



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**Explorando los procesos de planificación de la enseñanza: Perspectivas docentes de
escuela secundaria sobre el diseño de sus clases**

Un estudio comparativo de dos escuelas de la provincia de Buenos Aires

Autora: Camila Aguzzi

Directora de tesis: Graciela Cappelletti

Año: 2024

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar las concepciones acerca de la planificación de la enseñanza de docentes que se desempeñan en dos escuelas secundarias del conurbano bonaerense, a partir de sus narrativas. El trabajo de campo se realizó entre el 2022 y 2023. La metodología de recolección de datos consistió en realizar 12 entrevistas semiestructuradas, a docentes de las mismas seis disciplinas en cada escuela (Matemática, Filosofía, Educación Física, Historia, Lengua Extranjera y Prácticas del Lenguaje). Las entrevistas ponen el foco en los procesos y estrategias de planificación empleadas por los docentes participantes. Las voces analizadas ofrecen una perspectiva detallada y enriquecedora sobre los procesos de planificación educativa desde el marco del pensamiento docente revelando un panorama complejo influenciado por el contexto sociocultural, características de los alumnos y dinámicas institucionales. Este estudio subraya la importancia de considerar la planificación no solo como una tarea administrativa o burocrática, sino como un ejercicio profundamente intelectual y reflexivo que constituye el núcleo de la práctica docente. Entre los hallazgos destacados se encuentra la distinción entre dos tipos de planificación: la formal y administrativa, y la personal o diaria; el reconocimiento de la planificación como un proceso contextualizado; la flexibilidad como un componente esencial en los procesos de planificación; la valoración por parte de los docentes entrevistados de la planificación colaborativa, junto con los desafíos que enfrentan; las limitaciones de tiempo para llevar a cabo la planificación; entre otros. Los hallazgos apuntan hacia una comprensión más profunda de las prácticas de planificación como procesos dinámicos y situados, que requieren de una constante reflexión y adaptación por parte de los/as docentes.

Palabras clave: educación secundaria, planificación, enseñanza, pensamiento del docente.

Abstract

The purpose of this research was to analyze teachers' conceptions of teaching planning in two secondary schools in the suburbs of Buenos Aires, based on their narratives. The fieldwork took place between 2022 and 2023. The data collection methodology involved conducting 12 semi-structured interviews with teachers from six disciplines in each school (Mathematics, Philosophy, Physical Education, History, Foreign Language, and Language Practices). These interviews focused on the planning processes and strategies employed by the participating teachers. The analyzed voices provide a detailed and enriching perspective on educational planning processes from the teachers' perspective, revealing a complex landscape influenced by the sociocultural context, student characteristics, and institutional dynamics.

This study emphasizes the importance of viewing teacher planning not merely as an administrative or bureaucratic task, but as a deeply intellectual and reflective exercise at the core of teaching practice. Key findings include distinctions between two types of planning: formal and administrative versus personal or daily; recognition of planning as a contextualized process; flexibility as an essential component in teaching planning; the value that teachers place on collaborative planning, alongside the challenges they face; time constraints in planning; among other findings. The results contribute to a deeper understanding of planning practices as dynamic and situated processes that demand continual reflection and adaptation by teachers.

Keywords: secondary education, teacher planning, teaching, teacher's thinking.

Índice

1. Introducción	4
1.1 Aproximación al estudio de la planificación docente	7
1.2. El enfoque del pensamiento del profesor como un enfoque interpretativo	9
2. Aproximaciones teóricas a la enseñanza, la planificación y sus condicionantes	14
2.1 Las etapas de la enseñanza	17
2.2 La dimensión socio-política de la enseñanza.	18
2.3 Acerca de los enfoques de la planificación	21
2.4 La planificación es situada: sus condicionantes	22
2.5. Factores que condicionan la planificación docente	27
3. Estado del Arte: miradas entrelazadas	35
3.1 Investigar la enseñanza	35
3.2. El estudio de la influencia del contexto escolar en la enseñanza	38
3.3 Estudiar la planificación docente desde el pensamiento del docente	43
4. Objetivos	46
5. Metodología	47
5.1 Muestreo	47
5.2 Caracterización de las escuelas	49
5.3 Recolección de datos	50
6. ¿Qué ocurre cuando los/as docentes planifican?	51
6.1. Distinción entre diferentes tipos de planificación	51
6.2. Los emergentes, las interrupciones programadas y el ausentismo	55
6.3. La previsibilidad: El tiempo, los horarios y la estructura de la currícula escolar	60
6.4. La búsqueda del sentido en la selección de material y actividades	65
6.5. Articular con los tiempos y objetivos de la institución	68
6.6. Planificar en equipo	72
6.7. La importancia de conocer el contexto y las características de los/as alumnos/as	77
6.8. “Planifico, luego improviso”	83
6.9. Planificar y reflexionar	86
6.10. Gestión de la cantidad de alumnos/as por clase	90
6.11. Materiales y recursos disponibles	92
6.12. El currículum y la planificación	98
7. Conclusiones	105
7.1 La diferenciación entre dos tipos de planificación	105
7.2 La planificación es situada	106
7.3 La importancia de la flexibilidad en los procesos de planificación	108
7.4 Acerca de la planificación colaborativa	108
7.5. El tiempo de planificación	109
7.6 ¿Qué ocurre con los procesos de documentación de la planificación?	111
7.7 Limitaciones y futuras líneas de investigación	113
7.8 Consideraciones finales	115

“En tiempos en que la enseñanza se complejiza, si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar y poner a dialogar aquellos saberes (de la experiencia) que aluden a lo particular, a la producción, a la creación y a la experticia en lo que se hace. (Andrea Alliaud, 2017)”

1. Introducción

Sin duda abordar el aprendizaje escolar resulta desafiante. Se lleva a cabo dentro de un contexto educativo con un propósito social definido, donde los saberes curriculares establecidos son centrales para la formación de los/as estudiantes. Este proceso de aprendizaje es guiado, lo que puede influir en la forma en que los/as estudiantes interactúan con el conocimiento y las actividades propuestas por la escuela (Gvirtz y Palamidessi, 1999).

Además, el aprendizaje escolar a menudo se distingue por ser descontextualizado. Los saberes enseñados en la escuela no siempre tienen una conexión directa con las experiencias cotidianas de los/as estudiantes ni con actividades sociales específicas. Esto puede llevar a que los/as estudiantes enfrenten desafíos al no comprender la relevancia y aplicabilidad de lo que están aprendiendo, ya que puede parecer alejado de su realidad inmediata. Asimismo, aunque el aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal se lleva a cabo en interacción con otros individuos (Gvirtz y Palamidessi, 1999).

Abordar el aprendizaje escolar implica reconocer su naturaleza institucionalizada, la descontextualización de los contenidos, el papel del grupo o clase y las complejas interacciones en juego. Estos elementos plantean desafíos y oportunidades para los/as docentes al momento de diseñar propuestas pedagógicas que faciliten un aprendizaje significativo y relevante para los/as estudiantes.

Ahora bien, abordar el aprendizaje escolar, ineludiblemente nos lleva a reflexionar sobre la enseñanza en el contexto escolar. Es fundamental reconocer que la reflexión sobre la enseñanza

y el aprendizaje escolar, así como su interrelación, está condicionada por el nivel educativo que se esté considerando. En ese punto es donde emergen interrogantes específicos de cada nivel, que invitan a indagar sobre las diversas metodologías de enseñanza y a reflexionar acerca de los matices particulares que esta adopta, debido a las características de cada nivel educativo.

En esta tesis nos enfocaremos en el nivel secundario. En Argentina, la escuela secundaria ha sido objeto de estudio de diferentes corrientes y disciplinas. La extensión de la obligatoriedad del nivel secundario no solo representó un cambio en las políticas educativas, sino que también tuvo un impacto significativo en la estructura y el funcionamiento de las escuelas secundarias en todo el país. La Ley Federal de Educación de 1993, conocida como la Ley N° 24.195, fue un hito crucial que buscó mejorar la calidad y la equidad en la educación secundaria. Esta legislación estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, ampliando así el acceso de los/as estudiantes a este nivel educativo. Además, la ley introdujo cambios en los saberes curriculares y promovió la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional de 2006 (N° 26.206) consolidó y profundizó algunos de los cambios iniciados por la Ley Federal de Educación. Esta legislación buscó fortalecer el sistema educativo argentino en su conjunto, estableciendo lineamientos para la creación de un currículo común y la implementación de políticas educativas más inclusivas. Sin embargo, la educación secundaria en Argentina ha enfrentado desafíos persistentes, como la desigualdad en el acceso a la educación de calidad, la brecha entre la educación urbana y rural, y la necesidad de adaptarse a las demandas cambiantes del mundo laboral y tecnológico, entre otras (Tiramonti, 2019).

Existen diversas maneras de aproximarse al estudio de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. Las formas que adopta la enseñanza en las distintas escuelas pueden ser muy heterogéneas y, en muchos casos, interactúan en formas complejas con las desigualdades sociales más generales (Tiramonti, en prensa). No obstante, no basta solo con observar lo que ocurre dentro del aula sino también resulta importante analizar lo que se encuentra en la base de la práctica docente (Guzmán, 2013). Es decir, el análisis de las concepciones y pensamiento docente acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Díaz et al. (2010) afirman que es posible comprender las prácticas de enseñanza indagando en el entramado de creencias que sostiene la praxis pedagógica que utiliza el o la docente, y las decisiones que se toman a la hora de diseñar las propuestas de enseñanza. Es en este último punto que entra en juego el proceso de planificación.

El proceso de planificación implica tomar decisiones, como la selección de los saberes a enseñar, la forma de presentarlos y la elección de las actividades que permitirán a los/as estudiantes

comprender y poner en juego sus conocimientos; todo ello con el objetivo de lograr aprendizajes (Gvirtz y Palamidessi, 1999). La planificación es una tarea esencial en la práctica docente, y requiere de una cuidadosa reflexión y preparación. Tal como dice Camilloni (1997) la planificación es una hipótesis que resulta necesaria para llevar a cabo la tarea docente. Es en el transcurso de este proceso de planificación donde el/la docente dedica tiempo a reflexionar sobre la puesta en práctica de su tarea, elabora estrategias, analiza, se formula interrogantes, y toma decisiones que luego se ratifican o rectifican en el momento que el/la docente está enseñando. Como señala Cols (2001), la planificación no solo implica el diseño de las actividades educativas, sino que también engloba la toma de decisiones y los procesos involucrados en la concepción de la tarea de enseñanza. Cols enfatiza que, aunque la planificación es crucial, siempre se basa en hipótesis de trabajo debido a la naturaleza parcialmente imprevisible de la práctica educativa. Retomando a Schön (1992) se trata de los "espacios de indeterminación", refiriéndose a situaciones y problemáticas emergentes que no pueden anticiparse completamente. Así, la planificación actúa como una guía flexible, proporcionando una estructura que permite la adaptación a las circunstancias cambiantes y emergentes dentro del proceso de enseñanza.

En sí, la planificación articula tres funciones fundamentales en relación con los procesos de enseñanza: a) actúa como reguladora y orientadora de la acción al trazar un curso de acción y definir una estrategia que reduce la incertidumbre y proporciona un marco visible para la tarea; b) cumple una función de justificación, análisis y legitimación de la acción al conferir racionalidad a la tarea y explicar los principios que guían las decisiones; y, c) asume una función de representación y comunicación al plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto, que puede presentar diferentes niveles de formalización (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Como propone Salinas (1994) “planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, saberes, estrategias, instrumentos y criterios de evaluación: significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles”. Salinas reconoce la planificación como la etapa en la cual el/la docente establece un conjunto de hipótesis a modo de anticipación, que luego se ponen a prueba (Salinas, 1994; Lorda et al. 2013)

En definitiva, cada clase es una oportunidad única. La tarea del docente es lograr que esa oportunidad sea aprovechada al máximo por cada uno de sus estudiantes, a través de una planificación rigurosa y flexible a la vez, que tenga en cuenta la complejidad y la riqueza de la experiencia educativa. A través de este análisis, buscó comprender las dinámicas y desafíos

asociados con la planificación de la enseñanza en dos escuelas del conurbano bonaerense. Indagar en las diferencias y similitudes en las estrategias de planificación entre escuelas me permitirá obtener una visión más completa de cómo los contextos y recursos impactan en los procesos de planificación de la enseñanza. ¿Qué decisiones en torno a la enseñanza toman los/las docentes a la hora de planificar sus clases? ¿Cuáles son los desafíos específicos que enfrentan los/as docentes a la hora de diseñar sus clases? ¿Existen condicionantes para la planificación? y en tal caso, ¿son los mismos en ambas escuelas? ¿qué dicen los/as docentes acerca de ellos?

1.1 Aproximación al estudio de la planificación docente

Para poder analizar la planificación, es necesario enmarcarla dentro del concepto de enseñanza. Stenhouse (1999) entiende por enseñanza a “las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Y la estrategia de enseñanza constituye un importante aspecto del currículo” (Stenhouse, 1999, pp. 53-54). De acuerdo con el autor, el concepto de ‘Estrategia de enseñanza’ alude más a la planificación de la enseñanza ya que implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta. Entonces, en este marco, pensar la enseñanza como proceso intencional implica analizar los procesos de planificación de los/as docentes.

Existen diversas maneras de aproximarse al estudio de la planificación de enseñanza en el contexto escolar. En primer lugar, es posible indagar, desde un enfoque pedagógico, los objetivos y propósitos de la enseñanza, las estrategias de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la selección de recursos didácticos. En segundo lugar, se podría utilizar un enfoque curricular en el cual el foco esté puesto en la selección y secuenciación de los contenidos curriculares y su adecuación a las necesidades particulares de los/as estudiantes o la escuela. El papel que ocupa la prescripción curricular al momento de planificar y diseñar las clases no es insignificante. ¿Por qué? Pues resulta simple: dentro del sistema escolar actual coexisten diversas disciplinas que han sido convertidas en diferentes asignaturas. Cada asignatura se encuentra dividida en temas y saberes específicos que fueron definidos por grupos de especialistas y expertos en la didáctica disciplinar. Esta selección representa un recorte de los saberes a enseñar que se da dentro de un contexto socio-histórico específico. Como sostiene Gimeno Sacristan (2010), es a la vez un componente instituyente e instituido del sistema educativo. Por otro lado, se podría adoptar un enfoque sociocultural en el que se analice cómo permea el contexto y la cultura dentro de la institución escuela en esos procesos de planificación. En otras palabras, conocer la influencia de factores como

el lenguaje, los emergentes de la comunidad, los intereses socioculturales, entre otros, en la planificación de la enseñanza.

Otro enfoque posible sería implementar un enfoque institucional. La cultura escolar y el contexto en el que está inmersa la escuela juega un papel muy importante en la toma de decisiones de los/as docentes. Como advierten Anijovich y Cappelletti (2017) “dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere de procesos de deliberación y coordinación de acciones en los que se articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes y tradiciones pedagógicas), lo político y lo técnico” (p. 94). Cada institución tiene una forma de pensar la enseñanza que se encuentra enmarcada en la historia y cultura que se construye en la escuela. De acuerdo con Lopez Yañez, Moreno y Nicastro (2002) “la función principal de las instituciones consiste en organizar y favorecer la actividad de la gente en un sentido determinado. Ese sentido estará orientado hacia unas metas y vendrá establecido por unos procedimientos que tratan de ser coherentes con esas metas” (p. 28). Entonces, en las situaciones de enseñanza, las prácticas docentes se encuentran enmarcadas en una realidad atravesada por múltiples condicionantes que favorecen u obstaculizan la tarea (Gvirtz y Palamidessi, 1999). Sin embargo, una mirada en términos de contexto socioeconómico no es suficiente para identificar diferencias entre este tipo de instituciones (Tiramonti, 2004). Aún si en diversos casos se han observado fuertes diferencias entre nivel de pobreza de la población escolar e índices de eficiencia y rendimiento de la escuela, las formas que adopta la experiencia escolar no tienen necesariamente y únicamente que ver con el origen social de la población a la que atiende (Dussel, 2004). Existen numerosos casos en los que las escuelas no responden a la expectativa del sector social a la que atienden (Dussel, 2004). Una mirada semejante podría realizarse en cuanto a las prácticas de enseñanza que tienen lugar en estas instituciones escolares. En el marco de esta problemática, buscamos contribuir a la discusión acerca de las posibles relaciones entre las prácticas de enseñanza y sus correlatos institucionales y contextuales a partir del análisis de las concepciones docentes acerca de sus prácticas de planificación de la enseñanza.

Por último otro enfoque sería indagar en las creencias docentes. No basta solo con observar lo que ocurre dentro del aula sino también resulta importante analizar lo que se encuentra en la base de la práctica docente (Guzmán, 2013). Es decir, el análisis de las concepciones y pensamiento docente acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sus propios procesos de planificación. Díaz et al. (2010) afirman que es posible comprender las prácticas de enseñanza indagando el entramado de creencias que sostiene la praxis pedagógica que utiliza el o la docente, y las decisiones que se toman a la hora de pensar las propuestas de enseñanza.

1.2. El enfoque del pensamiento del profesor como un enfoque interpretativo

Al concebir a la planificación como expresión del pensamiento del docente, es posible identificar uno de los caracteres que la distingue: un producto o un instrumento comunicativo que comunica concepciones del docente no solo respecto de la enseñanza y del aprendizaje, sino también del sentido de la escuela, del rol de los/las estudiantes y del docente, entre otras creencias (Lorda et al., 2013).

Al fin y al cabo, detrás de un docente que planifica hay un docente que está reflexionando. Quizás en niveles más superficiales, o quizás en niveles más críticos o profundos. Pero ese docente, en ese momento, está reflexionando. Entonces la pregunta es, ¿sobre qué temas reflexionan a la hora de planificar sus prácticas de enseñanza? ¿Qué cosas tienen en cuenta? ¿por qué? Esta tesis se inscribe en el enfoque interpretativo a partir de la reconstrucción de los relatos de los/as docentes entrevistados.

El enfoque interpretativo permite comprender y analizar fenómenos socioculturales desde la perspectiva de los actores involucrados. Se basa en la premisa de que la realidad social es construida por medio de la interpretación que los sujetos hacen de sus experiencias, significados y símbolos. En lugar de buscar leyes universales o explicaciones causales, el enfoque interpretativo se centra en comprender los significados subjetivos que los individuos asignan a sus experiencias y cómo estos significados influyen en su comportamiento. Se utilizan métodos cualitativos, como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido, para recopilar datos ricos en detalles y capturar la perspectiva de los actores sociales. En síntesis, este enfoque se centra en comprender el significado y la interpretación que los individuos dan a los fenómenos sociales, reconociendo la importancia de la subjetividad y la construcción social de la realidad (Vain, 2012; Machicado, 2022).

El pensamiento del profesor está estrechamente relacionado con la toma de decisiones en el aula. De hecho, las investigaciones se han centrado en las decisiones conscientes, entendidas como la acción deliberada para realizar una acción específica. Como advierte Domingo Contreras (1985), el "paradigma proceso-producto" de la investigación pedagógica, que se centra en analizar las correlaciones entre el comportamiento del profesor y los resultados de aprendizaje de los/as alumnos/as con el objetivo de optimizar el rendimiento de los/as estudiantes, ha quedado obsoleto. Según el autor, este enfoque presupone que el/la docente es un simple ejecutor de prescripciones curriculares y técnicas constructivas diseñadas por expertos, sin capacidad de pensamiento propio.

En cambio, Domingo Contreras defiende la importancia de entender el pensamiento del profesor como un factor clave en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los/as docentes toman decisiones constantemente en el aula, desde la planificación de la enseñanza hasta la gestión del comportamiento de los/as estudiantes. El pensamiento del profesor influye en la forma en que percibe los acontecimientos del aula, en la determinación de la relevancia de los indicadores para decidir la acción a emprender y en la selección de las estrategias de enseñanza más adecuadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, entender el pensamiento del profesor es fundamental para comprender cómo se toman las decisiones en el aula y cómo se puede mejorar la práctica docente

Basándonos en esta perspectiva de investigación y considerando al docente como un profesional reflexivo que da sentido a sus acciones, nos posicionamos desde el enfoque del pensamiento del profesor (Machicado, 2022) para examinar las percepciones que los/as docentes tienen acerca de la práctica preactiva de la enseñanza: los procesos de planificación de la enseñanza.

Durante la planificación de la enseñanza se resuelve algo más que los saberes a enseñar y su secuenciación, también se define el cómo enseñar en función de las estrategias y el contexto de aprendizaje que genere el/la docente de acuerdo a sus propias concepciones.

La obra "La vida en las aulas" de Jackson, publicada en 1968, marcó un hito inicial en la investigación sobre el pensamiento del profesor. Este trabajo, destacado por su enfoque en la racionalidad del docente, sentó las bases conceptuales para estudios posteriores. Jackson exploró cómo los/as docentes perciben la vida de clase y encontró una aparente simplicidad en su pensamiento, lo cual resultaba sorprendente considerando las complejidades de la enseñanza. Este hallazgo fue particularmente inesperado dado que los/as docentes entrevistados fueron seleccionados por su reconocida competencia profesional (Domingo Contreras, 1985). No obstante, sentó las bases para una posterior serie de investigaciones en la cuestión que dieron lugar a hallazgos más complejos.

Tomando los aportes de Pérez Gómez (1987) el pensamiento del profesor puede ser entendido como el vínculo mediador entre la teoría y la práctica. De acuerdo con el autor, el pensamiento del profesor aparece como el factor que no solo determina su actuación pre interactiva sino también todo lo referido a la definición y desarrollo de lo que acontece dentro del aula o de la situación de clase. Entonces, estamos hablando del conjunto de procesos básicos que lleva a cabo el/la docente a la hora de organizar, gestionar y anticipar su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza.

