente se basa en teorías subjetivas o implícitas basadas en

sus propias experiencias de aprendizaje que resultan muy difíciles de franquear para llegar a una concientización de la tarea docente y de tal manera convertir rutinas en práctica reflexiva.

3. La tarea de planificación: un proceso reflexivo

La actividad que proponemos afecta dos módulos de clases de ochenta minutos cada uno. En el primer módulo se presenta a los practicantes la tarea y se exponen los objetivos de la misma. Éstos deberán planificar la primera clase de alemán para aprendientes adultos principiantes del Departamento Cultural de la UNC. El curso consta de aproximadamente veinte alumnos, en su mayoría estudiantes de la UNC. En los primeros veinte minutos de la clase se espera generar un debate plenario en el que se rescaten los conocimientos, experiencias y creencias que sean necesarios para esta actividad. Importante es que los practicantes comprendan la importancia del análisis del escenario dado, la caracterización de la institución, las características del grupo que consideran importantes para una planificación (Bimmel, Kast y Neuner, 2003). La cátedra entiende que lograr un aprendizaje significativo está estrechamente ligado a una planificación en la que los sujetos aprendientes, sus motivaciones, sus realidades y sus intereses se encuentren en el centro de la escena. (Koeppel, 2010)

Una vez descripto y analizado el escenario se espera que durante la siguiente hora de clases los practicantes trabajen de manera individual en el esbozo de lo que posteriormente será la justificación de su planificación. Para esta fase del proceso se les da a los practicantes una guía de preguntas básicas que el modelo didáctico analítico propone para la elaboración gradual y estructurada de una planificación efectiva (Koeppel, 2010). Esta debe ser una instancia de profunda reflexión, en la que el estudiante deberá tomar las decisiones claves para la planificación y fundamentarlas adecuadamente. El objetivo de la cátedra es que el practicante comprenda y experimente con el apoyo del docente el proceso reflexivo que deberá enfrentar cada vez que planifique una clase. Lo primero que uno debe preguntarse es ¿Qué se espera que aprendan los alumnos? La respuesta de este interrogante fijará el **objetivo de la clase**. Resulta fundamental para la cátedra que los practicantes entiendan que este es el eje de cualquier planificación y que debe sentar las bases para todas las decisiones posteriores referidas a la planificación y por ello es lo primero que uno debe responderse como sujeto

educador (Koeppel, 2010). Toda instancia de aprendizaje debe girar en torno a un objetivo claro y coherente al proceso general de aprendizaje que aspire al cambio del sujeto aprendiente ya sea porque este al final de la clase comprende algo que antes no comprendía, puede algo que no podía o se posiciona frente a algo que antes no tenía posición (Bimmel, Kast y Neuner, 2003). En la medida que el docente tenga un objetivo claro puede recién plantear el camino para alcanzarlo y podrá además evaluar al finalizar la clase si este se logró y en qué medida para poder darle una continuidad en el próximo encuentro. Una vez que se sabe qué se intenta lograr en la clase uno debe preguntarse ¿Qué deberían hacer los alumnos para alcanzar ese objetivo? La respuesta a este interrogante dará como resultado las **actividades de aprendizaje** y las fases de una clase. Una vez definido esto uno debe preguntarse ¿Cómo trabajarán los estudiantes en cada actividad: en grupo, individualmente, de a pares? Recién cuando están definidas las actividades se puede reflexionar sobre las **formas sociales** más efectivas para llevarlas adelante. El siguiente interrogante será entonces sobre los materiales que se utilizarán para introducir las actividades. Es común que los practicantes definan primero los **materiales** con los que trabajarán y en base a ellos determinen un objetivo. Esta actividad deberá mostrarles que los materiales están siempre al servicio de un objetivo que es primario, son medios que ayudan a alcanzar un fin y no un fin en sí mismos (Bimmel, Kast y Neuner, 2003). Una vez que se definió qué materiales son más adecuados para una determinada actividad que se base en un objetivo claro uno debe preguntarse con qué **medios auxiliares** unos se ayudará para presentarle a los alumnos los materiales previamente definidos. Recién cuando todas estas preguntas están resueltas llega el momento de pensar los **roles y las actividades que deberá ejercer el docente** en esta clase. Esto no intenta restarle importancia a la tarea docente, ni restarle importancia, sino más bien dotarla de sentido. Un aprendizaje efectivo es aquel en el que el sujeto que aprende está en el centro del proceso y es acompañado, guiado y apoyado por el sujeto educador. (Bimmel, Kast y Neuner, 2003)

Una vez concluida esta fase, los practicantes deberán estructurar en base a toda la reflexión previa la planificación de la clase según el formato que plantea Ziebell (2002) y que es el elegido por la cátedra para trabajar. En la versión final se les pide que especifiquen el objetivo general de la clase y las posibles dificultades con las que puede enfrentarse el docente y la forma en la que deberá actuar llegado el caso.