Las concepciones de los/as docentes han sido estudiadas en reiteradas oportunidades a partir de la década de 1980, abarcando principalmente cuatro ejes: la planificación de la enseñanza, el juicio y la valoración, la adopción de decisiones en la enseñanza interactiva y las perspectivas y teorías implícitas. En sí, estos ejes abarcan dos grandes procesos implicados en la práctica docente. Por un lado, los procesos implicados en la adopción de decisiones durante la enseñanza preactiva, es decir durante los procesos de planificación. Por otro lado, los procesos cognitivos implicados en el procesamiento de información durante la enseñanza interactiva (Pérez Gómez 1987).

Cuando el/la docente se enfrenta a una situación en la que tiene que intervenir, crea un modelo mental simplificado y actúa racionalmente de acuerdo a ese modelo. Para comprender estos comportamientos será necesario indagar sobre esos procesos mentales (Pérez Gimeno, 1984; Greeno, 1989; Grossman, 1990; Clark y Peterson, 1986; Pozo, 2006). Como advierte Zabalza (1986) abordar el pensamiento docente en el desarrollo didáctico destaca la necesidad de reflexionar sobre las concepciones y creencias de los/as docentes para promover una práctica docente efectiva y en constante evolución. Estas investigaciones sostienen que, en términos generales, las actividades que los/as docentes desarrollan en sus aulas o fuera de ellas parecen estar orientadas por distintas ideas, presupuestos y supuestos implícitos, que a su vez, constituyen un filtro que regula el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman durante la enseñanza. La planificación de la enseñanza, dentro del enfoque del pensamiento docente, se aborda desde dos perspectivas: como actividad práctica concreta, analizando lo que hace un/a docente cuando dice que planifica, y como proceso psicológico mental, analizando cómo anticipa las dinámicas de clase y crea un marco para guiar sus prácticas de enseñanza (Clark y Peterson, 1984).

La investigación sobre el pensamiento y la toma de decisiones de los/as docentes ha evolucionado y experimentado un considerable auge, realizándose la relación pensamiento-acción. Principalmente ha aumentado el número de investigadores que orientan su foco de atención hacia el estudio del papel que juega el pensamiento en el desarrollo de la parte interactiva de la enseñanza. Ahora bien, el conocimiento práctico del docente se encuentra estructurado en forma de esquemas ordenados y su acceso no es sencillo. No obstante, los procesos reflexivos emprendidos por los/as docentes, ya sea por iniciativa propia o como resultado de investigaciones colaborativas, son los que nos permiten comprender este conocimiento. Estos procesos reflexivos resultan fundamentales para desentrañar las perspectivas y experiencias subjetivas de los profesores y su influencia en su práctica docente (Gallego Arrufat, 1991). En esta misma línea, Fenstermacher y Soltis (1999) caracterizan las concepciones acerca de la enseñanza como conjuntos de creencias, supuestos y pensamientos que posibilitan la comprensión de cómo los/as docentes piensan, construyen y actúan en la práctica. Los enfoques o concepciones que guían la enseñanza delinean modelos a seguir, una

perspectiva sobre los/as estudiantes, el entorno escolar, formas de interacción, el papel del docente, la secuencia de las tareas y la estructuración del conocimiento. Además, estas concepciones definen los propósitos e intenciones de quien está enseñando (Anijovich y Cappelletti, 2017). De este modo, tal y como sostiene Feldman (1992), las creencias y las teorías personales de los/as docentes influyen en su forma de enseñar, en las decisiones que toman en el aula y en cómo interactúan con los/as estudiantes. Estas creencias y teorías pueden ser conscientes o inconscientes, y se construyen a partir de las experiencias personales, la formación académica y las influencias sociales y culturales. El autor destaca que las creencias y teorías personales de los/as docentes tienen un impacto directo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas creencias determinan cómo los/as docentes establecen sus metas educativas, seleccionan los contenidos curriculares, diseñan estrategias de enseñanza, brindan retroalimentación a los/as estudiantes y evalúan su propio desempeño. Feldman (1992) argumenta que comprenderlas es fundamental para mejorar la calidad de la educación y para promover un cambio pedagógico efectivo. Además, el artículo señala que el estudio de las creencias y las teorías personales de los/as docentes puede contribuir a la formación y el desarrollo profesional de los/as docentes. Al ser conscientes de sus propias creencias y teorías, los/as docentes pueden reflexionar sobre su práctica, cuestionar supuestos implícitos y buscar nuevas estrategias pedagógicas. Asimismo, el conocimiento de las creencias de otros colegas puede fomentar la colaboración y el intercambio de experiencias en el ámbito educativo.

Entonces, el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los/as docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. Los procesos de pensamiento de los/as docentes influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (Clark y Peterson, 1986). En este sentido, analizar críticamente las concepciones resulta importante para facilitar cambios en la práctica educativa y de esa forma mejorar la enseñanza. El primer paso sería explorar y describirlas, luego reflexionar y analizar esas concepciones para poder modificarlas y finalmente llevar esos cambios a una dimensión práctica. En este estudio son creencias, interpretaciones, supuestos que permiten comprender cómo piensan, construyen y actúan los/as docentes en la práctica. En síntesis, las concepciones definen la configuración de sus prácticas.

Retomando la hipótesis de Domingo Contreras (1985) el estudio de la planificación de la enseñanza implica una reorientación de la investigación en este campo. En lugar de centrarse en la planificación como una actividad técnica y prescriptiva, el autor propone entenderla como un proceso complejo que implica la configuración de una anticipación de lo que ocurrirá en el aula y la elaboración de un marco de referencia con el que guiará su actuación. Desde este enfoque, se pueden explorar las diferencias personales en los estilos de planificación y los modelos a los que se adhieren, que dependen de la experiencia y de la concepción del proceso de enseñanza y

aprendizaje. Además, se pueden analizar las relaciones entre la planificación y otros factores del contexto educativo, como las exigencias institucionales y ambientales en general, que median el comportamiento y el pensamiento tanto del docente como de los/as alumnos/as.

2. Aproximaciones teóricas a la enseñanza, la planificación y sus condicionantes

Para conceptualizar la planificación docente, primero referiremos al concepto de enseñanza. La enseñanza es una práctica histórica que se remonta a épocas anteriores a la conformación de la escuela moderna. Esta práctica se desarrolla tanto dentro como fuera de la educación formal y se ve influenciada por diferentes dimensiones, como la social, cultural, contextual y didáctica.

Enseñar implica una intencionalidad, una *búsqueda* del aprendizaje. Según Davini (2008), se trata de una acción intencional de transmisión cultural que se presenta dentro de un sistema de relaciones e interacciones reguladas. En este sentido, la enseñanza implica una serie de acciones planificadas y diseñadas con el fin de lograr que los/as estudiantes alcancen determinados aprendizajes. La dimensión didáctica se vuelve esencial, ya que es la que permite la organización y el diseño de las actividades de enseñanza, así como la elección de los recursos pedagógicos adecuados. Sin embargo, la dimensión didáctica no es la única que se tiene que considerar al momento de enseñar (Davini, 2008).

La dimensión social refiere a las relaciones e interacciones que se establecen entre el/la docente y los/as estudiantes, así como entre los/as propios estudiantes. La cultura escolar, por su parte, se relaciona con las normas, valores y creencias que comparten los miembros de la comunidad educativa y que influyen en la forma en que se enseña y se aprende. La dimensión contextual se refiere al entorno en el que se desarrolla la enseñanza, considerando aspectos como el contexto socioeconómico, cultural y político (Davini, 2008).

Asimismo, en la práctica de enseñanza también influyen diferentes factores que pueden favorecer u obstaculizar el proceso educativo, como el ausentismo de los/as estudiantes, la motivación de los mismos, las exigencias institucionales y el acompañamiento del equipo directivo. En este sentido, es importante tener en cuenta que la enseñanza no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que implica una serie de dimensiones interconectadas y contextualizadas que han de ser consideradas en su complejidad.

Ahora bien, preguntarnos acerca de la naturaleza del acto de enseñar nos invita a pensar en su sentido global. La enseñanza es una práctica social e interpersonal que no puede circunscribirse únicamente al ámbito escolar. Se trata de una práctica que antecede históricamente el surgimiento de la escuela moderna y que, actualmente, se desarrolla más allá de sus límites (Davini, 2008). No obstante, desde el surgimiento de la escuela moderna, allí por el siglo XX, la enseñanza se convirtió en una acción institucionalizada y regulada. Aunque es claro que las estrategias de enseñanza han

ido variando a lo largo de los años, décadas y siglos, podemos decir que la idea de la transmisión prevalece.

Jackson (1986), por su parte, reflexiona acerca del saber propio de enseñar. Específicamente, se interroga acerca del conocimiento esencial que los/as docentes poseen con respecto a la enseñanza, y explora las dimensiones distintivas que diferencian a quienes ejercen la profesión de enseñar. Asegura que, “a pesar de la omnipresencia de la enseñanza como actividad, no existe unanimidad de opiniones al respecto” (p: 19). Además, sostiene que la tarea de enseñar requiere considerar diversos aspectos, como las necesidades, intereses y capacidades de los/as estudiantes con quienes trabajan; aspectos que se extienden más allá de los derivados de la materia que se enseña” (p. 46).

En un trabajo posterior, Jackson (2002) sostiene que la enseñanza posee tres requisitos epistémicos básicos que la definen genéricamente. En primer lugar la existencia de un “otro” que quiera aprender, es decir un receptor que se encuentre presente sustancialmente. El segundo requisito refiere a la asimetría de conocimientos latente entre quien toma la figura del docente y aquel que toma la del alumno. Por último el tercer requisito epistémico es la existencia de una identidad compartida, que incluye aspectos de índole social, cultural, lingüística e ideológica. El autor argumenta que a medida que la identidad compartida entre el/la docente y el/la alumno/a disminuye, el proceso de enseñanza se vuelve gradualmente más complejo y atribuye esta dificultad a la disparidad entre los dos individuos en lugar de a la identidad del otro. Además, Jackson sostiene que poseer solo conocimiento no es la única característica de un buen docente, al igual que el sentido común. Es igualmente importante que el/la docente posea un saber que les permita organizar las habilidades mencionadas anteriormente para guiarlas con un propósito pedagógico específico. En otras palabras, también necesitan comprender cómo estructurar el conocimiento para transmitirlo de manera significativa.

Ahora bien, mientras que Jackson destaca la importancia de la asimetría de conocimientos entre el/la docente y el alumno como uno de los requisitos epistémicos básicos de la enseñanza, Rancière (1987) argumenta que la asimetría de conocimientos no es necesariamente un obstáculo para el aprendizaje. En su lugar, Rancière propone que el estudiante puede ser capaz de aprender por sí mismo, sin necesidad de que un docente le transmita el conocimiento. Además, Rancière (1987) sostiene que la idea de la identidad compartida que menciona Jackson puede ser problemática, ya que puede llevar a una homogeneización de los/as estudiantes y a la exclusión de aquellos que no se ajusten a la identidad compartida dominante. En cambio, Rancière aboga por una educación que promueva la igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes, independientemente de su origen o identidad, y que permita a cada uno de ellos desarrollar su propio potencial y capacidad de

aprender. En este sentido, la mera intencionalidad de la enseñanza no se circunscribe a la búsqueda del resultado de aprendizaje en sí mismo. Como advierte Davini (2008) “al enseñar se busca transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa” (p. 17). Nos interesa detenernos en este aspecto ya que se puede relacionar directamente con la planificación. Es decir, a la hora de planificar la enseñanza el/la docente realiza una selección. Generalmente, esta selección se entrama en una preselección previa realizada por especialistas disciplinares que formulan el diseño curricular. Se trata entonces de una selección dentro de una preselección. Ahora bien, aun si los/as docentes planifican dentro de los límites de la prescripción curricular, que marca un discurso específico, la selección que se hace dentro del recorte no se limita lo impuesto por el documento curricular. Al seleccionar qué conocimiento, habilidad o capacidad se buscará transmitir se piensa, a su vez, en los recursos necesarios y valiosos para hacerlo.

Los procesos de aprendizaje y de enseñanza son procesos independientes que se entrelazan y encuentran correlatos comunes. Sin embargo, no los podríamos considerar causa y consecuencia. En muchos casos, el aprendizaje puede ocurrir de manera espontánea, a través de la experiencia, la observación, la interacción con el entorno y la participación en actividades cotidianas. Incluso en ausencia de una intencionalidad explícita de enseñar, los individuos pueden adquirir conocimientos y habilidades. Alliaud y Antelo (2009) definen a la enseñanza como “el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de la formación docente, colocando a la enseñanza y al oficio, en el centro de la reflexión” (p. 96). Si tomamos esta línea, es posible concebir a la enseñanza como un acto complejo que implica la selección y organización de saberes, la utilización de estrategias pedagógicas adecuadas, el establecimiento de objetivos claros y la evaluación de los resultados.

Los aportes de Feldman (2002) invitan a pensar la enseñanza en dos ejes. Por un lado, como proceso interactivo entre individuos y, por otro lado, como sistema institucional. Alliaud y Antelo (2009) profundizan en esta idea al destacar que la enseñanza es una cuestión institucional. Esto implica que el trabajo docente no puede ser entendido de manera aislada, sino que necesita ser analizado dentro del contexto más amplio de la institución educativa. Las políticas educativas, los recursos disponibles, la cultura escolar y otros factores institucionales influyen en la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y en los resultados que se obtienen. De este modo la enseñanza es una cuestión institucional. Entonces, para poder comprender mejor el trabajo docente tenemos que entender que se inscribe dentro de un gran sistema institucional. Igualmente, en ambos casos, la enseñanza es una función social de producción de aprendizajes dentro de un sistema institucional

de la escolaridad moderna. De este modo, tanto los aportes de Feldman como las reflexiones de Alliaud y Antelo destacan la importancia de considerar la enseñanza como un proceso interactivo entre individuos y como un sistema institucional.

Enseñar implica una secuencia sistemática de acciones, pedagógicamente orientadas o más amplias, en las que los/as estudiantes puedan construir su propio proceso de aprendizaje. Estas decisiones se fundamentan en el sistema de relaciones reguladas entre quienes aprenden, quienes enseñan, los contenidos que se enseñan y la interacción con el contexto y los recursos reales y potenciales (Davini, 2008). Todas estas decisiones materializan la intencionalidad de la enseñanza. A partir de esa intencionalidad el/la docente toma una serie de decisiones que configuran las formas que adoptan sus prácticas de enseñanza. Todas esas decisiones están atravesadas por una variedad de factores internos su formación, su biografía escolar y creencias del propio docente) y externas (las prescripciones curriculares, los recursos con los que cuenta la institución educativa, las condiciones institucionales se generan para que sucedan, etc.) (Saavedra Muñoz, 2016).

2.1 Las etapas de la enseñanza

Según Jackson (1968), la tarea de enseñar se compone de tres fases: preactiva, interactiva y postactiva. Las tres fases del proceso de enseñanza (preactiva, interactiva y postactiva¹) se complementan y se retroalimentan entre sí. La fase preactiva implica la planificación previa a la situación de enseñanza, la fase interactiva se centra en la interacción y el desarrollo de la enseñanza propiamente dicha, y la fase post activa implica la reflexión y evaluación.

En esta tesis, nos interesa profundizar en la etapa preactiva. Se trata de la etapa inicial en la que el/la docente se prepara para la enseñanza. En esta fase, se lleva a cabo la planificación de la enseñanza, que implica tomar decisiones sobre qué saber o saberes se va a enseñar, cómo se organizará, qué estrategias pedagógicas se utilizarán y cómo se evaluará el aprendizaje de los/as

¹ Una vez finalizada la fase preactiva, comienza la fase interactiva, que es el momento en el que se lleva a cabo la situación de enseñanza propiamente dicha. Durante esta fase, el/la docente interactúa con los/as estudiantes, presenta los contenidos, facilita la participación activa de los/as estudiantes, responde a sus preguntas y dudas, y guía el proceso de aprendizaje. Aquí es donde se pone en práctica la planificación realizada previamente. La fase interactiva es dinámica y flexible, ya que el docente debe adaptarse a las necesidades e intereses de los/as estudiantes, promoviendo la participación y el diálogo, utilizando diferentes estrategias pedagógicas y fomentando el pensamiento crítico y la reflexión. Por último, encontramos la fase postactiva, que consiste en la reflexión y evaluación posterior a la situación de enseñanza. En esta fase, el/la docente revisa y analiza cómo se desarrolló la enseñanza, evalúa los resultados del aprendizaje de los/as estudiantes y reflexiona sobre su propia práctica docente. Se identifican los aspectos positivos y las áreas de mejora, con el objetivo de retroalimentar el proceso de enseñanza y realizar ajustes en futuras situaciones de enseñanza (Jackson, 1968; 1975).

estudiantes. La planificación de la enseñanza es esencial, ya que constituye una hipótesis de trabajo acerca de cómo se va a desarrollar la situación de enseñanza. Durante la fase preactiva, el/la docente también considera las características y necesidades de los/as estudiantes, así como el contexto en el que se llevará a cabo la enseñanza. Se seleccionan los recursos y materiales didácticos adecuados, se establecen los objetivos de aprendizaje y se diseña la secuencia de actividades que permita alcanzar dichos objetivos (Jackson, 1968; 1975). Entonces la planificación es, como plantean Anijovich y Cappelletti (2018), una hipótesis de trabajo. La planificación es un proceso fundamental en la tarea de enseñar, ya que permite al docente anticipar y organizar los contenidos, actividades y recursos necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje. La planificación también permite al docente tener una visión más clara de lo que se espera que los/as estudiantes aprendan y cómo se va a lograr, lo que facilita la selección de estrategias y recursos pedagógicos adecuados.

Es importante destacar que la planificación no es un proceso lineal y estático, sino que es un proceso dinámico que requiere de la constante reflexión y evaluación por parte del/la docente. En este sentido, la planificación no es un fin en sí mismo, sino que es un medio para lograr los objetivos de aprendizaje y adaptarse a las necesidades y características de los/as estudiantes. Desde esta perspectiva Anijovich y Cappelletti (2018) enfatizan que la planificación es una fase crucial de la enseñanza y la tarea docente, la cual necesita estar enmarcada en la reflexión y el análisis para asegurar la articulación entre la teoría y la práctica de la enseñanza, así como fomentar la generación de nuevas teorías o la revisión de las existentes a través de la acción práctica.

2.2 La dimensión socio-política de la enseñanza.

Hasta ahora nos hemos enfocado en conceptualizar a la enseñanza como una acción que se desarrolla entre dos o más personas con un propósito e intencionalidad específica: que alguien aprenda. Sin embargo, es necesario conceptualizar la dimensión socio-política de la enseñanza. Esta dimensión implica reconocer que la educación no ocurre en un vacío aislado, sino que está inmersa en un entorno social, cultural y político. Esta perspectiva reconoce que la enseñanza y el aprendizaje son procesos que no son neutrales, sino que están imbuidos de valores, poder y relaciones de poder. Como menciona Davini (2002):

“Aunque la acción de enseñar se desarrolle en un espacio acotado entre dos o más personas, implica un acto de democratización de un saber, poniéndolo al servicio de los otros, y de ampliación de la conciencia. En otros términos, sus fundamentos y sus resultados no permanecen restringidos a la pequeña esfera interpersonal, sino que puede habilitar mayores grados de conciencia acerca del mundo. La enseñanza puede, así, ensanchar la comprensión de la naturaleza y de la sociedad de quienes aprenden. Vista desde este ángulo, la enseñanza en las escuelas debería constituirse en una

gran distribuidora del conocimiento a individuos y grupos sociales, generando espacios de participación en el mundo social y de la cultura” (p. 18).

La enseñanza tiene que promover resultados de aprendizaje y transmitir conocimientos, habilidades, capacidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles (Davini, 2002, p. 18). En esta línea, Davini (2002) resalta el carácter democrático y transformador de la acción de enseñar. Según la autora, aunque la enseñanza ocurre en un espacio limitado entre el/la docente y los/as estudiantes, implica democratizar el conocimiento al ponerlo al servicio de los demás y expandir la conciencia. Es decir, los fundamentos y los resultados de la enseñanza no se restringen únicamente a la esfera interpersonal, sino que tienen el potencial de ampliar la comprensión del mundo.

En las últimas décadas se han planteado muchos debates en torno al uso de los términos “métodos de enseñanza”, “estrategias de enseñanza” y “estilos de enseñanza”. La discusión central se centra en el peso significativo que se deriva de cada vocablo. Mientras que el término “método” daba a entrever una concepción de la enseñanza como un resultado derivado del método científico, con pasos preestablecidos y de baja intervención del docente (con un docente pasivo que seguía el método), hablar de “estrategias” viraba el poder de acción al docente, otorgándole la capacidad reflexiva de llevar a cabo la enseñanza en virtud de su impronta, perspectiva y conocimiento (Davini, 2002). Es decir, el término "método de enseñanza" solía implicar una concepción de la enseñanza basada en el método científico, donde se seguían pasos preestablecidos y se daba poca intervención al docente. En este sentido, el/la docente era visto como un seguidor pasivo del método, siguiendo instrucciones establecidas y aplicándolas en el aula. Este enfoque puede asociarse con una visión más tradicional de la enseñanza, donde el énfasis está en la transmisión de conocimientos y el control del proceso de aprendizaje por parte del docente. Por otro lado, el término "estrategias de enseñanza" cambia el enfoque hacia el/la docente, otorgándole un papel más activo y reflexivo en el proceso de enseñanza. Las estrategias implican que el/la docente selecciona y utiliza diversas herramientas, técnicas y enfoques pedagógicos en función de su propia impronta, perspectiva y conocimiento. Esto implica una mayor autonomía y libertad para adaptar la enseñanza a las necesidades de los/as estudiantes y las características específicas del contexto educativo. Las estrategias de enseñanza pueden incluir el uso de recursos multimedia, el trabajo en grupos, la resolución de problemas, entre otros enfoques más interactivos y participativos (Davini, 2002).

En esta línea, Stenhouse (1991) propone que la

“enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del

aprendizaje mediante diversos medios. Y la estrategia de enseñanza constituye un importante aspecto del currículo. Yo prefiero el término de 'estrategia de enseñanza' al de 'método de enseñanza', que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. 'Estrategia de enseñanza' parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta." (Stenhouse, 53-54).

La cita de Stenhouse (1991) destaca una perspectiva amplia de la enseñanza, al proponer que va más allá de la mera instrucción y se trata de promover sistemáticamente el aprendizaje utilizando diversos medios. El autor enfatiza que la estrategia de enseñanza es un aspecto fundamental del currículo y prefiere este término en lugar de "método de enseñanza", ya que este último implica formar al docente en habilidades específicas.

El concepto de "estrategia de enseñanza" según el autor implica la planificación de la enseñanza y el aprendizaje basada en principios, y otorga una mayor importancia al juicio del docente. Esto significa que el/la docente tiene un papel activo en el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta educativa, adaptándola a las necesidades y características de los/as estudiantes. Esta perspectiva subraya la importancia de la autonomía y la reflexión del docente en el proceso de enseñanza. Stenhouse enfatiza que los/as profesores/as necesitan tener la capacidad de tomar decisiones informadas sobre cómo enseñar, considerando los principios pedagógicos y adaptándose a las circunstancias particulares de su entorno.

La planificación de la enseñanza se concibe como un proceso cíclico, sujeto a revisiones y ajustes, y por ende, lo suficientemente flexible como para admitir modificaciones. En esta perspectiva, Salinas (1988) plantea que es esencial enfocarse en la habilidad del docente no solo para resolver problemas, sino primordialmente para identificar y descubrir problemas potenciales en su práctica. Desde esa perspectiva, el ciclo de diseño o planificación de la enseñanza puede ser interpretado como un proceso de investigación, en tanto que implica la formulación de hipótesis, la experimentación, la validación o refutación de esas hipótesis y la derivación de conclusiones. De acuerdo con Salinas, cuando un/a docente planifica la enseñanza, ya sea en una escala anual o diaria, emplea tres tipos de conocimiento interconectados. En primer lugar, el conocimiento experiencial. Este tipo de conocimiento deriva de la experiencia personal y profesional del docente. Este tipo de conocimiento se basa en principios que se han formado a partir de situaciones previas. Por ejemplo, si después de tres semanas de clases se ha observado que el trabajo en grupo funciona mejor cuando se establecen tareas claras y se presta atención a grupos específicos, esto se convierte en parte del conocimiento experiencial. En segundo lugar, el

conocimiento intuitivo. Este conocimiento se desarrolla en situaciones donde el/la docente no tiene una experiencia directa anterior para guiarlo. Se basa en el sentido común y la intuición docente. Por ejemplo, cuando un grupo tiene dificultades para completar una tarea, el/la docente podría tomar decisiones intuitivas, como pedirles que muestren su trabajo en la pizarra para luego discutirlo en conjunto. Por último, el conocimiento teórico organizado que se basa en teorías y principios educativos fundamentados y desarrollados por la comunidad de teóricos e investigadores. Este tipo de conocimiento es principalmente adquirido durante la formación inicial y continua del docente. Por ejemplo, el conocimiento sobre teorías de cómo los/as estudiantes adquieren aprendizaje significativo o las perspectivas en la planificación educativa.

La elección de qué tipo de conocimiento utilizar en la planificación depende de la experiencia y de las variables específicas que el/la docente considere importantes para la situación. En algunos casos, el conocimiento experiencial puede ser el más influyente, mientras que en otros, el conocimiento intuitivo o teórico puede ser más relevante. La planificación docente se enriquece al combinar estos tipos de conocimiento y adaptarlos según las circunstancias (Salinas, 1988).

2.3 Acerca de los enfoques de la planificación

Cols (2011) identifica tres elementos clave en el proceso de planificación: a) una base de conocimientos, ideas o experiencias relacionadas con el tema a organizar, que sirve como fundamento conceptual y justifica las decisiones tomadas; b) un objetivo o meta específica que provee orientación, y c) una anticipación del método a seguir, que se traduce en una estrategia que abarca el diseño de contextos, situaciones, tareas, materiales y su secuenciación temporal.

Según Palamidessi y Feldman (2009), el proceso de planificación educativa puede ser examinado desde dos perspectivas principales. El enfoque sistemático, racional o técnico es el primero de ellos. Este enfoque, influenciado por pensadores como Tyler, Taba, Bloom y Gagné, se caracteriza por concebir la enseñanza como una intervención de carácter racional y sistemático. Aquí, la atención se centra en la identificación de los medios más efectivos para lograr la eficacia en el logro de los objetivos educativos. La planificación se convierte en una herramienta crucial para asegurar resultados predefinidos, comenzando con la definición de objetivos, la estructuración de contenidos y propuestas de aprendizaje, y culminando con la evaluación. Aunque este modelo ha sido dominante en la formación de docentes en Argentina, se critica por su falta de consideración de las contingencias y su propensión a la fragmentación,

pudiendo perder la capacidad reflexiva del docente en la planificación (Anijovich y Cappelletti, 2017).

El segundo enfoque, el procesual o práctico, presenta una perspectiva diferente, según los planteamientos de Schwab y Stenhouse, tal como argumentan Palamidessi y Feldman (2009). En contraste con el enfoque racional, este modelo destaca aspectos subjetivos, intersubjetivos, estéticos y heurísticos. Aquí se reconoce la falta de correspondencia entre objetivos específicos y la complejidad del entorno educativo, lo que lleva a la necesidad de que los/as docentes consideren estructuras de planificación de manera más natural. La planificación no sigue una secuencia lineal estricta, sino que se identifican momentos y etapas. El modelo propuesto por Stenhouse sugiere que es posible diseñar el currículum y organizar la enseñanza en base a principios de procedimiento, ofreciendo criterios para la selección del contenido y definiendo el tipo de proceso esperado en el aula. Este enfoque destaca la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad en la planificación educativa (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Otros dos modelos alternativos propuestos por Peter (2006) son el modelo dialógico y el modelo interaccional. Por un lado, el modelo dialógico está basado en la teoría sociocultural. En este enfoque, se plantea un problema y luego se construye un plan como parte integral del proceso de planificación. Estos modelos desafían la objetividad y universalidad con las que tradicionalmente se ha pensado el proceso de enseñanza y planificación. Al adoptar una perspectiva dialógica, se enfatiza la importancia del diálogo y la interacción social en la construcción del plan de enseñanza. Este enfoque permite abordar la complejidad del aula al reconocer la diversidad de perspectivas y voces presentes en el proceso educativo (Peter, 2006; Anijovich y Cappelletti, 2017). Estos modelos alternativos, el interaccional y el dialógico, ofrecen perspectivas valiosas que cuestionan las concepciones más tradicionales de la planificación educativa. Al resaltar la importancia de la interacción y el diálogo en el aula, estos enfoques reconocen la naturaleza dinámica y social del proceso de enseñanza, ofreciendo alternativas que promueven una comprensión más rica y contextualizada de la planificación pedagógica (Peter, 2006; Anijovich y Cappelletti, 2017).

2.4 La planificación es situada: sus condicionantes

La planificación áulica constituye una labor compleja, no solo debido a las variables inherentes a su organización, sino también por los numerosos condicionantes que

evidencian su imposibilidad de concebirse sin tener en cuenta el contexto educativo, ya sea a nivel institucional, provincial o nacional. La planificación docente es la manifestación del cuarto nivel de concreción curricular. Los niveles de concreción curricular representan distintos niveles de planificación y organización del currículo, donde se especifican y clasifican los objetivos, contenidos esenciales, metodologías, competencias, recursos, procedimientos de evaluación y demás elementos necesarios para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los/as estudiantes (Sánchez Palencia, 2016). En este sentido, estamos hablando de un sistema educativo que se adapta a las características y necesidades individuales de los/as alumnos/as y que implica un desarrollo de la autonomía pedagógica, otorgando al docente la responsabilidad de tomar decisiones en relación con el proceso de enseñanza y los procesos de aprendizaje de sus alumnos/as (Lorda et al., 2013).

La planificación implica la anticipación por parte del docente. Esto implica tener claridad sobre los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar y definir los saberes, actividades y recursos necesarios para lograrlos. A la hora de pensar en la planificación de la enseñanza surgen diversos interrogantes: ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza son más adecuadas para responder a las necesidades y particularidades del contexto de la escuela? ¿Qué tipo de tareas planifican para sus estudiantes? ¿Cuáles son las intenciones que tienen en relación con las tareas que proponen (objetivos y propósitos de dicha planificación)? ¿Qué factores tienen en cuenta a la hora de elegir esas tareas? ¿Identifican algún marco conceptual o teoría de aprendizaje para el diseño de las actividades y propuestas? ¿Cuál es el papel que le otorgan a la prescripción curricular al momento de planificar y diseñar sus clases?

Planificar, dice Jackson (1975), corresponde a la etapa preactiva de la enseñanza. Aquella en la que se establecen los objetivos de aprendizaje, se diseñan los saberes que abordan las actividades, se seleccionan los recursos, se determina la secuencia y organización de las clases y actividades, se consideran las características individuales de los/as estudiantes, se definen los criterios de evaluación; todo esto teniendo en cuenta el contexto y los recursos disponibles.

Cada docente tiene sus formas particulares de enseñar y de planificar la enseñanza. Por ende, la planificación de la enseñanza puede adoptar diversas formas y formatos. Existen docentes que realizan planificaciones detalladas para cada instancia de trabajo en sus clases, para cada actividad y momento, mientras que otros realizan grandes esbozos de ideas o secuencias que funcionan como guía para el transcurso del año lectivo. Incluso, en

muchos casos, la planificación representa un requisito institucional o burocrático. El propio sistema educativo solicita que los/as docentes presenten, ante inspección, sus planificaciones anuales. En todos los casos, podemos afirmar que —independientemente de la naturaleza de la planificación o la razón por la cual se realice— se trata de una manera de estructurar los saberes a enseñar en un tiempo, espacio y uso de recursos específicos.

La manera en que los/as docentes abordan la enseñanza y el aprendizaje se fundamenta en sus propias concepciones sobre estos procesos, las cuales están influenciadas por sus "teorías pedagógicas personales". Estas teorías, según Rodrigo, Rodríguez y Marrero "teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales" (1993, p. 245). Así, representan una síntesis entre el conocimiento subjetivo y experiencial obtenido a través de la práctica, y el conocimiento formal y profesional adquirido durante la formación académica.

En efecto Gvirtz y Palamidessi (1998) advierten que

“el docente se encuentra con una realidad atravesada por múltiples condicionantes que favorecen o que obstaculizan su tarea. La complejidad de la situación que enfrenta y el hecho de que existen exigencias propias del sistema educativo a las que el docente debe atender, justifica y hace necesaria la existencia de diseños o planificaciones de la enseñanza. La tarea del diseño es representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación para anticipar cómo será posible desarrollarlas -orientarlas, dirigir las o gobernarlas-, conservando siempre su carácter de prueba o intento” (p. 7).

Teorizar acerca de la planificación supone reflexionar en qué condicionantes tiene este proceso. Para ello, decidimos tomar la propuesta de Gvirtz y Palamidessi (1998). Los autores sostienen que la planificación de la enseñanza cuenta con tres condicionantes que dan cuenta de la complejidad de los elementos que intervienen en la situación.

En primer lugar, el carácter social e histórico de la situación de enseñanza. La planificación no se realiza de forma abstracta sino que se desarrolla en contextos sociales, institucionales y culturales específicos que se encuentran inmersos en constructos compartidos de qué es el conocimiento, cuáles son los objetivos de la escuela y qué resulta valioso enseñar (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Existen estándares generales, comúnmente aceptados, de lo que constituye una buena enseñanza que anteceden a los/as docentes que se encuentran planificando. Puede ser que sean constructos antiguos que se acarrean desde el surgimiento de la escuela moderna, o incluso anteriores, o bien pueden ser constructos sociales de los

últimos diez o veinte años. Independientemente de su origen, es evidente que tienen un asidero claro en las formas que adopta la enseñanza y se ven reflejados en las decisiones didácticas y pedagógicas que toman los/as docentes en su planificación.

En segundo lugar, el carácter pedagógico. Este condicionante se refiere a los aspectos relacionados con los saberes y objetivos de enseñanza. Implica considerar qué es lo que se quiere enseñar, cuáles son los propósitos educativos, los contenidos curriculares y los conocimientos previos de los/as estudiantes. También abarca la selección y secuenciación de los saberes, la elección de las estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. En esta línea, los lineamientos curriculares desempeñan un papel fundamental en la planificación educativa. Estos lineamientos establecen los contenidos, los objetivos y los estándares de aprendizaje que se espera que los/as estudiantes alcancen en cada etapa educativa. Los/as docentes, generalmente, se familiarizan con estos lineamientos con el objetivo de asegurarse de que sus planes de enseñanza se alineen con ellos. Esto implica seleccionar los contenidos pertinentes, diseñar actividades y evaluar el progreso de los/as estudiantes de acuerdo con los criterios establecidos en el currículo (Gvirtz y Palamidessi, 1999; Méndez Garrido, 1993). En esta misma línea, Del Carmen y Zabala (1996) enfatizan la importancia de distinguir entre secuenciación y temporalización de los contenidos en el proceso educativo, subrayando que ambas necesitan ser abordadas con criterios de aprendizaje significativo que incluyen lógica, conexión con conocimientos previos y establecimiento de relaciones entre los contenidos. Proponen criterios básicos de secuenciación como la pertinencia evolutiva, coherencia disciplinaria, adecuación a conocimientos previos, priorización de contenidos y la estrategia de "aproximaciones sucesivas" o "currículum en espiral".

Por último, el carácter institucional como condicionante en la planificación de la enseñanza abarca diversos aspectos que están estrechamente vinculados con el contexto institucional en el cual se desarrolla la práctica educativa. Estos aspectos incluyen los lineamientos curriculares establecidos a nivel local o nacional, las políticas educativas vigentes, los recursos disponibles, el tiempo asignado para la enseñanza y las características particulares del entorno escolar.

En este contexto, Jornet Meliá, González Such & Sánchez Delgado (2016) proponen una clasificación de cuatro niveles que definen la contextualización en el desempeño docente. El primer nivel se centra en el salón de clases, siendo el contexto más próximo y directo para los/as docentes. Este abarca tanto las características del alumnado, como la cantidad y

particularidades de los/as estudiantes, como los aspectos relacionados con la infraestructura y los medios didácticos disponibles. El segundo nivel se refiere al contexto institucional, que comprende las características de la escuela y del sistema educativo en general, actuando como el marco de referencia que operacionaliza la respuesta educativa de la sociedad. El tercer nivel aborda el contexto social inmediato, que se enfoca en las características poblacionales de la zona donde se ubica la escuela, incluyendo el nivel socioeconómico de las familias, la estructura social y convivencia, así como la estructura económica de los hogares de los/as alumnos/as. Finalmente, el cuarto nivel, el contexto social mediato, considera las características socioeconómicas y culturales del país o región, influyendo en las expectativas educativas de los/as alumnos/as y sus familias, y condicionando la actuación docente. Este enfoque integral destaca la importancia de comprender y considerar la complejidad de estos distintos niveles de contexto al analizar el desempeño docente. Estos niveles resaltan la interrelación compleja entre factores a diferentes escalas del pensamiento docente.

La propuesta de Jornet Meliá, González Such & Sánchez Delgado (2014) respecto a los cuatro niveles de contextualización en el desempeño docente tiene implicaciones significativas para la planificación de la enseñanza. En el primer nivel, al considerar el salón de clases como el contexto más cercano, los/as docentes encuentran la necesidad de ajustar sus estrategias de enseñanza según las características específicas de los/as estudiantes y la disponibilidad de recursos didácticos. En el segundo nivel, la planificación docente se alinearán con las características institucionales, asegurando que las metas y enfoques pedagógicos estén en sintonía con el marco más amplio del sistema educativo y los objetivos de la sociedad. El tercer nivel destaca la importancia de tener en cuenta las características socioeconómicas y sociales de la comunidad local al diseñar estrategias pedagógicas que sean culturalmente relevantes y sensibles. Por último, en el cuarto nivel, la planificación de la enseñanza por parte del/a docente supone la importancia de reconocer las influencias socioeconómicas y culturales a nivel nacional o regional, adaptando las metodologías y objetivos para reflejar la diversidad y las expectativas educativas derivadas de estos contextos más amplios. En resumen, la conexión entre los niveles de contextualización y la planificación docente subraya la necesidad de un enfoque que tenga en cuenta las complejidades de cada nivel para promover un aprendizaje significativo y profundo.

2.5. Factores que condicionan la planificación docente

Es posible afirmar que ninguna clase es igual a la otra. Cada encuentro entre docente y estudiantes es único y particular, y está condicionado por una multiplicidad de factores que van más allá del diseño de la planificación de la enseñanza. Desde el clima escolar hasta el contexto social y cultural en el que se desarrolla la práctica de enseñanza, todo influye en la dinámica de una clase. La presencia de cada estudiante en el aula, sus expectativas, motivaciones y conocimientos previos, también juegan un rol clave en la experiencia de aprendizaje. Los factores de orden institucional tienen un gran impacto en la forma en que se lleva a cabo la enseñanza en las escuelas. Entre los principales factores que condicionan la planificación de la enseñanza nos encontramos con: la disponibilidad de recursos en la escuela; el ausentismo; la motivación de los/as estudiantes; el acompañamiento del equipo directivo y la cultura escolar. Los recursos disponibles pueden incluir desde materiales didácticos, tecnológicos o mismo el espacio físico disponible. Los/as docentes constantemente evalúan qué recursos tienen a su disposición y cómo pueden utilizarlos de manera significativa para enriquecer sus planes de enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 1999; Lorda, 2013; Riquelme et al., 2021).

La planificación de la enseñanza es un proceso iterativo que requiere tiempo y esfuerzo para ajustarse y mejorar continuamente (Gvirtz y Palamidessi, 1999). Como sostiene Anijovich “una clase es una unidad mínima de sentido que tiene una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Estos momentos son hitos a la hora de pensar en las actividades de enseñanza porque estructuran la secuencia de abordaje de los contenidos, la preparación para el aprendizaje, las demandas cognitivas que les hacemos a nuestros alumnos/as, los nexos que les ayudamos a establecer con otras clases, etc” (2009, p. 24).

Otro de los principales desafíos que enfrentan los/as docentes a la hora de planificar la enseñanza es la escasez de tiempos (Bustos, 2008). En muchas escuelas secundarias, los profesores tienen que enseñar varias asignaturas y pueden tener una gran cantidad de estudiantes. Además, a menudo necesitan cumplir con múltiples responsabilidades adicionales, como asistir a reuniones de trabajo colaborativo, corregir evaluaciones, diseñar materiales de trabajo, ofrecer retroalimentación a sus estudiantes, realizar tareas administrativas y ofrecer apoyo emocional a sus estudiantes. Como resultado, el tiempo que tienen disponible para planificar y preparar sus clases puede verse limitado. Esta falta de tiempo puede afectar negativamente la planificación de la enseñanza. Cuando los/as docentes tienen poco tiempo, es más probable que se basen en planificaciones existentes o que utilicen materiales que ya han preparado. Esto puede limitar su capacidad para adaptar la enseñanza a las necesidades

específicas de sus estudiantes y para incorporar nuevas ideas y enfoques pedagógicos. Sin embargo, es importante destacar que el tiempo no solo es un recurso limitado, sino también un factor clave en la planificación de la enseñanza. Los/as docentes necesitan tiempo para investigar, reflexionar y planificar cuidadosamente sus clases. Esto implica reflexionar acerca de los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los/as estudiantes, las estrategias de enseñanza y los recursos necesarios.

Otro factor importante a la hora de pensar en los procesos de planificación de la enseñanza, siguiendo la línea de los tiempos, son las exigencias institucionales. Las políticas educativas, las normativas y los exámenes pueden influir en el enfoque y saberes de la enseñanza. Los/as docentes pueden sentirse obligados a adaptarse a estas exigencias institucionales y a priorizar ciertos temas o saber sobre otros, lo que puede condicionar el diseño de sus clases.

Es por esto que la planificación de la enseñanza es una tarea compleja y desafiante. El/la docente necesita ser capaz de anticipar una multiplicidad de escenarios posibles y diseñar su propuesta de enseñanza en función de ellos. Pero, a su vez, necesita estar dispuesto a flexibilizar su planificación en función de las necesidades y particularidades de cada grupo de estudiantes. De este modo la planificación no se limita únicamente a decidir qué temas se abordarán y en qué orden, sino que implica considerar de manera deliberada las estrategias y enfoques pedagógicos que se utilizarán para facilitar el aprendizaje de los/as estudiantes.

En este sentido, el/la docente tiene la oportunidad de seleccionar y diseñar estrategias que promuevan la participación activa de los/as estudiantes, la construcción de conocimientos significativos y el desarrollo de habilidades y competencias relevantes. Por ejemplo, podría optar por estrategias que fomenten la colaboración entre los/as estudiantes, como el trabajo en equipo o proyectos grupales, o bien, podría elegir estrategias que promuevan la reflexión individual, como el estudio independiente o la resolución de problemas.

Dicho lo anterior, resulta evidente como la escuela es un espacio complejo donde convergen múltiples dinámicas y factores que influyen de manera significativa en el proceso educativo. En esta tesis concebimos la escuela como un ambiente integral de aprendizaje, lo cual amplía y enriquece las opciones disponibles al momento de pensar y diseñar una clase o propuesta de enseñanza. Según Anijovich (2014), establecer un ambiente educativo implica vincular diversos componentes en relación con el espacio que ocupa el aula y el entorno escolar en general. Esto abarca no solo el uso significativo del aula y sus recursos, sino también el aprovechamiento de las áreas comunes de la institución educativa (Anijovich y Cappelletti, 2018). De acuerdo con Howard (1974), el “entorno social y la cultura de una escuela influyen

en el comportamiento de su comunidad”. El "entorno social" se refiere a las condiciones, características, y dinámicas sociales que predominan en la comunidad donde se ubica la escuela, mientras que la "cultura de una escuela" abarca las normas, valores, prácticas y creencias que son compartidos y promovidos dentro de la institución educativa.