Fase de la clase	Objetivo de la fase	Desarrollo de la clase		Materiales	Formas sociales de trabajo	tiempo
		Qué hace/dice el docente	Qué hacen/dicen los alumnos			

En el siguiente módulo los practicantes intercambiarán sus planificaciones con un compañero y trabajarán los primeros veinte minutos de la clase analizando la propuesta didáctica de su par en base a preguntas diseñadas por la cátedra que no responden más que a los criterios de evaluación con los que la misma analiza durante todo el año las propuestas que presentan los estudiantes para su residencia pedagógica y que encuentran el marco teórico en la bibliografía que se desarrolla en Didáctica especial I. Durante esta etapa los practicantes deberán responder si consideran que en la planificación de su compañero se evidencia coherencia entre los objetivos, las actividades y los materiales; si los objetivos y las fases de la clase están planteados de una manera transparente, al fin de que los alumnos puedan discriminar qué aprenden en cada fase; si las formas sociales, las actividades y los medios propuestos son lo suficientemente variados como para dotar la clase de dinamismo e interpelar estilos de aprendizajes (en alemán "Lerntypen"); si la clase si la clase está más bien centrada en el alumno o en el profesor; y si se evidencia en la planificación una correcta gradualidad que permita el avance progresivo de los alumnos (Zimmermann, 1988).

Una vez que cada practicante haya ejercitado el proceso de evaluación de la planificación de su compañero con la intención de que así desarrolle una capacidad de análisis crítico que pueda extrapolar posteriormente al análisis de sus propias planificaciones deberá confrontarse con dos últimas preguntas que apuntan a despertar en los practicantes el interés y la valoración del intercambio con los colegas. Cada uno entonces deberá rescatar de la planificación de su compañero aquello que le parece interesante como para incorporar en la propia práctica y a la vez proponer cambios en la planificación del compañero que puedan mejorarla.

Tras este momento de análisis crítico debe tener lugar un intercambio entre los practicantes en el que cada uno presente los resultados de la actividad y de forma cooperativa se mejoren ambas propuestas para luego en una instancia plenaria comentar la discusión y presentar al grupo las propuestas mejoradas de cada planificación

Esta fase final además de tener como objetivo el intercambio grupal de experiencias y propuestas que no puede ser más que enriquecedor para cada practicante, apelará a evaluar la importancia, efectos y alcances de la actividad y mostrará a los estudiantes que ante un mismo contexto pueden presentarse tantas propuestas didácticas válidas pero diferentes como sujetos educadores existan que las desarrollen. Aquí radica la importancia de la tarea docente, así como en el aula el foco se centrará en los sujetos aprendientes, el rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente estará dado en el momento previo a la clase, en la planificación coherente, reflexiva, argumentada de ésta (Koeppel, 2010). El protagonismo que muchos practicantes anhelan tener en la clase está dado por la marca personal que se refleja en la planificación previa de ésta.

4. Conclusión: Alcances de la actividad propuesta y horizontes futuros

En este trabajo se presentó y fundamentó una actividad práctica en el contexto de la formación docente de profesores de alemán que apunta a estimular el desarrollo del docente reflexivo. Para la elaboración de esta propuesta partimos de la base de que el comportamiento docente está atravesado por creencias subjetivas del educador que pueden afectar la práctica docente de forma negativa en tanto que el sujeto educador no desarrolle la capacidad de establecer una relación de retroalimentación entre la práctica y la teoría. En este sentido la residencia pedagógica pasa a ser una experiencia clave que debe guiar al futuro profesor en un desarrollo y diferenciación o reorientación en la conciencia profesional y en su comportamiento docente.

Por los alcances de este trabajo focalizamos la atención en esta oportunidad en el proceso reflexivo que debe tener lugar durante la planificación de una clase particular. En futuros trabajos habría que intentar abocarse a otras formas de desarrollar el aprendizaje investigativo de nuestros practicantes direccionado la atención a la reflexión concreta de creencias personales, de clases llevadas a cabo por uno mismo y otros valiéndose por un lado de protocolos de observación, clases filmadas o cuestionarios de evaluación entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

Bach, Gerhard (2009): *"Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum reflective practioner"* En: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Ed.): Englischunterricht. Francke. Tübingen, pp. 304-320

Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (2003): *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkktionen*. Langenscheidt. Berlin

Burwitz-Melzer Eva (2004): *"Das Lehramtportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte"* En: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung N° 15/1, pp.143-157

Koeppel, Rolf (2010): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*: Schneider. Hohengehren

Lewis, Michael (1993): *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. Language teaching publications. Hove

Multhaupt, Uwe(1995): *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen*: Hueber. Ismaning.

Schocker-v.Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*. Gunter Narr Verlag. Tübingen

Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert (1998): *"Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht"* En: Fremdsprachen Lehren und Lernen, N° 27/1998, Günter Narr. Tübingen, pp. 12-32

Woods, Devon (1996): *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press

Ziebell, Barbara (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*, Langenscheidt. Berlin

Zimmermann,Günther (1988): *"Lehrphasenmodell für den Fremdsprachlichen Grammatikunterricht"*. En Dahl, Johannes y Weis, Brigitte (comp.) (1988): Grammatik im Unterricht. München: Goethe Institut