Entonces, además de considerar las estrategias pedagógicas, la planificación de la enseñanza también implica tomar en cuenta el entorno, es decir contexto de aprendizaje en el cual se desarrollará la enseñanza. El/la docente es consciente de las condiciones y recursos disponibles en el entorno educativo, así como de las características particulares de los/as estudiantes, tales como su nivel de desarrollo, intereses y necesidades específicas.

Al considerar el contexto de aprendizaje, el/la docente puede adaptar las estrategias pedagógicas y seleccionar los recursos más apropiados para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Por ejemplo, si los recursos tecnológicos son limitados, el/la docente puede recurrir a estrategias que no dependan de la tecnología, como el uso de materiales impresos o el aprovechamiento de recursos locales. Asimismo, puede tomar en cuenta las dinámicas y relaciones sociales dentro del aula para promover un clima de respeto, colaboración y participación activa. En este sentido, la adaptabilidad del docente se convierte en una herramienta esencial para fomentar un entorno de aprendizaje óptimo.

Por su parte, Martínez (1996) enfatiza la importancia de entender y gestionar de manera efectiva las dinámicas interpersonales dentro del aula, ya que estas pueden influir significativamente en el proceso de aprendizaje. La capacidad del docente para observar, interpretar y actuar de acuerdo a las necesidades emocionales y cognitivas de sus estudiantes, permite crear un puente entre los recursos disponibles y el clima áulico necesario para un aprendizaje significativo. La interacción armónica de estos factores destaca la complejidad de la educación y subraya el rol del docente como un mediador clave en la construcción de un espacio educativo. Para enlazar estos dos temas, es fundamental comprender cómo la adaptabilidad del docente influye directamente en la configuración y percepción del clima áulico. Esta adaptabilidad, más allá de ser una respuesta a las necesidades inmediatas, actúa como un catalizador para un ambiente propicio al aprendizaje. Por ende podemos considerar que el clima escolar influye en los procesos de planificación de la enseñanza. Las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes y engloba varios elementos los cuales interaccionan entre sí y condicionan la enseñanza y el aprendizaje (Sánchez, 2009). Particularmente, como advierte Martínez (1996)

“Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente

duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo” (p. 118).

A su vez, Cere (1993) define al ambiente de clase o clima de clase como las características psicosociales de un centro educativo que resultan de factores estructurales, personales y funcionales, los cuales se integran dinámicamente para crear un estilo único que influye en los procesos educativos (p. 30). Esta definición sugiere que las personas asignan significados personales a estas características, las cuales representan el contexto donde se establecen las relaciones interpersonales en la institución escolar. La percepción de estas relaciones y el entorno en el que se desenvuelven definen el clima social escolar.

Existen dos enfoques principales para estudiar el clima social escolar: uno centrado en la institución escolar en su conjunto (clima organizativo o de centro) y otro focalizado en micro espacios específicos dentro de la institución como las aulas (clima de aula). Además, se puede analizar desde las percepciones de diversos actores educativos, como alumnos/as, profesores, paradocentes o apoderados. Aunque el impacto del clima social se extiende a todos los miembros de la institución, la percepción del clima escolar tiende a tener elementos compartidos entre las personas de un curso. Sin embargo, la variabilidad de opiniones y percepciones es común, ya que dependen de las experiencias interpersonales individuales en la institución.

La relación entre el clima del aula y la planificación de la enseñanza es bidireccional. La planificación puede contribuir a la creación de un clima positivo al anticipar y abordar las necesidades específicas de los/as estudiantes, adaptando las metodologías y recursos didácticos. Al mismo tiempo, el clima del aula puede influir tanto en los procesos de planificación como en la implementación de la planificación. Durante la planificación, el docente puede tomar decisiones en respuesta al clima que percibe en el aula. Durante la implementación, un ambiente propicio puede facilitar la ejecución exitosa de las estrategias educativas, asegurando que se ajusten de manera efectiva a las dinámicas y necesidades presentes en el entorno escolar.

Desde la perspectiva de Loukas (2007), el clima escolar se configura a través de diversos elementos que impactan la dinámica de una institución educativa. Estos elementos incluyen la calidad de las relaciones entre docentes, estudiantes y personal administrativo, el trato equitativo y justo, el grado de competencia y la comparación social entre estudiantes, así como la participación en la toma de decisiones por parte de los integrantes de la comunidad escolar. Estos aspectos reflejan la percepción colectiva e individual sobre la participación e interacción en el entorno educativo. Diversas investigaciones han explorado múltiples facetas del clima escolar para comprender mejor este fenómeno. Benbenishty y Astor (2005) subrayan que la creación de un ambiente escolar positivo depende de la percepción equitativa de normas y políticas escolares, la valoración positiva de las interacciones y el respaldo por parte de los/as docentes y otros adultos en la escuela, además de fomentar la participación estudiantil en decisiones y en la elaboración de estrategias orientadas a prevenir la violencia escolar, según detallan Pérez-Guevara y Puentes-Suárez (2022). Por su parte, López et al. (2014) argumentan que la evaluación del clima escolar está vinculada a la existencia de normativas claras, el fomento de la participación y el apoyo docente, la motivación por el logro, la justicia, el mantenimiento del orden y la disciplina, la implicación parental, el acceso a recursos compartidos, y las buenas relaciones tanto entre alumnos/as como entre alumnos/as y docentes, como complementan Pérez-Guevara y Puentes-Suárez (2022). Retamal y González (2019) añaden a la discusión dimensiones fundamentales como la justicia en las normas, el trato respetuoso, el respaldo docente, la participación activa de los/as alumnos/as, el sentido de pertenencia y conexión, la orientación hacia el aprendizaje y la seguridad dentro de la escuela. En síntesis, el concepto de clima escolar abraza la calidad integral del entorno académico y social de una escuela, incluyendo los programas de estudio, la metodología de enseñanza, la formación y desarrollo profesional del profesorado. La comunidad educativa resalta la trascendencia de las relaciones interpersonales dentro de la institución, la percepción general del ambiente escolar, la seguridad física y emocional que ofrece la escuela, y las prácticas disciplinarias implementadas.

Entonces, es crucial reconocer cómo el ambiente escolar influye significativamente en las interacciones cotidianas entre alumnos/as y docentes, así como la importancia de la participación y el impacto de los padres dentro del contexto escolar. Este efecto trasciende el ámbito del rendimiento y desarrollo académico para abarcar también la calidad del ambiente convivencial dentro de la institución, según señalan Gázquez et al. (2011).

En este contexto, resulta interesante advertir que se ha puesto un foco de estudio en el nexo

entre el ambiente intangible del clima escolar y el componente tangible del espacio físico en el que este clima se desarrolla. La interacción entre estos dos elementos es esencial para entender cómo se complementan y refuerzan mutuamente a la hora de reflexionar acerca de los procesos de planificación de la enseñanza.

Es sumamente interesante examinar cómo el ambiente del aula ha jugado un papel fundamental en la educación desde los inicios de la institución educativa, actuando como un medio para la transmisión del conocimiento. Con la creación del sistema nacional de educación y el establecimiento de escuelas, emerge la importancia del diseño del espacio escolar. Este inicialmente se enfocaba en aspectos de control y de higiene, tal como indica Augustowsky (2010). Con el paso del tiempo, este aspecto ha sido clave en la evolución de las prácticas educativas. Este fenómeno se enmarca dentro de lo que Tyack y Cuban llamaron "gramática de la escuela" en 1995, al investigar sobre las reformas educativas en los Estados Unidos durante el siglo XX. Con la creciente adopción de enfoques pedagógicos que valoran la interacción y la colaboración, como el constructivismo, los diseños escolares han evolucionado para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las aulas ya no se organizan únicamente con filas de pupitres enfrentando al docente, sino que a menudo se estructuran en agrupaciones que promueven la discusión y la cooperación entre los/as estudiantes. Esto refleja una comprensión más amplia de que el entorno físico puede ser un agente activo en el proceso de aprendizaje.

Alejándonos de las cuestiones materiales, otro aspecto a considerar al momento de planificar la enseñanza tiene que ver con la cantidad de estudiantes o el tamaño del grupo al que se pretende enseñar. Según Doyle (1986), existen elementos importantes en juego, más allá de las características particulares de los/as docentes y los/as alumnos/as que tienen que ver con la gestión de la clase. El autor identificó tres características distintivas del entorno del aula: la 'multidimensionalidad' (el aula a menudo es un lugar abarrotado, con una gran cantidad de eventos y tareas); la "simultaneidad: (muchas cosas suceden al mismo tiempo en las aulas); y la 'inmediatez' (hay un ritmo rápido en los eventos del aula). Doyle (1986; 2006) sostiene que estas dimensiones crean presiones que dan forma a la tarea de enseñar. Su efecto varía sin duda, pero las presiones operan en todas las aulas, independientemente de cómo los/as docentes y educadores organizan las actividades. Entonces, parece plausible que algunas de estas dimensiones se vean afectadas por el tamaño de la clase; por ejemplo, una clase más grande podría significar que las dos primeras dimensiones, la multidimensionalidad y la simultaneidad, aumenten en intensidad (Blatchford y Russell, 2019, p. 35).

Según Wilson (2006), el término “tamaño de clase” (*class size*, en la bibliografía anglosajona) refiere al número total de alumnos/as asignados a un/a docente para su horario de enseñanza o clase dada. Como advierte Podmore (1998) la investigación sobre la cantidad de alumnos/as por aula ha tendido a centrarse en el estudio de las relaciones entre el tamaño de la clase y el rendimiento de los/as alumnos/as, la motivación de los/as alumnos/as, la satisfacción de los maestros y profesores, y la gestión del tiempo y el trabajo en el aula. No obstante, la definición de un aula "pequeña" o "grande" puede variar en diferentes contextos. Por lo tanto, más allá de la cantidad específica de alumnos/as que haya dentro de un aula o clase, lo relevante aquí es cómo esa cantidad influye en la gestión de la clase y la enseñanza. Esto se debe a que la cantidad de alumnos/as contribuye a determinar las estrategias de enseñanza de los/as docentes (Küçükahmet, 2000). Entonces, se trata como señalan Blatchford y Russell (2019) de un condicionante que interactúa especialmente con la planificación proactiva y activa de la enseñanza.

Finn, a través de una extensa sucesión de publicaciones (Finn et al., 2003; Finn and Shanahan, 2016; Finn, 2019), sostiene que el tamaño de la clase es un factor que impacta significativamente en diferentes facetas del entorno de aprendizaje y de enseñanza. Entre ellas: las relaciones entre los/as estudiantes, la posibilidad de proveer andamiaje individualizado, la posibilidad de llegar a cumplir con el diseño curricular o plan de estudios y los procesos de evaluación de los/as estudiantes. Este marco conceptual enfatiza la intrincada relación entre el tamaño de la clase y diversas dimensiones de la planificación de la experiencia educativa. Anderson (2000) amplía esta perspectiva ofreciendo un marco adicional que detalla cómo la reducción del tamaño de la clase incide directamente en el desarrollo de la enseñanza. El autor sostiene que un tamaño de clase más pequeño permite un entendimiento más profundo de los/as estudiantes individualmente, facilitando una enseñanza más personalizada y aumentando el compromiso estudiantil. Con un conocimiento más profundo de cada estudiante, facilitado por clases más pequeñas, los/as docentes pueden planificar actividades de aprendizaje que se ajusten mejor a las necesidades e intereses individuales. Blatchford y Russell (2019) advierten que en grupos más reducidos, el/la docente tiende a estar más dispuesto a innovar, desafiar a los/as estudiantes y profundizar en los temas. Se añaden dos observaciones adicionales: en clases pequeñas, el flujo de energía es más adaptable, lo que permite al profesor ser más flexible en el aprovechamiento de las contribuciones y trabajos de los/as estudiantes; y en clases grandes, la relación riesgo/beneficio es más alta, llevando a estilos de enseñanza más conservadores, enfocados en el control y menos desafiantes cognitivamente.

Si bien Hanushek (1999) afirma que es difícil estudiar los efectos de la cantidad de alumnos/as por clase de manera aislada, ya que responde a otras tantas diferentes variables de la enseñanza, la relación entre la cantidad de estudiantes en las clases y la enseñanza ha sido objeto de investigación desde la década de los 80, a partir de estudios como el de Cahen et al. (1983) y Bourke (1986). Sin embargo, el cuerpo general de investigación sobre la cantidad de estudiantes y su impacto en las prácticas de enseñanza es limitado, como evidencian Ehrenberg et al. (2001) y Finn et al. (2003) en sus revisiones de la literatura. Desafíos metodológicos, tales como enfoques anecdóticos e informales, han dificultado la obtención de una comprensión integral de esta relación. Algunos académicos sostienen que el tamaño de la clase posiblemente no tenga un impacto significativo en los estándares académicos, respaldando la conclusión de Ehrenberg et al. (2001) de que la influencia del tamaño de la clase es relativamente insignificante. A pesar de estos debates, hay indicios de que el tamaño de la clase podría influir en la dinámica de enseñanza. Finn et al. (2003) sugieren que los efectos pueden estar mediados por el compromiso de los/as alumnos/as en lugar de la enseñanza directa. Algunos estudios, como el estudio SAGE, proponen que un tamaño de clase reducido mejora la individualización de la enseñanza. Otras investigaciones, incluyendo las de Zahorik et al. (2002) y Anderson (2000), indican que clases más pequeñas resultan en más tiempo de enseñanza, un mejor conocimiento de los/as estudiantes y un mayor entusiasmo por parte de los profesores, lo que conduce a enfoques de enseñanza más personalizados. En el contexto de estudios anteriores centrados en niños de 5 a 7 años, la evidencia sugiere que clases más pequeñas promueven más interacciones entre estudiantes y profesores, así como una enseñanza uno a uno y una mayor interacción general en la enseñanza. Esto, a su vez, respalda la noción de apoyo del profesor para el aprendizaje en entornos de clases más reducidas (Blatchford et al. 2003a).

En conclusión, la planificación es un proceso complejo influenciado por una multiplicidad de factores. Desde el clima escolar hasta el contexto social y cultural, pasando por la disponibilidad de recursos y el tamaño de la clase. Estos condicionantes intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje moldeando los procesos de planificación de los/as docentes. Por lo tanto, la planificación del docente trasciende la mera selección de contenido y la elaboración de actividades y requiere una profunda reflexión sobre los objetivos de aprendizaje, las necesidades individuales y grupales de los/as estudiantes, el contexto y tantos otros elementos.

3. Estado del Arte: miradas entrelazadas

Como afirma Tiramonti (2001), el rol que juegan las prácticas pedagógicas y de enseñanza resultan pertinentes para analizar las prácticas educativas diferenciadas que tienen lugar en las instituciones escolares. Estas prácticas incluyen la forma en que se concibe la enseñanza, la transmisión de saberes, qué y cómo se enseña, el vínculo establecido entre los/as docentes y los/as estudiantes, entre otros aspectos. Estas prácticas tienen un impacto significativo en la experiencia escolar de los/as estudiantes que asisten a esas instituciones. En este capítulo sintetizamos las principales líneas de investigación que engloban el campo de la investigación sobre la enseñanza focalizando en cuatro nodos específicos: (1) la investigación sobre la enseñanza, (2) el estudio de la influencia del contexto escolar en la enseñanza y, por último, para abarcar la cuestión metodológica, (3) la investigación sobre la planificación docente de la enseñanza desde el enfoque del pensamiento docente. A continuación sistematizamos aquellas investigaciones relevantes para nuestro objeto de estudio.

3.1 Investigar la enseñanza

En lo que refiere al campo de la enseñanza, es posible identificar estudios e investigaciones que analizan los rasgos constitutivos de las prácticas de enseñanza en general (Fenstermacher, 1989; Perkins, 1997; Darling Hammond, 2001; Jackson, 1999), y de la enseñanza de disciplinas específicas. Por ejemplo Steinberg (2018) advierte, a partir del análisis de una recopilación de más de 1000 investigaciones sobre educación secundaria, que se privilegian cuestiones referidas a los objetos de enseñanza y las corrientes teóricas disciplinares, y no particularmente a las prácticas de planificación y enseñanza en su conjunto desde un punto de vista epistemológico. Particularmente advierte que son pocas las investigaciones que ponen el foco en lo que acontece en las clases y en cómo se lleva adelante la enseñanza en contexto, y mucho menos acerca de los procesos de planificación (Terigi, 2018).

Por otra parte, diversos autores han estudiado la desigualdad, las convergencias y las diferenciaciones entre instituciones escolares de contexto de élite y de contexto de alta vulnerabilidad social. Puntualmente han estudiado la labor docente desde diferentes perspectivas, entre ellas: las estrategias de personalización (Ziegler y Nobile, 2014), el rol del docente y las propuestas didácticas de las clases (Krichesky, 2014), los modos de intervención didáctica y la relación con el saber (Sardi, 2017), las preocupaciones y problemáticas identificadas (Sardi, 2017) y la caracterización de los “buenos docentes” según los/as estudiantes (Gómez Caride, 2016), entre otros.

En este sentido, es importante tener en cuenta cómo diversos factores, como los mencionados anteriormente, influyen en la planificación de la enseñanza. Estos factores están estrechamente relacionados con las condiciones socioculturales y económicas del contexto en el que se lleva a cabo la educación.

Ahora bien, es pertinente señalar que las diferencias entre escuelas no se limitan únicamente a los aspectos organizativos y curriculares, sino que también están influenciadas por las condiciones socioculturales y económicas del entorno. Estos factores pueden incluir el nivel socioeconómico de las familias, los recursos disponibles en la comunidad, la cultura local y las expectativas de los actores educativos. En consecuencia, al analizar la planificación de la enseñanza y las diferencias entre escuelas, es esencial considerar la interacción compleja entre los aspectos organizativos, curriculares, pedagógicos y las condiciones socioculturales y económicas del contexto. Esto nos permite comprender cómo estos factores se entrelazan y configuran la experiencia educativa de los/as estudiantes en cada institución escolar.

Como indica Fenstermacher (2005) desde finales de la década de 1960, la investigación sobre la enseñanza se ha ido consolidando dentro de marcos teóricos muy distintos que abordan desde las concepciones del rol del docente y del alumno en las prácticas de enseñanza, las estrategias de enseñanza, hasta los diferentes procesos metodológicos de investigación. Actualmente, existen diversas maneras de aproximarse al estudio de las prácticas de enseñanza en el contexto escolar. Diferentes trabajos e investigaciones abordan determinados aspectos que refieren a las prácticas de enseñanza como por ejemplo las estrategias de enseñanza, los tipos de tareas o actividades, el currículum y los contenidos, o bien el uso de diferentes recursos. Dado que aún no se ha consolidado un campo de investigación que vincule las posibles relaciones entre los formatos de planificación y de enseñanza y los problemas de desigualdad, es posible identificar diferentes referentes teóricos y agruparlos en tres grandes nodos: la investigación acerca de las prácticas de enseñanza, la investigación acerca de la planificación de la enseñanza y la investigación referida a la igualdad y desigualdad escolar en la escuela secundaria.

El nivel secundario es uno de los niveles más críticos y complejos del sistema educativo argentino y constituye un campo de estudio frecuente desde la investigación educativa (Tiramonti y Montes, 2008). En Argentina, la escuela secundaria ha sido objeto de estudio de diferentes corrientes y disciplinas, especialmente desde la extensión de la obligatoriedad del nivel en el marco de la Ley Federal de Educación (1993, N° 24.195) y la Ley de Educación Nacional (2006, N° 26.206). Muchos de los estudios se han focalizado en las políticas educativas (Martinic, 2005) y en los efectos a nivel macro políticos de la obligatoriedad de la escuela

secundaria y democratización del acceso (Tenti, 2003; Tedesco, 2005; Gallart, 2006) y en la segregación y fragmentación escolar (Kessler, 2002). Más particularmente, resulta pertinente indagar en (a) los condicionantes organizativos, curriculares y pedagógicos vinculados a la escuela, y más precisamente al nivel secundario y (b) la didáctica de la enseñanza en el nivel secundario.

La conceptualización de la enseñanza por Fenstermacher y Soltis (1999), enfocada en los componentes básicos de contenido y propósitos, ofrece una perspectiva que, aunque enriquecedora, parece insuficiente para abarcar la complejidad de la enseñanza en el contexto de la escolarización de masas y, específicamente, en la escuela secundaria. Esta limitación se hace evidente al contrastarla con las condiciones institucionales de la enseñanza en la escuela secundaria descritas por Terigi (2008), que enfatizan cómo el diseño curricular, la formación y reclutamiento de docentes especializados, y la organización del trabajo docente configuran un escenario que dificulta la implementación de cambios necesarios en este nivel educativo. Terigi afirma que para abordar estas limitaciones, es necesario adoptar una perspectiva más amplia que reconozca la enseñanza como una actividad intrínsecamente institucional, que trasciende el proceso interactivo cara a cara para situarse en un sistema de actividad más complejo. Esta visión institucional de la enseñanza implica considerar cómo el marco organizacional y las condiciones estructurales de la escuela secundaria inciden en las prácticas docentes y en la posibilidad de promover un aprendizaje significativo y relevante para todos/as los/as estudiantes. En este sentido, la propuesta de una definición institucional de la enseñanza, que tenga en cuenta las restricciones y condiciones específicas impuestas por el entorno institucional, como sugiere Feldman (2002), ofrece un camino para repensar la didáctica en el contexto de la escuela secundaria. Esto implica desplazar la pregunta central de "¿cómo enseñar?" a "¿cómo facilitar que muchos enseñen dentro de amplias redes institucionales?", reconociendo así la complejidad y la naturaleza colectiva del trabajo docente en la escolarización de masas y buscando estrategias que permitan superar los obstáculos institucionales para innovar en la enseñanza.

Terigi (2008) aborda la complejidad de mejorar la enseñanza en la escuela secundaria, destacando cómo el saber didáctico producido a menudo se formula como si la enseñanza fuera un proceso artesanal y cara a cara, lo que limita su aplicabilidad en contextos educativos masivos e institucionales. Introduce la distinción entre "modelo organizacional" y "modelo pedagógico". El modelo organizacional se refiere a las restricciones impuestas por la organización escolar, como la agrupación de alumnos/as por edad o el diseño de las aulas, mientras que el modelo pedagógico se refiere a las estrategias específicas para promover el aprendizaje dentro de estas restricciones. Terigi

señala que, aunque existen diversos modelos organizacionales, hay una escasez de modelos pedagógicos desarrollados para trabajar eficazmente dentro de ellos, lo que representa un desafío para cambiar la enseñanza. Además, la formación de los/as profesores de secundaria generalmente los/as prepara para trabajar en un modelo organizacional específico (el aula monogrado), lo que limita su capacidad para adaptarse a otros modelos que podrían requerir diferentes enfoques pedagógicos.

Terigi introduce una distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico para analizar las restricciones y posibilidades en el contexto de la enseñanza secundaria. El modelo organizacional se refiere a las condiciones estructurales impuestas por la organización escolar, como la agrupación de alumnos/as por edad o la graduación de aulas, que no son definidas por la didáctica pero enmarcan la práctica educativa. Por otro lado, el modelo pedagógico es entendido como una producción específica que necesita adaptarse y responder a estas restricciones organizacionales para promover efectivamente los aprendizajes. La autora observa una proliferación de modelos organizacionales frente a una escasez de modelos pedagógicos, lo cual indica una insuficiencia en el saber pedagógico y didáctico para sustentar la enseñanza en diversos contextos organizacionales. Esto plantea un desafío significativo para cambiar la enseñanza, ya que los profesores, en su mayoría, están formados para trabajar dentro de un modelo organizacional específico (el aula monogrado) y pueden encontrar dificultades para adaptarse a otros modelos que requieren diferentes enfoques pedagógicos.

3.2. El estudio de la influencia del contexto escolar en la enseñanza

Como mencionamos en el apartado anterior, en relación con los condicionantes organizativos, curriculares y pedagógicos vinculados a la escuela, Tyack y Cuban (1995; 2002) proponen la noción de gramática escolar para identificar aquellas reglas tácitas o implícitas que constituyen a la cultura escolar. Particularmente se refiere a las estructuras que organizan los procesos de escolarización y más puntualmente la tarea de enseñar y aprender en la escuela: la división gradual, las aulas, los modos de organizar los tiempos, los modos de dar cuenta de los aprendizajes, la vestimenta, entre otros. En su conjunto, todos estos elementos configuran un escenario particular para la tarea de enseñar y de planificar que nos ayuda a construir un marco teórico para explicar los factores institucionales que influyen a la hora de planificar la enseñanza. Por otro lado, otro conjunto de investigaciones (Benchimol, Krichesky y Pogr , 2011; Ziegler y Nobile, 2014) se han focalizado en analizar la influencia de los aspectos normativos y organizacionales que inciden como mecanismos de inclusión o exclusión educativa dentro de las escuelas. Los aportes de Feldman (2002) invitan a reflexionar en dos maneras de enfocar el problema de la enseñanza. Por

un lado, como proceso interactivo, entre individuos, y por otro lado, como sistema institucional (Alliaud y Antelo, 2009). De este modo, para el autor, la enseñanza es un asunto institucional y el trabajo de los profesores se comprende al analizarlos dentro del sistema institucional en el que se desempeña.

El estudio realizado por Guerra García, Leyva Barajas y Serrato (2019) examina los factores contextuales que afectan la práctica docente en México desde la perspectiva de los propios docentes. Los investigadores se centran en comprender cómo el entorno en el que trabajan los/as docentes influye en su labor educativa. Los autores identifican diversos factores contextuales que impactan la práctica docente, como las condiciones socioeconómicas de los/as estudiantes, el acceso a recursos educativos, el apoyo institucional, las políticas educativas y el clima escolar. A través de entrevistas y cuestionarios, recopilan las experiencias y opiniones de los/as docentes para comprender cómo estos factores afectan su trabajo y sus decisiones pedagógicas. El estudio revela que los/as docentes perciben que las condiciones socioeconómicas de los/as estudiantes y el acceso limitado a recursos educativos son obstáculos significativos para el aprendizaje. Asimismo, destacan la importancia del apoyo institucional, tanto a nivel administrativo como de formación profesional, para mejorar su práctica docente y enfrentar los desafíos del contexto. Los investigadores concluyen que es fundamental tener en cuenta los factores contextuales para comprender y mejorar la labor docente. De manera semejante, sugieren que se necesitan implementar políticas educativas que aborden estos desafíos y brinden apoyo integral a los/as docentes.

Por su parte, Darling-Hammond (1990) examina cómo el contexto socioeconómico de las escuelas influye en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esta investigación, se estudian escuelas ubicadas en áreas con altos niveles de pobreza y necesidad socioeconómica y escuelas que se encuentran en entornos más privilegiados y con mayores recursos. El estudio da cuenta de que las escuelas con recursos limitados y altos niveles de pobreza enfrentan desafíos adicionales para brindar una educación de calidad. Estos desafíos incluyen la falta de acceso a materiales educativos de calidad, entornos de aprendizaje desfavorecidos, mayores tasas de deserción escolar y dificultades para reclutar y retener personal docente altamente capacitado.

Nuevamente, se ha explorado en profundidad la influencia de otros factores contextuales (Rogoff, 1990; Raudenbush y Bryk, 2002), como el entorno familiar, el entorno escolar y las políticas educativas nacionales, en la enseñanza, pero prioritariamente focalizando en los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes. Por ejemplo, la investigación realizada por Hattie (2009) es un meta-análisis que examina el impacto de diversos factores contextuales en la enseñanza y el

aprendizaje. Este enfoque permite analizar los resultados de múltiples estudios y determinar la magnitud de la influencia de cada factor. En esta investigación, se exploran diversos factores contextuales y se evalúa su efecto en el aprendizaje de los/as estudiantes. Entre los hallazgos más destacados se encuentra que el clima escolar positivo, la colaboración entre los/as docentes y el liderazgo efectivo son factores que influyen en el rendimiento estudiantil.

En relación al clima escolar, se encontró que un entorno escolar acogedor, seguro y respetuoso favorece el aprendizaje de los/as estudiantes. Un clima escolar favorable se caracteriza por relaciones de apoyo entre docentes y estudiantes, una cultura de respeto mutuo y un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación activa. La colaboración entre los/as docentes también se identificó como un factor relevante. Cuando los/as docentes trabajan en equipos colaborativos, comparten ideas, estrategias y recursos, se generan sinergias que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje. La colaboración entre docentes promueve la reflexión, la planificación conjunta y la implementación de prácticas efectivas, lo que se traduce en mejores resultados académicos para los/as estudiantes. El liderazgo efectivo, tanto a nivel de la dirección escolar como del liderazgo distribuido entre los/as docentes, también se destacó como un factor determinante. Un liderazgo eficaz implica la creación de una visión compartida, el establecimiento de metas claras, el apoyo y la motivación del personal docente, así como la implementación de políticas y prácticas pedagógicas efectivas. Estos hallazgos señalan la importancia de crear un entorno escolar favorable y de promover la colaboración y el liderazgo efectivo para mejorar el aprendizaje de los/as estudiantes (Hattie, 2009; Bolívar, 2010)

En la misma línea, el estudio de Raudenbush y Bryk (2002) examina cómo las características del vecindario y la comunidad circundante pueden afectar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, identificando que las condiciones socioeconómicas y los recursos disponibles en el vecindario pueden influir en el rendimiento estudiantil y en la enseñanza. En esta misma línea, Bryk y Schneider (2002) analizan cómo las características del entorno escolar, como la composición estudiantil y la organización escolar, tienen un impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los resultados indican que el contexto escolar puede tener un impacto en la motivación, el compromiso y los resultados académicos de los/as estudiantes. El estudio realizado por García y Arias (2017) se enfoca en analizar cómo el contexto cultural y lingüístico influye en la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes en entornos multiculturales. Los investigadores examinan la relación entre la diversidad cultural y la práctica docente, destacando la importancia de valorar la diversidad y promover la inclusión cultural en el aula. No obstante, a pesar de la abundancia de estudios desde este enfoque, no se encuentran trabajos que aborden el impacto de los factores contextuales en la instancia de planificación de la enseñanza.

Otro conjunto de investigaciones se han centrado en investigar las implicancias del clima escolar, las estrategias de apoyo emocional, el vínculo entre el/la docente y los/as estudiantes, y la gestión del aula (Pianta y Hambre, 2009; Hattie, 2009). Todas estas investigaciones resaltan la importancia de crear un entorno de clase positivo y de apoyo emocional para promover un mayor compromiso y logro académico de los/as estudiantes. Los/as docentes desempeñan un papel fundamental en la construcción de relaciones positivas y en la creación de un clima de aprendizaje seguro y convocante. De acuerdo a los hallazgos un clima de apoyo emocional se caracteriza por relaciones cálidas, respetuosas y de confianza entre el/la docente y los/as estudiantes. Los/as estudiantes se sienten valorados, seguros y motivados para participar activamente en el aprendizaje. Además, las relaciones entre el/la docente y los/as estudiantes desempeñan un papel crucial en la enseñanza y en el aprendizaje (Pianta y Hambre, 2009). Las investigaciones advierten que cuando los/as estudiantes se sienten escuchados, comprendidos y apoyados, lo que promueve su motivación, su autoestima y su disposición para enfrentar desafíos académicos. Por otro lado, otro de los resultados que arrojan estas investigaciones es respecto a la gestión del aula también se identificó como un factor clave en el entorno de la clase. Una gestión del aula efectiva implica establecer expectativas claras, mantener un ambiente ordenado y establecer rutinas y estructuras que faciliten la participación activa y el aprendizaje de los/as estudiantes. De ahí que una gestión del aula adecuada contribuye a mantener el foco en el aprendizaje, minimizar las interrupciones y fomentar la colaboración y la participación de todos/as los/as estudiantes. En la misma línea, el estudio de Evertson y Weinstein (2006) examina cómo el clima del aula y la gestión del aula afectan la enseñanza y el aprendizaje. Se enfoca en la influencia de la disciplina y el orden en el aula, las interacciones docente-estudiante y la construcción de los vínculos. Evertson y Weinstein (2006) encontraron que un entorno de aula organizado tiene un impacto significativo en el comportamiento y la predisposición de los/as estudiantes hacia el aprendizaje. Un ambiente en el que se establecen claramente las expectativas de logro y de comportamiento reduce los comportamientos disruptivos. Esto contribuye a crear un entorno más propicio para el aprendizaje, donde los/as estudiantes se sienten seguros y pueden enfocarse en sus tareas. Todos estos estudios dan cuenta de la importancia de crear un entorno de aprendizaje seguro y cómodo para los/as estudiantes y esto resulta pertinente a la hora de pensar las clases.

Del mismo modo, el ausentismo de los/as estudiantes es otro de los condicionantes que más se ha estudiado en las últimas décadas. Nos interesa abordarlo dado que puede impactar significativamente la planificación de la enseñanza. Si los/as estudiantes faltan con frecuencia, los/as docentes pueden tener dificultades para avanzar en el plan de estudios y pueden tener que repetir clases o cambiar su enfoque para adaptarse a los/as estudiantes que están presentes.

Además, si los/as estudiantes faltan regularmente, los/as docentes podrían tener que invertir más tiempo en la revisión y actualización del material de enseñanza.

Martino (2016) ha trabajado el concepto de ausentismo y lo define como la “discontinuidad, interrupción y disminución del tiempo para aprender y que en su producción hay múltiples razones y condiciones” (p. 47). Terigi (2007) señala la necesidad de abordar el tema del ausentismo de manera más compleja y profunda. Entre esas razones podemos encontrarnos con enfermedades, conflictos familiares, falta de motivación, problemas económicos, carencia de transporte o dificultades de acceso, ambiente escolar, la relación con docentes y compañeros, el interés y percepción de relevancia de los saberes, entre otras y por ende es un problema pedagógico e institucional. No solo implica la falta de presencialidad física en la escuela, sino también una pérdida de tiempo destinado al aprendizaje y a la posibilidad de tener experiencias educativas significativas. Esto quiere decir, refiere al tiempo en el que los/as estudiantes están presentes en la escuela físicamente, pero no asisten a las clases. La ausencia de los/as estudiantes provoca una falta de continuidad y discontinuidad en su proceso de aprendizaje, lo que impacta en su capacidad para seguir y profundizar en los saberes curriculares.

El ausentismo estudiantil ha sido objeto de numerosos estudios que se han centrado principalmente en la identificación de causantes del ausentismo, del impacto que este fenómeno tiene en el rendimiento académico de los/as alumnos/as, en su trayectoria escolar e incluso en sus vínculos con la escolaridad (Adiguzel y Karadas, 2013; Akuzum et al., 2015; Allensworth et al., 2021; Altinkurt, 2008; Balfanz y Byrnes, 2012; Balkis et al., 2016; De Jung y Duckworth, 1986; Demir et al., 2016; Garcia, 2005; 2013; Gottfried, 2010; 2014; 2015; 2019; London et al., 2015; Malcolm et al., 2009; Mallett, 2016; Ozbas, 2010; y Yong, 2001). Sin embargo no se han identificado investigaciones que hayan indagado en profundidad sobre el impacto del ausentismo estudiantil en la planificación docente. La comprensión de cómo el ausentismo afecta directamente la planificación de las clases, las adaptaciones de los saberes y las estrategias de enseñanza utilizadas por los/as docentes es crucial para abordar adecuadamente las necesidades educativas de los/as estudiantes que se ausentan con regularidad.

3.3 Estudiar la planificación docente desde el pensamiento del docente

Los pioneros en el estudio de la planificación docente desde el pensamiento del docente abordaron sus investigaciones utilizando cuestionarios y entrevistas (Taylor, 1970; Zahorik, 1975). Por su parte Morine-dershimer (1977) utilizó los registros escritos de las planificaciones como método de investigación para abordar el problema de investigación. Estudios posteriores comenzaron a implementar la observación participante y el estudio etnográfico para analizar los procesos de planificación docente (McCutcheon, 1980; Hill, Yinger y Robins, 1983) .

Así pues, afirmamos que en la planificación de la enseñanza, los/as profesores/as toman decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, qué recursos utilizar y cómo evaluar el aprendizaje de los/as estudiantes, y estas decisiones están influidas por los pensamientos pedagógicos del profesor, que incluyen sus creencias, conocimientos y valores sobre la educación y la enseñanza.

Retomando lo planteado en el marco teórico, el pensamiento del docente se forma a partir de una combinación de factores personales y profesionales, los cuales definen su enfoque teórico y práctico hacia la enseñanza. Al examinar en profundidad cómo influyen las acciones docentes en el aprendizaje académico y social de los/as estudiantes, Baena (2000) identifica la relación entre teoría y práctica, permitiéndonos crear estrategias de formación para docentes que mejoren la calidad de la enseñanza.

El “Modelo de Pensamiento y Acción Docente” de Clark y Peterson (1986) aborda la interrelación de aspectos fundamentales en el análisis del pensamiento docente. Estos incluyen la planificación de la enseñanza, las decisiones que se toman durante la acción de enseñar, las reflexiones post enseñanza, así como el conocimiento y las creencias docentes. Este modelo destaca aspectos no observables, como procesos cognitivos y emocionales, que impactan directamente en los/as estudiantes a través de comportamientos observables del docente, como el manejo del aula, el desempeño y el comportamiento de los propios estudiantes.

Por su parte, Marcelo (1987) explora cómo los pensamientos pedagógicos influyen en la toma de decisiones de los/as profesores durante la planificación de la enseñanza. Destaca que los/as profesores necesitan reflexionar sobre sus pensamientos pedagógicos y ser conscientes de cómo estos influyen en sus decisiones. El autor realiza una revisión de los trabajos de investigación en los que se analizan los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores durante la planificación de la enseñanza. Entre sus principales hallazgos, Marcelo advierte que un gran caudal de investigaciones han tenido como objetivo establecer modelos empíricos de planificación

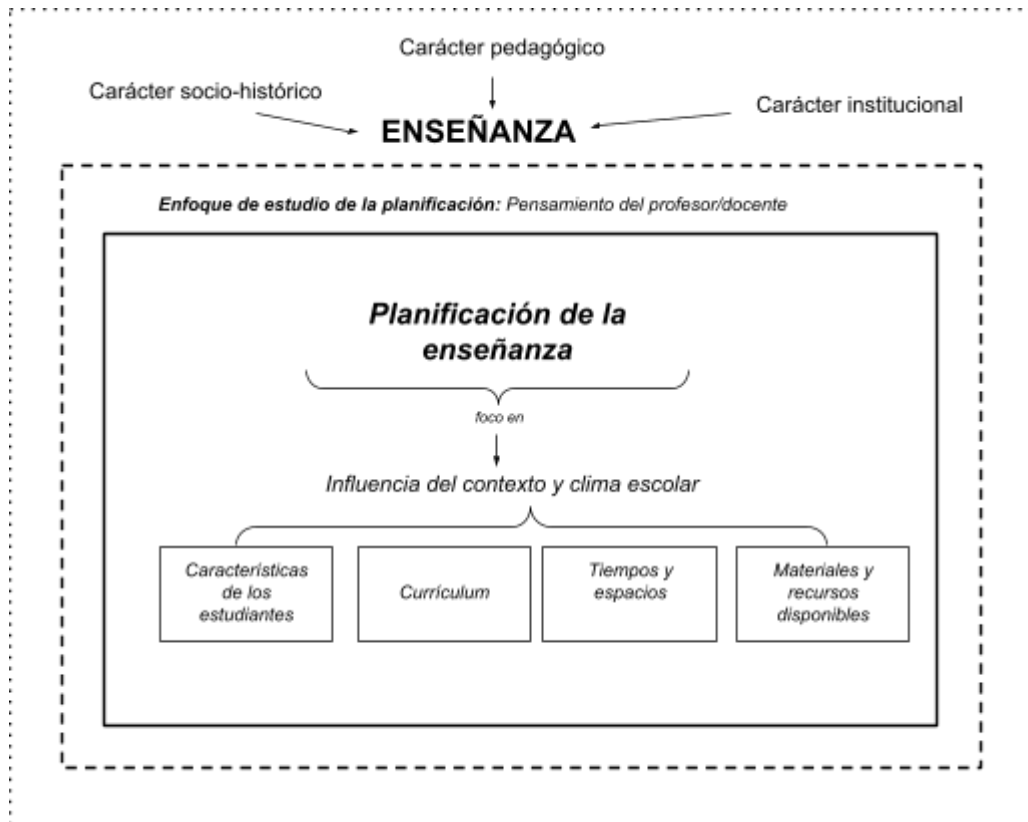
docente, identificando sus fases, elementos, así como los diferentes tipos de planificaciones que los profesores llevan a cabo.

En esta línea Yinger (1977; 1980) identifica cinco tipos de planificación: anual, trimestral, unidad, semanal y diaria. La investigación ha examinado diferentes tipos de planificación en el contexto escolar. La planificación anual implica la selección de materiales, la secuencia de enseñanza y la identificación de saberes generales. Clark y Elmore (1981) realizaron un estudio etnográfico sobre la planificación anual de una profesora, que incluyó consideraciones como el tiempo asignado, la secuenciación de unidades y la incorporación de nuevos saberes. La planificación trimestral se enfoca en el calendario y los saberes a cubrir durante tres meses, mientras que la planificación de unidad establece actividades de aprendizaje y presenta saberes temáticos. La planificación semanal detalla las actividades diarias, y la planificación diaria implica cambios y preparación durante el día. Estos hallazgos tienen implicaciones para la formación de profesores, ya que utilizan diferentes tipos de planificación adaptados a niveles educativos, áreas y características de los alumnos/as.

Como advierte Marcelo (1987) una de las grandes dificultades que se presentan en este tipo de investigaciones radica precisamente en describir cómo ocurren esos fenómenos. Esta dificultad radica en que la planificación es un proceso complejo y multifacético que implica la toma de decisiones por parte de los profesores en diversos aspectos, como la selección de saberes, la secuenciación de actividades y la elección de estrategias pedagógicas. La descripción de estos procesos implica capturar la interacción entre los pensamientos pedagógicos del profesor, los contextos específicos de enseñanza, los recursos disponibles y las necesidades de los/as estudiantes. Además, los procesos de planificación pueden variar según el tipo de planificación (anual, trimestral, de unidad, semanal, diaria) y las características individuales de los profesores. Es por ello que, para abordar esta dificultad, los investigadores mencionados anteriormente han utilizado diversas estrategias, como estudios etnográficos que observan directamente a los profesores durante la planificación, entrevistas y cuestionarios para recopilar datos sobre las decisiones tomadas, análisis documental de planes de clase y registros reflexivos de los propios profesores. En este contexto es importante destacar que abordar la descripción de los procesos de planificación de la enseñanza sigue siendo un desafío complejo. Aunque se han realizado avances significativos en la investigación, la planificación sigue siendo un proceso dinámico y altamente contextualizado, influenciado por múltiples factores.

A continuación, presentamos un gráfico que intenta presentar las relaciones que se construyen en el marco teórico y en la revisión de la literatura de esta investigación:

Cuadro 1: Cuadro síntesis del Marco Teórico



Fuente: Elaboración propia

El cuadro presenta una visión simplificada del problema de investigación que pretende abordar esta tesis, en el campo de la investigación del pensamiento docente.

Por tanto, en esta investigación se busca reconstruir y comprender los elementos subyacentes en la planificación de la enseñanza, que se vuelven más complejos a medida que se profundiza en el análisis.

4. Objetivos

Objetivo general

En función de lo expuesto anteriormente, esta tesis tiene como objetivo general analizar las concepciones acerca de la planificación de la enseñanza de docentes que se desempeñan en escuelas secundarias del conurbano bonaerense.

Objetivos específicos

- Identificar y describir las estrategias de planificación utilizadas por los/as docentes entrevistados
- Identificar qué aspectos impactan a estos docentes para el diseño de tareas y propuestas de enseñanza, considerando la relación entre los objetivos planteados y las prácticas de enseñanza que llevan adelante.
- Analizar posibles similitudes y diferencias en los procesos de planificación descritos, considerando la institución en la que se desempeñan los/as docentes.
- Reconocer concepciones compartidas entre los/as docentes entrevistados
- Identificar los factores contextuales que pueden incidir en la configuración de dichas concepciones

5. Metodología

Esta investigación presenta un estudio cualitativo en el que se analizaron las narrativas de los y las docentes, de dos escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Como estrategia de recolección de datos, realizamos 12 entrevistas semiestructuradas haciendo foco en los procesos de planificación y las estrategias de planificación utilizadas por los/as docentes entrevistados.

Se indagó sobre la trayectoria del/la entrevistado en la escuela, así como la asignatura y los cursos que enseña. Estas preguntas permiten establecer el contexto general de la entrevista y obtener una visión general de cómo cada docente percibe la institución educativa en la que trabaja. Luego, se profundizó en la asignatura que enseña, el tipo de conocimiento que promueve y cómo el/la docente lo describe para comprender mejor la misión educativa en su asignatura. Además indagamos en el tipo de actividades y tareas que el/la docente utiliza para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, explorando el porqué de sus elecciones. Esta información luego es utilizada para analizar las estrategias de planificación en línea con los objetivos y propósitos de la enseñanza.

5.1 Muestreo

En el presente estudio, se implementó una estrategia de muestreo conocida como "muestreo de avalancha", también denominado muestreo en bola de nieve o muestreo en cadena. Este método consiste en que los participantes recomienden a otros nuevos participantes para ser incluidos en el estudio. La elección de este método se sustenta en su practicidad y eficiencia en términos de costos. Además, la presentación inicial de los sujetos ya incluidos en el proyecto facilita el establecimiento de relaciones de confianza con los nuevos participantes, permitiendo así un acceso más efectivo a individuos que podrían resultar difíciles de identificar de otra manera (Blanco y Castro, 2007).

Esta estrategia posee diversas ventajas, entre las cuales se destaca la comodidad en la presentación de nuevos participantes a través de la recomendación de sujetos previamente involucrados en la investigación. Asimismo, posibilita el acceso a personas que podrían resultar difíciles de identificar mediante otros métodos de muestreo convencionales. Además, la implementación de este enfoque reduce las dificultades para especificar las características deseadas en los nuevos participantes, gracias a la referencia proporcionada por los informantes

iniciales. No obstante, es importante reconocer ciertos inconvenientes asociados a este método. Uno de ellos es la probabilidad de obtener una muestra restringida debido a la limitada red de contactos de los informantes. Además, la calidad de los nuevos participantes puede estar influenciada por el hecho de que los sujetos que realizaron las recomendaciones confíen en el investigador y tengan un genuino deseo de cooperar. Estos aspectos necesitan ser considerados en el análisis de los resultados obtenidos a partir de esta estrategia de muestreo (Blanco y Castro, 2007).

Es importante reconocer que la selección no probabilística presenta limitaciones, como la posibilidad de obtener una muestra sesgada debido a la falta de aleatoriedad en la selección. Sin embargo, estas limitaciones no invalidan la utilidad de la investigación, ya que el muestreo de avalancha, puede aportar valiosos conocimientos sobre el campo educativo. A pesar de no representar a toda la población de manera equitativa, esta estrategia permite explorar casos específicos y situaciones particulares, sumando así perspectivas enriquecedoras al conocimiento existente en el ámbito educativo (Velazquez y Martinez, 2017).

A continuación presentamos una tabla que sistematiza y sintetiza la cantidad de docentes entrevistados de cada escuela y las asignaturas correspondientes a cada uno/a de ellos/as. Se eligieron docentes de las mismas áreas o disciplinas para minimizar posibles sesgos derivados de las particularidades disciplinares individuales. Por lo tanto, seleccionamos 6 docentes de cada escuela teniendo en cuenta que enseñasen las mismas asignaturas. La inclusión de profesores de diferentes áreas también permite explorar cómo las particularidades de cada disciplina pueden influir en la planificación del docente, sus decisiones interactivas y sus teorías y creencias. Además, se busca identificar patrones comunes y diferencias significativas que puedan surgir entre los profesores de diversas asignaturas, proporcionando así información valiosa para mejorar las prácticas educativas de manera más holística y adaptada a las necesidades específicas de cada disciplina.

Tabla 1: síntesis de los/as docentes entrevistados

ESCUELA A	ESCUELA B
Cantidad de docentes entrevistados: 6	Cantidad de docentes entrevistados: 6
Asignaturas de los/as docentes entrevistados: ● Historia ● Filosofía ● Matemática ● Educación Física ● Prácticas del lenguaje ● Inglés/Lengua extranjera	Asignaturas de los/as docentes entrevistados: ● Historia ● Filosofía ● Matemática ● Educación Física ● Prácticas del lenguaje ● Inglés/Lengua extranjera

Fuente: elaboración propia

5.2 Caracterización de las escuelas

Antes de adentrarnos en el análisis comparativo, resulta fundamental caracterizar cada tipo de escuela para comprender sus particularidades y contextos.

Los casos de estudio

La escuela A se encuentra ubicada en Castelar, partido de Morón, al oeste del Gran Buenos Aires. Se trata de una escuela secundaria de gestión estatal. Tiene tres turnos (mañana, tarde y vespertino). En el turno matutino cuentan con las orientaciones sociales y economía y los turnos de la tarde y noche con la orientación de sociales. Cuenta con 198 alumnos/as, y un promedio de 17 alumnos/as por clase. La escuela fue fundada en 1949, en el edificio de otra escuela primaria, localizada en una calle céntrica de Castelar. Inicialmente fue una escuela de oficios, luego se convirtió en una escuela técnica y por mucho tiempo funcionó exclusivamente como una secundaria en horario vespertino. En la década del 2000, la escuela se expandió e inició clases en turno matutino, para lo cual se alquiló una casa en una calle principal que anteriormente había sido sede de una institución educativa privada.

La escuela B se encuentra situada en la zona norte del Gran Buenos Aires, en el Partido de Tigre. Se encuentra dentro de un conglomerado de barrios privados. Es una escuela de jornada completa, de gestión privada sin subvención, laica, bilingüe y mixta, con más de cien años de antigüedad. El idioma primario de enseñanza es el inglés y se enseña el currículo nacional así como también currículos de programas internacionales como el Bachillerato Internacional (IB) y el International General Certificate of Education, de Reino Unido. La escuela fue fundada en 1920 por inmigrantes ingleses. Las raíces anglosajonas se encuentran muy presentes en la institución, desde los uniformes, el idioma y la idiosincrasia. La escuela B ofrece enseñanza en los tres niveles:

inicial, primario y secundario. La escuela secundaria cuenta con 351 alumnos/as, y un promedio de 18 estudiantes por clase. Las clases tienen como máximo 22 alumnos/as y como mínimo 1 o 2 alumnos/as.

5.3 Recolección de datos

En primer lugar, se diseñó una guía de preguntas que serviría como base para la entrevista. Esta guía incluía una serie de temas y cuestiones que se consideraban relevantes para el estudio, pero se dejó margen para que los participantes pudieran agregar información adicional o profundizar en áreas específicas de su experiencia, brindando al entrevistado la libertad de contar su historia de la manera que considere más apropiada. Durante la entrevista utilizamos la guía como referencia, pero también permitimos la exploración de temas emergentes y el seguimiento de las respuestas de los participantes. Las preguntas abiertas invitaban a los participantes a reflexionar y contar historias o anécdotas relacionadas con los temas abordados y las preguntas cerradas en momentos oportunos para obtener información más precisa y específica.

Las entrevistas fueron grabadas. Una vez finalizadas las entrevistas, procedimos con la transcripción y análisis de los datos. Las transcripciones se revisaron cuidadosamente para capturar los detalles y matices de las respuestas de los participantes. Luego, se realizaron procesos de codificación y categorización para identificar patrones, temas recurrentes y relaciones entre los datos recopilados.

El trabajo de campo se realizó entre el 2022 y 2023. El contacto directo con los equipos directivos facilitó la coordinación logística y el acceso a la información clave para el desarrollo efectivo de la investigación.

6. ¿Qué ocurre cuando los/as docentes planifican?

Como mencionamos en los apartados anteriores el objetivo de esta tesis es analizar las concepciones acerca de la planificación de la enseñanza de docentes que se desempeñan en dos escuelas secundarias del conurbano bonaerense, dentro del paradigma del pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1986; 1990). En este capítulo presentamos los resultados del análisis de los testimonios de los/as 12 docentes entrevistados. El apartado se encuentra dividido en doce subtítulos que sintetizan los principales aspectos abordados durante las entrevistas. Estos subtítulos incluyen:

- 1) Distinción entre diferentes tipos de planificación;
- 2) Los emergentes, las interrupciones programadas y el ausentismo,
- 3) La previsibilidad: el tiempo, los horarios y la estructura de la currícula escolar,
- 4) La búsqueda del sentido en la selección del material y actividades,
- 5) La articulación los tiempos y objetivos de la institución,
- 6) La planificación en equipo,
- 7) La influencia del contexto y las características de los/as estudiantes,
- 8) La improvisación planificada,
- 9) La relación entre la planificación y la reflexión,
- 10) Los materiales y los recursos disponibles;
- 11) Gestión de la cantidad de alumnos/as por clase;
- 12) La incidencia del currículum en la planificación.

A través del análisis detallado de las respuestas de los/as docentes, buscamos comprender mejor cómo las experiencias individuales y los contextos específicos influyen en la manera en que los/as docentes abordan la tarea de planificar sus clases, y cómo estos factores pueden ser considerados para mejorar la práctica docente en general.

6.1. Distinción entre diferentes tipos de planificación

En primer lugar, resulta importante mencionar que todos los/as docentes identifican dos tipos de planificación. Por un lado la que denominan formal y administrativa y por el otro la personal y del día a día. Todos/as los/as docentes coinciden unánimemente en que las “formales

y administrativas” refieren al conjunto de planificaciones obligatorias, que constituyen un requisito institucional y que son las que se entregan a la inspección provincial. Estas son caracterizadas como más generales y abarcadoras, destinadas a guiar el desarrollo general de todo el año académico. Aunque las conciben como reales y concretas, los/as docentes destacan que carecen de un alto nivel de detalle. Por otro lado, los/as docentes entrevistados también hacen mención a sus propias planificaciones semanales o incluso clase por clase, las cuales identifican como más específicas y detalladas, orientadas a la implementación práctica de las estrategias de enseñanza y al logro de los objetivos pedagógicos a corto plazo. Esto se puede observar en las siguientes citas:

“Primero, antes de responderte eso, tendríamos que definir a qué llamamos planificación. A principio de año tenemos que presentar las planificaciones anuales. Eso se lo enviamos por mail a nuestro jefe o jefa de departamento junto con los programas de cada año. Los programas se los subimos a los chicos a las plataformas virtuales, pero las planificaciones solo van a los directivos y jefes, y luego a inspección en el caso que las pidan y las revisen. Son documentos que van cambiando de formato. Algunos son más cortos, más concisos. Otras pueden ser mucho más largas y detalladas. Aca el colegio depende de lo que te pida específicamente el jefe de departamento. Ahora este año que pasó estuvimos trabajando en cómo pensar esas planificaciones más en el marco del Bachillerato Internacional. De hecho nos dieron unas plantillas para completar. Lo mismo que pasa con las nacionales, son plantillas que vamos modificando año a año. Yo año tras año las voy modificando pero hay cosas que se mantienen igual. Son documentos que no cambian, se envían y listo. Después están mis otras planificaciones y esas son muy variadas. Hay veces que hago planificaciones por proyectos entonces planifiqué cuatro o cinco semanas de trabajo juntas o hay veces que voy planificando clase a clase viendo como progresa todo. Incluso hay veces que ni siquiera tengo una planificación escrita de lo que voy a hacer, lo pienso, lo diseñó en mi mente y directamente voy a armar los recursos o materiales para esa clase. Es difícil poder decirte que tengo una sola forma de planificar”
(Docente 5, Escuela B)

“Las planificaciones son un requisito institucional si pienso en las planificaciones que entregamos a principio de año. Esas son las que enviamos a inspección. Las planificaciones son anuales y, a su vez, se dividen en temporadas. Iniciamos las planificaciones en diciembre de un año para el siguiente. Las ajustamos durante febrero del año siguiente (en curso) y

generalmente permanecen sin cambios a lo largo del año. Esta práctica no es adecuada porque no se adapta a las necesidades específicas de cada año y curso. Personalmente, considero el objetivo y desarrollo en función de la necesidad. Puede abarcar diversos aspectos como el clima, el calor, el espacio, el humor, los niños, el mío, el clima y el día de los acontecimientos. Nosotros dedicamos mucho esfuerzo y esto influye en ello (Docente 2, escuela A).

“Tengo la libertad de planificar lo que quiero y no me controlan, tengo una confianza absoluta por parte de mis directivos. y que el colegio te ofrece todos los recursos que quiero en la medida de los posible” (Docente 1, Escuela B)

"El nivel conceptual y el nivel actitudinal con los que llegan los chicos del año anterior son aspectos clave para planificar. [...] Algunas cosas se diagnostican más rápidamente; [...] pero los emergentes son constantes e inesperados, y afectan mucho a mi planificación. Por eso, creo que las planificaciones deberían pedirse en abril o mayo, para poder adecuarse al nivel de los/as estudiantes, sobre todo a aquellos que llegan recién (Docente 3, Escuela B).

“La planificación sufre muchas modificaciones de ese documento de planificación que entregamos a principio de año. Por eso para mí son diferentes, uno es más un requisito formal que te hace poner a pensar lo más macro, pero es después que realmente vas haciendo el trabajo minucioso. Me pasa mucho que a veces depende del grupo me doy cuenta que hay un tema que me conviene darlo antes porque se van a enganchar mejor o lo van a entender mejor. A veces así como está la planificación está bien pero depende de la dinámica del curso” (Docente 4, Escuela A).

“Yo soy muy estructurado. Trato de, aparte de hacer la planificación del mes y del cuatrimestre, armar mi planificación clase por clase. Tal día voy a dar tal tema, y tengo que llegar en tal tiempo a tal cosa para poder llegar a tal objetivo. Después se me desordena todo, pero me ayuda a poder ordenarme y tener todo preparado. Si uno es ordenado, van a surgir imprevistos igual. Pero si uno es desordenado los imprevistos van a hacer que falle más la cosa. Esa es mi forma de pensarlo para mí mismo. Entonces me ayuda a, por lo menos, saber que puedo controlar o mitigar ciertos factores. Entonces voy jugando con los tiempos al tenerlo planificado. Siempre dejo una o dos clases libres en el mes por cualquier imprevisto, pero a veces los imprevistos son más de lo

que uno inicialmente pensó o presentía. Pero la planificación te ordena y te ayuda a poder cumplir tus objetivos. Y como todo, después hay que repensarlo clase a clase. Es un proceso de reflexión y repensar constante. Uno nunca está quieto” (Docente 5, Escuela A).

Los/as docentes distinguen entre una planificación que es más formal y se usa para cumplir con requisitos institucionales, y una planificación que es más dinámica, adaptable y centrada en las necesidades actuales de los/as estudiantes y el entorno de enseñanza. La primera es más rígida y predefinida, mientras que la segunda es más flexible y sensible a las circunstancias cambiantes.

La planificación que definen como estática o fija refiere a las planificaciones anuales que los/as docentes tienen que presentar a los directivos y a la inspección escolar. Estas planificaciones suelen ser documentos formales y estructurados, que se preparan con antelación (como menciona el/la docente 2, iniciando en diciembre para el siguiente año) y se ajustan ligeramente antes de comenzar el año escolar. Sin embargo, una vez enviadas, generalmente permanecen sin cambios a lo largo del año, como menciona el/la docente 5 de la Escuela B son "documentos que no cambian, se envían y listo". Estas planificaciones representan un requisito institucional y pueden no reflejar con precisión las necesidades cambiantes de los/as estudiantes o las circunstancias imprevistas que surgen durante el año.

En contraste, la planificación dinámica es aquella que los/as docentes realizan a lo largo de la semana o del mes ya que es más flexible y adaptable. Este tipo de planificación permite a los/as docentes ajustar su planificación a las necesidades específicas de sus estudiantes y a las circunstancias cambiantes. Por ejemplo, el/la docente 2 de la Escuela B hace referencia a la necesidad de considerar diversos factores como el clima, el humor, y las necesidades de los/as alumnos/as en su planificación diaria. De manera similar, el/la docente 5 de la Escuela B describe un enfoque de planificación más fluido y variable, que incluye planificación por proyectos, planificación clase a clase, o incluso sin una planificación escrita previa, adaptándose a las necesidades del momento. El/la docente 1 de la Escuela A expresa la necesidad de flexibilidad dentro de la estructura planeada: "Aunque tengamos una planificación anual muy detallada, siempre dejo un margen para improvisar. Es importante adaptarse a lo que sucede en el aula y a las necesidades que van surgiendo". Esta cita refleja el reconocimiento de que, aunque las planificaciones estáticas proporcionan un marco general, la enseñanza efectiva requiere la capacidad de desviarse de este marco para atender las necesidades inmediatas y a veces imprevistas de los/as estudiantes.

Por otro lado, el/la docente 3 de la Escuela A destaca el valor de la anticipación y la previsión en la planificación: "Intento anticiparme a los problemas que podrían surgir, basándome en mi experiencia con clases anteriores. Pero siempre hay sorpresas, y ahí es donde entra en juego la capacidad de adaptarse rápidamente". Esta observación subraya que, aunque la experiencia previa puede promover una planificación con intención de realidad inmodificable, la flexibilidad y la capacidad de ajuste son igualmente fundamentales para manejar las situaciones imprevistas y garantizar un entorno de aprendizaje dinámico.

La cita del docente 3 de la escuela B proporciona una perspectiva adicional que refuerza la distinción entre una planificación flexible y aquella que sigue estrictamente una serie de pasos previstos. Subraya la importancia de una planificación más flexible al sugerir que las planificaciones formales de inspección deberían pedirse en abril o mayo, ya que destaca la necesidad de conocer primero el nivel y las características de los/as estudiantes antes de finalizar las planificaciones. Esta sugerencia implica una adaptación basada en la observación directa y la evaluación diagnóstica de los/as estudiantes, especialmente aquellos que son nuevos en la escuela. Esto contrasta con el enfoque más rígido y anticipado de la planificación que se completan y envían antes de que el año escolar comience y sin tener una comprensión concreta de las necesidades individuales y grupales de los/as estudiantes. Este comentario ilustra cómo la planificación dinámica permite al docente responder a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje dentro del aula, asegurando que la educación sea relevante y accesible para todos los/as estudiantes. El enfoque sugerido pone un mayor énfasis en individualizar y personalizar la enseñanza. Reconoce que cada grupo de estudiantes es único y que sus necesidades pueden variar significativamente de un año a otro, o incluso dentro del mismo año escolar.

6.2. Los emergentes, las interrupciones programadas y el ausentismo

A su vez, en todas las entrevistas aparecieron los “emergentes” como un elemento que ineludiblemente afecta su planificación. Los/as docentes entrevistados caracterizan esos emergentes de diferentes maneras: emergentes institucionales, emergentes de la actualidad (de la comunidad, del clima, de las noticias, entre otros) y emergentes por parte de sus estudiantiles. En su mayoría se tratan de emergentes institucionales.

Un aspecto que es considerado como emergente o imprevisto, tiene que ver con las condiciones climáticas. Si bien este fue un señalamiento específico que realizaron los dos docentes de

educación física, fue mencionado también por una docente de Ciencias Naturales y por otra de Ciencias Sociales ya que el clima puede afectar a las actividades planificadas.

“Si justo ese día había pensado hacer una pequeña salida del aula hasta el estanque que tenemos en el colegio para recolectar muestras y justo ese día diluvio, no voy a poder. Tengo que improvisar. Y ahí tengo que evaluar en el momento porque muchas veces ni el pronóstico me salva. Otra cosa que me ha pasado es que, si bien en este colegio no tenemos familias con alta vulnerabilidad socioeconómica, si tenemos alumnos que tienen alta vulnerabilidad emocional. No se si está bien dicho ese término. Pero tenemos chicos con situaciones familiares complejas o con hermanos o padres que están atravesando procesos de enfermedades graves y esos chicos necesitan mucho más apoyo desde lo emocional. Entonces me ha pasado de tener que modificar mi planificación por tener que atender a esas situaciones. Y me parece bien tener que hacerlo. Es parte de ser educador. Por suerte también contamos con el apoyo del equipo de psicólogos y psicopedagogos que se encargan de acompañar a estos chicos en particular; pero muchas veces hay que hacer un parate en la planificación y abordar estos temas ” (Docente 4, Escuela B).

“Entonces entre el presentismo, el contexto de cada familia, el clima porque ya en escuela pública son muy pocas las escuelas que tienen un patio techado te agarraron 5 viernes de lluvia y sonaste y ahí ya tenes que volver a cambiar toda la planificación y posponer lo que tenias armado o dar el contenido desde otro lugar” (Docente 1, Escuela A).

“Otra cosa importante es que en mi clase la planificación y el formato permite que los alumnos internacionales o nacionales entren en el aula directamente y se puedan adaptar a la propuesta de enseñanza. Esto es super importante en este colegio por el contexto. Tenemos muchos alumnos que aparecen a mitad de año a veces de otros países (Docente 3, Escuela B).

“Hay veces que yo voy a la clase con algo planificado pero cuando llego me encuentro que pasó algo entre dos estudiantes, alguna pelea o conflicto, o que alguno de mis alumnos tuvo alguna situación en la casa o mismo que se cortó la luz o el gas por días en la zona, y son emergentes a los que tengo que hacer frente. No puedo decirles “bueno sigamos con la clase sino no llegamos”, son cosas que les pasan a los chicos y que si lo llevan a ese espacio, a mi clase, es por algo, porque les atraviesa de alguna manera. Y es ahí donde uno toma la decisión de decir ‘bueno quizás dar este tema me va a tomar una semana más’. Freno mi planificación, abordamos el tema, y después avanzamos. Obviamente no es lo que uno tenía planificado pero es lo tenes que hacer. No me arrepiento de hacerlo nunca” (Docente 3, Escuela A)

“La verdad es que yo ya estoy acostumbrado a resolver. En educación física el planificar está basado en el espacio, en los tiempos, en el material y en el espacio físico que tengamos. Entonces tenes varios factores a tener en cuenta y frente a los que pueden surgir imprevistos. Por ejemplo, te puede pasar que otro docente necesita ensayar algo en el patio y si es el único espacio que tenemos, lo que planifique para ese día en ese espacio lo tengo que recortar o modificar sobre la marcha” (Docente 4, Escuela A)

“Otras cosas que suelen acontecer es que los saqué la preceptora por ejemplo. Los retiran cada tanto, a veces es uno, a veces varios y a veces siempre los mismos. No es un tema puntual de la preceptora sino de lo que ese chico o chicos tienen que hacer. El otro día los sacaron por algo del plan

FORTE², mientras estaban trabajando sobre un cuadro comparativo. yo me iba a llevar ese cuadro para evaluar y poder planificar para la clase siguiente. y le digo “Bueno te vas porque obviamente la orden de la escuela es que pueden salir al plan FORTE. Pero le digo, para la semana que viene tenes que traer tal o cual actividad hecha. Y esas interrupciones son permanentes. A veces es demasiado, me encuentro improvisando todo el tiempo. Armar y desarmar” (Docente 2, Escuela A)

Por otro lado, y en contraposición a la idea de los emergentes, apareció en todas las entrevistas las “interrupciones” programadas por las escuelas como un elemento que afecta su planificación. Al referirse a “interrupciones programadas” se menciona:

“Dado que muchas veces planifiqué a partir de acontecimientos y después el colegio tiene muchas actividades y los chicos están ausentes tengo que repensar y volver a planificar. Entonces, por ejemplo la actividad que había planificado acerca de un acontecimiento específico, por ejemplo una noticia, me queda desfasado y ya no es importante o necesario para la continuidad de mi planificación general. También debido a la cantidad de trabajo del día a día me cuesta a veces planificar con el detalle que me gustaría hacerlo. En todos mis roles que tengo en el colegio, todo es urgente. y al mismo tiempo al ser materias del Bachillerato Internacional hay fechas de entrega y tiempos con las cuales no se pueden negociar, y no dependen de mí. Son fechas que bajo ningún punto de vista no se pueden modificar. Estoy obligado a cumplir con eso y estoy obligado a cumplir con calidad y aprobación” (Docente 1, Escuela B).

“Bueno, me ha pasado con los sextos que con los viajes de egresados han faltado mucho. Por ejemplo, el año pasado se fueron con el viaje que les daba el gobierno y a la vez se iban de viaje de egresados por su cuenta. Entonces ahí eso ya te desordena todo. Después los actos escolares también te desordenan la planificación. No los actos en sí pero cuando participan muchos de un mismo curso que tienen que organizar el baile, la actuación, la presentación, lo que sea. Tienen que practicar y todas esas cosas ya te sacan tiempo porque te sacan la gran mayoría del curso. A veces te quedas con dos o tres alumnos y a esos les seguís dando clase pero después cuando vuelve el resto tenes que volver sobre los temas para todo el resto de la clase que no estaba. Eso te complica más que los ausentes aleatorios. Cuando el ausentismo es de una gran parte de la clase es más complejo. Afecta más a mi planificación. Esto también pasa con otras fechas por ejemplo acá en la escuela se hace una feria de ciencias o una peña a final del primer cuatrimestre o un día de educación física, se hacen muchas actividades, y eso te toma todo el día. Entonces te va corriendo la planificación. Y estas son cosas que están puestas a nivel institucional. A veces podemos anticiparnos e incluirlo en la planificación pero muchas veces son fechas que por tal o cual

² El Plan FORTE (Programa especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas) es un programa que busca crear un espacio para intensificar la enseñanza presencial para estudiantes con valoración pedagógica en proceso o discontinua. El programa se extendió entre el 26 de junio y el 14 de julio de 2023, y entre el 31 de julio y el 12 de agosto de 2023. Se trata de un programa destinado a “la intensificación presencial de la enseñanza para los y las estudiantes con valoración pedagógica en proceso o discontinua en las áreas establecidas del currículum prioritario, según el Registro de Trayectorias Educativas” (Artículo 1°), coordinando acciones con el Programa Nacional ACOMPAÑAR - Puentes de Igualdad, mediante la Resolución Conjunta N°417/21

motivo tienen que moverse y ahí es donde más afecta.

“A mi no me acompaña nadie dando clase, y estoy acostumbrada a resolver: tenes el pibe que salió de la clase anterior angustiado por alguna razón, el que tiene diabetes y tengo que andar controlando que no le suba la insulina por correr un poco de mas, el chico que tiene alguna discapacidad, el que tiene algún problema en la casa, el que sufre algún tipo de bullying, el chico que es super bueno en mi materia y va muy adelantado y quiere avanzar, osea ahí es donde tengo que planificar de manera que tenga en cuenta la diversidad que tengo en mis grupos en pos de la integración y la inclusión. Y eso involucra pensar el espacio, el tiempo, los recursos materiales que voy a necesitar, etc. Entonces cuando vos tenes en cuenta estos factores y emepezas a decidir qué incluir y que no, ahí es donde tienes la posibilidad de armar buenas clases (Docente 1, Escuela A).

“Otra cosa importante es que el colegio suele tener bastantes chicos/as que ingresan en diferentes momentos del año porque vienen del exterior o mismo de otros colegios de la zona o país. Entonces yo me anticipo a que esto pueda pasar. Mi planificación y el formato permite que los alumnos internacionales o nacionales entren en el aula directamente y se puedan adaptar a la propuesta de enseñanza. Esto es super importante en este colegio por el contexto. tenemos muchos alumnos que aparecen a mitad de año a veces de otros países” (Docente 3, Escuela B).

Las citas ilustran cómo eventos como viajes de egresados, actos escolares, ferias de ciencias, y actividades deportivas interrumpen la continuidad de la enseñanza. Los/as docentes necesitan constantemente readaptar su planificación, lo cual puede desviar la atención de los contenidos académicos principales y dificultar la coherencia y secuenciación de la enseñanza.

Especialmente en contextos de programas como el Bachillerato Internacional, los/as docentes enfrentan presiones adicionales para cumplir con plazos y estándares de calidad inamovibles. Estas presiones se intensifican con las interrupciones, ya que reducen el tiempo disponible para cubrir todo el contenido necesario y preparar adecuadamente a los/as estudiantes para evaluaciones y entregas que los/as docentes entrevistados definen como cruciales.

En esta línea, otra de las cuestiones que aparece en las entrevistas es el ausentismo. Retomando la definición de Martino (2016), el ausentismo se define como una "discontinuidad, interrupción y disminución del tiempo para aprender". Esto se refleja en las citas donde los/as docentes mencionan las dificultades para avanzar en el plan de estudios y la necesidad de repetir clases o adaptar su enfoque debido a la ausencia frecuente de estudiantes. Terigi (2007) resalta la complejidad del ausentismo, atribuyéndolo a múltiples causas como enfermedades, conflictos familiares, falta de motivación, problemas económicos, entre otros. Las citas reflejan esta diversidad, mencionando factores como viajes, eventos institucionales, y cambios en la composición de la clase debido a traslados de estudiantes. Además, el

ausentismo no solo implica la ausencia física en la escuela, sino también una pérdida de tiempo de aprendizaje y la oportunidad de tener experiencias educativas significativas. Esto se evidencia en las citas donde los/as docentes describen cómo el ausentismo afecta su capacidad para cubrir el contenido curricular y mantener la continuidad en el aprendizaje de los/as estudiantes.

“Se van de viaje todo el tiempo y no hay un marco sobre eso. Además están los eventos propios de la institución que a veces van en contra del calendario por ejemplo que el colegio ponga un viaje una semana antes de un examen internacional, eso es una locura porque afecta gravemente a mi planificación” (Docente 3, Escuela B).

“El ausentismo es un tema. Las ausencias individuales, por razones de salud o personales, pueden tener un efecto paradójico en el estudiante, impulsándolo a valorar más las clases al experimentar la necesidad de recuperar lo perdido. Ahora, lo terrible es el ausentismo grupal que plantea problemas más complejos, tanto para mí como para los chicos. Este tipo de ausentismo, ya sea esporádico o sostenido, dificulta mi planificación y me obliga a repetir contenidos, lo cual afecta el ritmo de avance del grupo. Si faltan dos o tres es más fácil que cuando te falta medio curso o más. Encima, muchas veces es sostenido ese ausentismo grupal. Manejar la ausencia de unos pocos puede ser más sencillo, pero cuando se trata de una parte significativa del grupo, la complejidad se intensifica notablemente.” (Docente 3, Escuela B).

“La verdad es que el ausentismo generalizado en la escuela se da solamente cuando hay paro. Los chicos si hay paro no vienen. A pesar de que la mayoría de los profesores si vienen, los chicos no suelen venir. Sobre todo los turnos de la tarde y la noche. Y por lo general hay muchos paros y eso te modifica mucho los tiempos de planificación. Vos estas y los chicos no. La verdad eso me esta pasando mucho últimamente. En estos casos suelen venir muy pocos y ahí trato de aprovechar el tiempo y, a pesar de que no lo tenía planificado, planifico en ese momento trabajo individual para cada uno para que pueda reforzar lo que les cuestas o recuperar algún tema que no tengan pero no me deja avanzar con lo que tenía planificado” (Docente 4, Escuela A).

“El ausentismo influye y mucho. A diferencia de cuando trabajé en primaria, me pasa mucho en secundaria. Entonces te pasa que tenes 5 pibes que te van todas las clases, o de 35 chicos tenes 8 que siempre van. Y ahí me complejiza toda mi planificación del año porque en mi materia ya tuve que cambiar ochocientos veces todo. Y eso está muy reflejado en secundaria. Ya el contexto de la enseñanza afecta en tu planificación. Por eso, ahí es donde activo el SOS de emergencia y cuando el plan A no funciona pongo en juego mis planes B, C, D, E...Me pasa en la actualidad que tengo un grupo de 32 alumnos y tengo 11 con continuidad. Entonces yo se que con esos 11 cuento siempre. Pero ahora, no sé...quiero que mi clase avance en otras habilidades y en mi caso en otros deportes, y no me da la cantidad de pibes para avanzar. Entonces ahí depende de mí las estrategias didácticas, la motivación, la creatividad, la conexión con los alumnos, etc. Porque encima si de esos 11 empiezan “uh me traje un jean”, “uh me siento mal” “hoy no puedo hacer deporte porque me duele la pierna”, de esos 11 me quedaron 7. ¿Entendes? entonces en secundaria, si bien no me pasa siempre, es una lucha por la continuidad. Y por eso hay un montón de cosas que tengo que revisar y planificar todo el tiempo. Todo el tiempo voy y vuelvo sobre lo planificado. No me queda otra que agarrar el bosquejo que había hecho, tener los contenidos y empezar a

sacar flechas para todos lados y decir “bueno de este contenido solamente voy a poder enseñar esto, esto y esto porque tengo un presentismo más bajo de lo que esperaba” (Docente 1, Escuela A)

“Vos imaginate, yo en un curso de treinta y pico de chicos con dos horas por semana, faltó yo, faltan los chicos, es feriado. Hay chicos que quizás los llegas a conocer recién en fin de año. Eso no sirve para poder planificar bien (Docente 6, Escuela A)

Los/as docentes expresan la necesidad de constantemente revisar y adaptar sus planes de enseñanza para acomodar las variaciones en la asistencia. Esto incluye la creación de planes de contingencia y estrategias didácticas flexibles para asegurar que los/as estudiantes presentes continúen progresando. El último docente expresa los desafíos particulares del ausentismo en la educación secundaria, donde a menudo hay una baja continuidad de asistencia. Esto requiere que el/la docente esté constantemente adaptando su planificación y buscando estrategias didácticas alternativas para mantener el interés y el progreso de los/as estudiantes que asisten regularmente.

En síntesis, los/as docentes entrevistados destacaron la importancia de adaptar la planificación educativa frente a situaciones imprevistas y urgentes que surgen en el contexto escolar. Subrayan la necesidad de ser flexibles y responder de manera inmediata, especialmente en circunstancias que afectan a estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad. Por ejemplo, pueden surgir problemas personales, como conflictos familiares o crisis emocionales. Esta capacidad de adaptación no solo implica ajustes en los planes de clase y actividades previstas, sino también una sensibilidad hacia las necesidades individuales de los/as estudiantes y una disposición para brindar apoyo emocional y académico según sea necesario.

6.3. La previsibilidad: El tiempo, los horarios y la estructura de la currícula escolar

Continuando con la relevancia de los tiempos, otra de las cuestiones que apareció en seis de las entrevistas refiere a la previsibilidad, o imprevisibilidad en su defecto, de los horarios de clase. Hacen referencia a la distribución de sus horarios y las posibilidades que tienen para trabajar de acuerdo a los periodos u horas de clase que les toca:

“Algo que pasa mucho, que lo veo año tras año, es el lío que se arma con los horarios. La verdad es que a veces hasta el día antes de que empiecen las clases no tenemos los horarios de cada docente y cada curso. La coordinadora (menciona nombre) se esfuerza muchísimo en armarlos con tiempo pero siempre hay cosas a último momento que lo desestabilizan. Docentes que se van a principio de año, cambios de sedes, disponibilidades de otros colegios. A ver, a mi no me afecta como otros porque yo trabajo full time (a tiempo completo) acá en el colegio. Entonces yo vengo de 7.50 a 16.10 y en algún momento tendré mis 50 horas en el colegio y me pondrán mis 35 horas frente a curso. Pero hay otros docentes que rotan de un colegio al otro durante

la semana y hay que coordinar eso. Y si ellos coordinaron primero con el otro colegio, el nuestro se tiene que acomodar a los horarios que les quedó. Y a diferencia de otros colegios, no es que haya turno mañana y turno tarde. Aca te puede tocar todo salteado. Y bueno. Eso afecta como termina tu horario como docente. Y eso afecta en gran medida mi planificación de clases y del curso en general. No es lo mismo tener 4 periodos seguidos de clase que tener los 4 separados en cuatro días distintos, o dos y dos, o tres y uno. Cuatro seguidos es insostenible por momentos. Mira que lo intento pero los chicos se agotan, y yo también. En los casos en los que me toca así el horario tengo que planearlo muy bien porque sino pierdo la atención de los chicos después de la hora 2. Y los entiendo. Hay algo ahí en lo pedagógico que se juega. Y acá lo que rige el armado de horarios, me refiero a la prioridad, está dada por los bloques de IB, de Y11 y Y12. Entonces hay veces que hay seis docentes en paralelo con un mismo curso, con clases de 5, 8, 15 chicos. Depende de la materia y las elecciones de cada uno de los chicos, pero en general es algo así. Y ahí ya se complica todo. Volviendo a lo que te decía, no saber los horarios hasta último momento me complica a la hora de empezar a planificar el año. Yo a finales del año anterior hago un bosquejo general que después cambia mil veces. Incluso lo que arme a principio de año cambia” (Docente 6, Escuela B).

“Y cuando tenes todas las horas del mismo curso el mismo día ni te cuento. Es peor. Ponele yo tengo dos horas a la semana de mi materia pero en vez de tenerlas distribuidas las tengo todas los miércoles. Entonces, un lunes falte yo porque me enferme, el otro fue feriado, el otro falto la mitad de la clase y el otro hay actividad especial por una fecha patria. Tenes un mes de clases casi perdida. Y ahí tengo que repensar la planificación casi que del todo. La discontinuidad es total. Hoy los chicos en promedio tienen 15 o 20 faltas. Es un montón. Pero muchos tienen más, las faltas siguen siguen siguen. A pesar de que exista un régimen académico, a pesar de que exista una normativa, a pesar de un montón de cosas, las familias a veces ni miden eso. Ponele, en mi caso que doy una materia con 2 horas por semana, y los chicos tienen que tener 85% de asistencia. Con que falte a 5 clases, cinco miércoles, ya estarían libres. Entonces ahí empezás a preguntarte como haces para acompañar esa continuidad con la planificación. Ni siquiera el régimen de asistencia me ayuda para pensar en cómo es la realidad de mi planificación en el aula” (Docente 6, Escuela A).

“Algo que hay que tener muy en cuenta es cuando te tocan las clases. No es lo mismo tener a un grupo en las dos primeras horas, que en las dos siguientes o las dos antes del almuerzo. En las primeras, quizás tenes algunos que llegan tarde, o están más dormidos, hay que engancharlos para no perderlos. Pero lo mismo te pasa si te vas acercando a la hora del almuerzo. Vienen de haber tenido cuatro horas de clase previas, están cansados, tienen hambre, se quieren ir, están más desconcentrados. Estás compitiendo con un reloj que marca la hora de que terminen las clases. Entonces depende del horario que te toque vas planificando para poder aprovechar el tiempo de la mejor manera. A veces lo logras y a veces no. Pero en general es algo que yo siempre pienso antes de ponerme a planificar. Si es la última hora voy a plantear alguna actividad que requiera más movimiento y una actitud menos pasiva. Así logró no perder su atención” (Docente 3, Escuela A)

“De todas las horas, a mi me cuesta planificar más las últimas dos. Y sobre todo si te tocan las que vienen después de educación física. Los chicos vienen físicamente cansados, agitados, y a su vez muy exaltados. Es difícil que pasen del campo de deportes al aula. Encima tardan mucho en llegar, pasan por el baño, se hidratan...todo necesario obviamente. Pero bueno saca tiempo.

Entonces para mí es parte del desafío de planificar si es que me tocan esos períodos de clase. Ya doy por sentado que tengo menos tiempo, mínimo pasó de tener 40 minutos a tener 30 seguro en el mejor de los casos” (Docente 5, Escuela B).

Los relatos dan cuenta de la posible relación entre los horarios de clase y los procesos de planificación.

La imprevisibilidad en los horarios de clase se presenta como un desafío significativo para los procesos de planificación docente, particularmente en el caso de la escuela B. Como menciona el/la docente 6 de la Escuela B la incertidumbre hasta momentos cercanos al inicio de las clases es una problemática recurrente, como menciona un docente que observa año tras año cómo los horarios se confirman apenas el día anterior al comienzo del ciclo lectivo. Esta situación se ve agravada por cambios imprevistos en el personal docente, las sedes, y las disponibilidades de otros colegios. Para aquellos que tienen el privilegio de trabajar tiempo completo en una sola institución, este problema puede ser menos impactante, pero para los que necesitan coordinar horarios entre varios colegios, la situación se torna particularmente complicada.

Por otro lado, los/as docentes advierten que la forma en que se distribuyen las horas de clase a lo largo de la semana tiene un impacto directo en la planificación y la continuidad pedagógica. Como indica el/la docente 6 de la Escuela B, no es lo mismo tener varios períodos seguidos en un día que distribuidos en diferentes jornadas. Advierte que la concentración de horas puede generar fatiga tanto en estudiantes como en docentes, mientras que una distribución dispersa puede dificultar la continuidad del aprendizaje, especialmente cuando se suman ausencias o eventos especiales que interrumpen aún más la rutina. De este modo, sostiene que tener clases consecutivas puede ser exhaustivo, afectando la atención y el rendimiento tanto de estudiantes como de docentes, mientras que una dispersión excesiva puede interrumpir la continuidad del aprendizaje. En línea con la concentración de horas en un solo día y su efecto en la planificación de la enseñanza, el/la docente 6 de la Escuela A reflexiona acerca de la fragmentación de sus clases a lo largo de la semana escolar. Dicho docente describe cómo la concentración de todas las horas de clase en un único día puede llevar a una "pérdida casi total" del mes lectivo debido a ausencias y actividades especiales que puedan ocurrir, como por ejemplo días feriados: si las horas se concentran en los días lunes, y coincide que se concretan varios de ellos en ese día, entonces la cantidad de horas de clase se ve realmente disminuida respecto de otras posibilidades si es que las horas de clase de esa asignatura se distribuyen diferente.

Los/as docentes 3 y 5 de las Escuelas A y B, respectivamente señalan que el rendimiento y la atención de los/as estudiantes varían significativamente a lo largo del día. Entonces, para ellos, resulta relevante adaptar la planificación al momento en que se dictan las clases, considerando la energía y concentración de los/as estudiantes, que son menores durante las primeras horas de la mañana y justo antes del almuerzo, así como después de clases de educación física. Según relata un docente, no es lo mismo enseñar a primera hora de la mañana, cuando algunos alumnos/as aún están somnolientos, que justo antes del almuerzo, cuando la fatiga y el hambre pueden disminuir significativamente su concentración. Los/as profesores tienden a adaptar sus estrategias y saberes para captar y mantener el interés de los/as estudiantes, considerando las cuestiones de horario.

Finalmente, el tiempo efectivo de clase puede verse afectado por diversos factores, como el traslado entre aulas y los retrasos en la entrega de los/as estudiantes. Un docente señala cómo, aunque oficialmente se cuente con períodos de cuarenta minutos, el tiempo real para "clase, clase" puede ser considerablemente menor. Esta realidad impone la necesidad de planificar actividades que se ajusten a tiempos más breves, asegurando que los objetivos educativos puedan ser alcanzados a pesar de las limitaciones temporales:

“Algo que estaba conversando con otra colega justamente ayer es que nosotros decimos que tenemos períodos de cuarenta minutos, pero la realidad es que si tenes en consideración el tiempo que lleva hacer el cambio de hora te das cuenta que como mucho te quedan treinta minutos de “clase, clase”. A que me refiero con “clase, clase”? Al tiempo en el que realmente pones en juego tu planificación. Suponte, yo tengo clase con Y10 (cuarto año) en el aula 19. Está en el tercer piso del edificio dos y después tengo que tener clases con Y 12 (sexto año) en el aula 3 del edificio uno. Tardo cinco minutos entre que termine la hora anterior, agarro mis cosas y me voy al aula 3. Y lo mismo con los chicos que venían de otra clase, quizás en otro edificio, pasan por sus lockers, agarran material...bueno en fin. Me entendes. Todo lleva su tiempo y son minutos que se descuenta de la planificación general. Entonces si yo armo una planificación para 40 minutos y tengo solo un periodo, ya puedo anticipar que me va a quedar corto el tiempo. Entonces, yo ya puedo prever eso, me anticipo y planifico para menos. Después si veo que por alguna razón la actividad se hace mas rapida tengo mas material para trabajar. La coordinadora [menciona nombre] intenta que siempre estemos en la misma aula los/as docentes pero con tanta materia y materias optativas en paralelo a veces es difícil. Igualmente en el mejor de los casos que tengas una aula fija como profesor, los chicos no tienen aulas fijas. Con lo cual siempre vas a contar con el tiempo que tardan en el traslado” (Docente 6, Escuela B)

“A veces pasa que el otro profe no los larga puntuales. No es culpa de nadie, pero eso ya te descuajeringa todo. Porque quizás perdes cinco minutos o un poco más y lo que tenía un inicio, desarrollo y desenlace te quedo a mitad de camino. Por eso a mi me resulta más sencillo planificar actividades más acotadas para poder llegar bien con los tiempos independientemente de que quizás me atrase unos cinco o diez minutos” (Docente 4, Escuela A)

En su testimonio el/la docente 6 de la Escuela B expone cómo el tiempo real de clase se ve afectado por diversos factores, como el traslado entre aulas y los retrasos en la entrega de los/as estudiantes. Señala que, aunque oficialmente se cuente con períodos de cuarenta minutos, el tiempo real para "dar la clase" puede ser considerablemente menor, por ejemplo puede restar hasta diez minutos de la planificación general. El/la docente destaca la importancia de planificar actividades que se ajusten a tiempos más breves para asegurar que los objetivos puedan ser alcanzados a pesar de las limitaciones temporales. Por otro lado, el testimonio del docente 4 de la Escuela A complementa esta idea al mencionar que a veces el retraso de otros profesores puede afectar el tiempo disponible para su clase. Expresa cómo estos pequeños retrasos pueden desorganizar su planificación, dejando actividades a medio camino. Por ello, encuentra más práctico planificar actividades más acotadas para asegurarse de llegar bien con los tiempos, incluso si se produce un retraso de unos cinco o diez minutos.

En síntesis, la previsibilidad de los horarios de clase emerge como un factor clave que influye en la eficacia de la planificación docente y el logro de los objetivos de enseñanza. La incertidumbre en los horarios, que puede persistir hasta momentos cercanos al inicio del ciclo lectivo, representa un desafío significativo para los/as docentes. Esta situación se ve exacerbada por cambios imprevistos en el personal docente, las sedes y las disponibilidades de otros colegios, lo que dificulta la coordinación de horarios, especialmente para aquellos que trabajan en múltiples instituciones. Los/as docentes señalan que la forma en que se distribuyen las horas de clase a lo largo de la semana influye directamente en la planificación y la continuidad pedagógica. La concentración excesiva de horas puede generar fatiga en estudiantes y docentes, mientras que una distribución dispersa puede interrumpir la continuidad del aprendizaje, especialmente ante ausencias o eventos especiales que interrumpan la rutina. Este desafío se ve agravado por la variabilidad en el rendimiento y la atención de los/as estudiantes a lo largo del día, lo que requiere que los/as docentes adapten sus estrategias de enseñanza para aprovechar al máximo el tiempo de clase disponible. En este contexto, los testimonios de los/as docentes subrayan la importancia de planificar actividades que se ajusten a tiempos más breves y sean flexibles ante posibles retrasos o interrupciones. Pareciera entonces importante poder anticipar y adaptarse a las limitaciones temporales, como los retrasos en el traslado entre aulas y los posibles retrasos de otros profesores, para garantizar que los objetivos educativos puedan ser alcanzados de manera efectiva.

6.4. La búsqueda del sentido en la selección de material y actividades

Una vez más, identificamos un tema recurrente en todas las entrevistas. Para todos los/as docentes entrevistados uno de los desafíos de la enseñanza implica conseguir que los/as estudiantes se conecten o “enganchen” con las actividades, temas o tareas propuestas durante las clases. Es por ello que al momento de reflexionar acerca de sus procesos de planificación, todos los/as docentes mencionan que intentan diseñar propuestas que resulten atractivas en ese sentido. Algunos de los/as docentes relacionan la búsqueda del enganche o motivación a los materiales o recursos de cada clase:

“Algo que intento hacer en todas mis planificaciones es buscar recursos o materiales que interpielen a los chicos, que hablen su idioma. No sé si se entiende lo que digo. Por ejemplo, hoy Tik Tok es una realidad. Y Tik Tok puede tener cada cosa...pero a veces sirve como un disparador para hablar de tal o cual tema en clase. O una publicación de twitter o una canción de trap, o una moda específica. Y muchas veces se los digo a los chicos. ¿Vieron que el otro día hablaban de esto? bueno aca esta la relacion con mi materia. Y es ahí donde se sorprenden al ver las conexiones. Eso es algo que me gusta que ocurra y por eso lo planifiqué. Obviamente después buscar otros recursos o herramientas que no conozcan y se vayan de su zona de confort para poder expandir un poco su visión del mundo clase tras clase. Pero para engancharlos, planifico entrar por lo conocido, por lo que les gusta y por lo que pienso que les va a interesar. Eso hace que, generalmente, se enganchen mucho más con la clase” (Docente 4, Escuela B)

“Muchas veces los propios chicos me dicen “¿para qué sirve?” este texto o esta actividad. Y yo siempre les explico porque lo planifique, o intentó hacerlo. Por ejemplo el otro día me preguntaron y les dije “porque este está en el cuadernillo del curso de ingreso a la Universidad de [nombre de la localidad]. Y ahí en muchos casos logró que se enganchan más, que le encuentren un “para qué propio”. Muchos incluso me dicen, “¿puedo hacerlo directamente con el cuadernillo de la universidad? y yo los dejo” (Docente 2, Escuela A)

“A mi me cuesta que se enganchen con la clase. A veces los veo totalmente en otra. Y eso a mi me desespera en el sentido que quiero pensar en formas de que estén más presentes pero por sobre todo más interesados. Para muchos chicos estar acá en el colegio ya es un desafío de por sí. Y si encima tienen que aprobar materias que les resultan difíciles aún más. A veces ni vienen porque justamente al no engancharse o tenerle miedo a la materia ni lo intentan. Y es por eso que yo quiero planificar para que eso no pase. Quiero que le encuentren el gusto a estar en clase. Obvio, no les va a gustar todo ni se van a enganchar con todo, pero si logro que algo los motiva, ya me da una satisfacción que ni te cuento. Entonces, volviendo a tu pregunta, cuando planifico intento buscar propuestas, preguntas o ejemplos que tenga que ver con sus vidas” (Docente 3, Escuela A).

Para los/as docentes entrevistados es fundamental establecer una conexión entre el contenido impartido y la vida de los/as estudiantes, de manera que adquiera un significado personal para ellos. Como advierten Anijovich y Mora (2009) el sentido que los/as estudiantes le dan a las

actividades, recursos y propuestas de enseñanza depende en gran medida del contexto social, familiar y del entorno educativo, de aquello que resulta significativo para esa comunidad escolar. En los relatos de los/as docentes identificamos ese “sentido del trabajo”, como sugiere Perrenoud (2007), es una búsqueda del sentido de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes. Un sentido compartido que se construye considerando los valores y las representaciones de una cultura que se produce a partir de las interacciones entre las personas involucradas. Se intenta que el aprendizaje adquiera una relevancia y significado palpable en la vida de los/as estudiantes, generando así un compromiso más profundo con el proceso educativo. Coll (1991) plantea que el aprendizaje significativo implica la construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se refiere a la capacidad del alumno para atribuir significado a los saberes aprendidos, ya sea un concepto, habilidad o competencia. Este enfoque, propuesto originalmente por Ausubel (1983), cambia la perspectiva tradicional al destacar la importancia de los conocimientos previos del alumno y sus procesos de pensamiento en el aprendizaje. Entonces se reconoce el papel mediador de la construcción de significados por parte del alumno. Esto implica que los significados construidos no solo dependen de los conocimientos previos, sino también del sentido que el alumno atribuye a lo que aprende y a la actividad en sí misma.

Otro de los aspectos que se identifica en las respuestas en relación con la significatividad del aprendizaje es respecto a la selección de materiales y recursos es lo referido al tiempo que conlleva el proceso de planificación:

“Creo que la docencia es el único trabajo en el cual uno tiene que volver a casa y prepararse tanto para poder trabajar al día siguiente. Yo vuelvo a mi casa y tengo que armar todo para poder llevar a cabo mi trabajo en las horas de clase. Ya sea buscar el material que quiero para trabajar, la fotocopia, seleccionar que partes voy a usar, como las voy a usar, diseñar y escribir las consignas y que sean claras. ¡O corregir! Llevar corregidas las actividades del día anterior o de la semana anterior para darles una devolución sobre eso y trabajar sobre eso. Los chicos si uno nunca le devuelve los trabajos tampoco terminan de aprender del todo, o mismo empiezan a especular “yo con este profe no voy a entregar nada o lo entrego así nomás total no lo devuelve”, y no quiero eso. Hay un mundo por detrás de la clase. Yo antes de recibirme trabajaba en una empresa bancaria, y sabía que a las cinco cerraba todo, bajaba la persiana y volvía al día siguiente. Siendo docente eso no lo sabes, no sabes cuando vas a bajar la persiana por el día. Hay veces que es un continuo constante el planificar. Llegas a tu casa y trabajas, planificas los sábados y los domingos. Eso es algo que las familias o personas que no trabajan en la docencia no lo ven” (Docente 6, Escuela A)

“Con el tiempo fui agilizando el proceso de planificar las clases. Ya no me toma tanto tiempo como antes buscar los textos, las imágenes, los ejemplos o armar las presentaciones. Pero esto te lo digo con más de 15 años de experiencia. Al principio tardaba horrores. Encima cuando todo se empezó a

digitalizar aún más. Pero después ya fui encontrando repositorios de recursos que me vienen bien o lugares en donde buscar o inspirarme. Eso agiliza un montón el proceso. Lo malo, y bueno jaja, pero malo es que a veces me encapricho con una idea que se me ocurrió y hasta que no consigo el recurso o material no paro. Y eso puede llevarme horas. Buscar un texto puntual o una imagen que cumpla el propósito que yo estoy buscando. Últimamente me encuentro que las cosas interactivas les resultan más atractivas a los chicos, pero eso es un desafío porque no hay tanto disponible ya hecho. Entonces me tengo que poner a armarlo. Después me queda para los demás cursos pero si es algo que me lleva mucho tiempo” (Docente 6, Escuela B).

“Lo que más me cuesta a veces es encontrar los materiales que necesito para mi clase. Muchas veces en mi planificación incluyo tal o cual actividad, consigna o material. Pero me lo imagino en mi cabeza y a veces es difícil de conseguir. Muchas veces no los encuentro disponibles y me los pongo a crear yo. Pero eso lleva mucho tiempo. Lo suelo hacer porque me gusta que lo que llevo a la clase sea bueno y relevante. Si llevo un material malo o poco atractivo se que los chicos no se van a enganchar. Entonces me va a costar el doble. A veces igual me pasa que pienso que el material que les lleve es super copado y me encuentro con que no les interesa o moviliza ni un poco. Son cosas que pueden pasar. Pero bueno, es algo que tengo muy en cuenta a la hora de planificar. Si quiero planificar bien, me lleva mucho tiempo” (Docente 5, Escuela B)

Estas citas dan cuenta de que la complejidad de los procesos de planificación no se limita a simplemente seleccionar materiales que se encuentran disponibles sino que implica un amplio abanico de tareas que se derivan a partir de esa selección de materiales (el/la docente selecciona o crea el material de trabajo, escribe la consigna -asegurándose de que sea clara para sus estudiantes-, corrige actividades previas para darles una devolución a sus estudiantes, lleva, entre otros).

A medida que los/as docentes adquieren experiencia, aprenden a agilizar el proceso de planificación mediante el uso de repositorios de recursos y estrategias que han demostrado ser efectivas. Sin embargo, la búsqueda de recursos específicos puede llevar mucho tiempo, especialmente cuando se trata de encontrar materiales que no están disponibles gratuitamente, están en otros idiomas, o no son adaptables al contexto o grupo de estudiantes con los que se quiere trabajar.

Los/as docentes reconocen que, si los materiales son poco atractivos o irrelevantes, los/as estudiantes pueden perder interés o no comprometerse plenamente. Por lo tanto, la búsqueda de recursos que sean estimulantes y despierten el interés de los/as estudiantes se convierte en una prioridad en el proceso de planificación.

En sus testimonios, los/as docentes dan cuenta de la importancia de reflexionar sobre las

experiencias pasadas y ajustar las estrategias de enseñanza en función de las necesidades y preferencias de los/as estudiantes.

En resumen, la búsqueda del sentido en la selección de materiales y actividades es un aspecto que los/as docentes entrevistados consideran importante a la hora de planificar sus propuestas de enseñanza, que implica no solo encontrar recursos atractivos y relevantes, sino también dedicar tiempo para planificar clases significativas y motivadoras para los/as estudiantes. Esta búsqueda del sentido en la selección de material y actividades refleja una preocupación por el compromiso y la participación activa de los/as estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los/as docentes reconocen que el sentido que los/as estudiantes atribuyen a las actividades y recursos de enseñanza depende en gran medida del contexto social y cultural en el que se desenvuelven, así como de sus propios intereses y experiencias. Los/as docentes enfatizan la importancia de seleccionar materiales y recursos que interpelen a los/as estudiantes, utilizando ejemplos y referencias que les resulten familiares y relevantes. Buscan generar un sentido de pertenencia y motivación al relacionar los temas de clase con situaciones y contextos que les interesen a los/as estudiantes, como las redes sociales, la música o las tendencias culturales actuales. En síntesis, todos los entrevistados coinciden en la importancia de lograr que los/as estudiantes se conecten o "enganchen" con las actividades propuestas durante las clases.

6.5. Articular con los tiempos y objetivos de la institución

En reiteradas ocasiones aparece en las entrevistas el impacto de las actividades que propone la propia escuela, que afectan el tiempo de enseñanza. A través de los diferentes fragmentos se pueden identificar varias similitudes y diferencias en cómo las escuelas A y B abordan la planificación docente, la gestión del tiempo, y cómo se articulan con los objetivos institucionales:

“Y después lo otro, son los actos, los eventos y actividades especiales de la escuela. Por eso vuelvo al equipo directivo. Si vos tenes un directivo que tiene la bajada de línea de “en marzo tenemos este evento, en junio tal otro, en septiembre tal otro” vos ya tenes la fecha. Eso no quita que no te saque tiempo de clase esos días pero te permite anticiparte y planificar acorde a esas fechas. Yo ya sabiendo que me toca tal o cual evento escolar me tengo que anticipar. Entonces me digo “Bueno justo en septiembre tengo una semana de campamento, tengo la feria de ciencias naturales y el acto del día del maestro” entonces ya sabes que vas a tener que tratar de ordenar tus clases y meterle pata para poder llegar a tus objetivos. Y ahí es donde empezas, o yo al menos, empiezo a establecer acuerdos con mis alumnos para planificar “che, no falten porque tal día tenemos esta actividad y después no vamos a tener clase hasta dentro de tres semanas”. Es una cuestión de anticiparles a ellos también y negociar con ellos también. Esa es, para mí,

una estrategia para pensar la planificación” (Docente 1, Escuela A).

“Este es un colegio con un calendario ajustadisimo. Cuando no hay esto hay aquello. Eventos, viajes, campamentos, actos, dias de tal cosa, reunión de houses, la kermesse, los interhouses, el concierto, los cuatro ensayos del concierto, los torneos de deporte, uf la cantidad de torneos a los que van los chicos....si vos ves el calendario te volves loca. En este colegio sabes que tenes que compatibilizar todos esos eventos que están calendarizados y los que se van calendarizando a lo largo del año. De repente aparecen mes a mes nuevas propuestas del colegio para que los chicos participen. Estan buenisimas esas propuestas muchas veces y celebró que el colegio les de tantas oportunidades pero la verdad que a veces son tantas y son siempre los mismos chicos a veces, que te complejiza muchísimo la planificación de cada clase (Docente 5, Escuela B)

“Al ser materias IB hay fechas de entrega y tiempos con los cuales no se pueden negociar, no se pueden pasar. Estoy obligado a cumplir con eso y estoy obligado a cumplir con calidad y aprobación” (Docente 1, Escuela B).

En este cole lo que pasa es que muchos de los tiempos los ponen los exámenes internacionales y se espera que para esas fechas los chicos hayan cubierto todos los contenidos y habilidades que les pueden llegar a tomar en las evaluaciones. Y son programas extensos. Están pensados para dos años completos. Llevan mucho tiempo abordarlos en la profundidad necesaria y además el programa IB les pide entregas intermedias a lo largo de los años con los que hay que cumplir y son inamovibles. Y bueno claro, como escuela esperan que nosotros cumplamos con esos objetivos y tiempos. Y tenemos que planificar acorde a eso” (Docente 4, Escuela B)

Tanto en la escuela A como en la B, se destaca la importancia de eventos, actos, y actividades especiales (como campamentos, ferias de ciencias, días conmemorativos, viajes de estudio, entre otros) que requieren de una planificación anticipada. Estos eventos afectan el tiempo de clase y obligan a los/as docentes a ajustar sus planificaciones para asegurar que los objetivos educativos se cumplan dentro de los plazos establecidos. En ambos casos se identifica la necesidad de tener flexibilidad y adaptabilidad. Los/as docentes subrayan la importancia de anticiparse a las actividades programadas y a los imprevistos, así como la necesidad de ser flexibles en su planificación. Esto incluye el establecimiento de acuerdos con los/as estudiantes para garantizar la asistencia y el aprovechamiento de las clases que se dictarán “entre” eventos. Además, los/as docentes de ambas escuelas identifican como reto cubrir el diseño curricular completo ante esta pérdida de tiempo de clase lo que los lleva a tener que priorizar ciertos saberes sobre otros.

Ahora bien, la escuela B parece tener un calendario más ajustado y rígido, influenciado no solo por las actividades escolares sino también por las exigencias de programas internacionales como el IB (Bachillerato Internacional). Esto impone plazos inamovibles que limitan aún más

la flexibilidad en la planificación docente en comparación con la escuela A. Los/as docentes de la escuela B hacen referencia específicamente a la presión de cumplir con los requisitos y plazos de programas externos como el IB y Cambridge, lo que agrega una capa adicional de complejidad a la planificación docente. Mientras que en la escuela A, aunque también existen presiones y desafíos relacionados con la planificación, la conversación se centra más en los eventos escolares y la gestión interna.

Asimismo, aunque ambos grupos de docentes refieren a la anticipación y negociación con los/as estudiantes, en la escuela B se hace especial énfasis en la necesidad de cumplir con las entregas y exámenes de programas internacionales, lo que puede requerir estrategias de planificación y adaptación más específicas para alinear la enseñanza con los requerimientos de estos programas. La preocupación por la cobertura de contenidos parece ser más crítica en la escuela B, donde la combinación de un calendario repleto de eventos y las exigencias de programas internacionales pone en tensión la capacidad de los/as docentes para abordar todo el currículo. En la escuela A, aunque también se mencionan dificultades similares, el foco está más en cómo los eventos y la gestión del tiempo impactan en la planificación general.

En ambos casos, se identifica como desafío particular el trabajo con los tiempos de 5to y 6to año. Los/as docentes hacen referencia a los rituales sociales de paso al último año de la escuela secundaria.

“En el caso de los cursos más grandes (5o a 6to), tengo que planificar sí o sí en base a las fechas de entrega de los exámenes internacionales. No tengo margen de modificar esas fechas, no son impuestas por la escuela. A ver, claro, es algo que la escuela elige tener obviamente al adherirse a estos exámenes internacionales. Pero las fechas las pone el Bachillerato Intencional o Cambridge. Lo que me da margen de anticiparme es que las fechas suelen ser todos los años las mismas, ya sabemos que en Agosto tenemos tal o cual entrega, en Mayo tal otra. Y así como les anticipamos el trabajo a los chicos, tengo que planificar yo también. Me permite anticiparse a ello” (Docente 3, Escuela B).

“Otra variable en 6to puntualmente son los rituales e imponderables del último año: los viajes de estudio (que son dos por año), el viaje de egresados, el UPD (ultimo primer día de clases), el UUD (ultimo ultimo día de clases) y tantos otros rituales de fin de ciclo que hacen a la pérdida de tiempo de clase. Además, a esto sumale los actos escolares u otras actividades institucionales. Todo hace que se pierda la continuidad. Ni que hablar si alguien se enferman los chicos o si me enfermo yo. Y en muchos casos estas actividades institucionales son contiguas con lo cual pierdes dos o tres semanas de clases si te pasa como a mí que tengo solo dos horas seguidas por semana. Durante dos clases no los tuviste por dos momentos totalmente diferentes. Pierdo mucho tiempo. Igual particularmente en mi caso me afecta mucho porque filosofía sólo se da en el último año con lo cual lo que no se puede dar no se cubre en ningún otro momento de su escolaridad. Y no hay posibilidad de que

con tantos emergentes y tanta pérdida de tiempo institucional una pueda terminar de cubrir todo el diseño curricular. Y es ahí donde empiezas a recortar y priorizar. Para mí las mayores dificultades radican con la falta de agenda escolar en general. Y no hablo puntualmente del director. En mi caso tenemos un director que nos super intenta anticipar todo lo que puede y consensuar con nosotros. Pero hay bajadas que superan a la institución, que vienen de más arriba. O mismo con los feriados que se mueven, las jornadas que hay que incorporar pero que no se sabe qué día hasta último momento. Eso es difícil. Por ejemplo, el otro día yo estaba a 6to en la primera hora y había planificado y acordado con los chicos que iban a tener toda la hora para hacer el trabajo de intensificación integrador. Los chicos venían preparándose un montón. Y el día anterior había caído del ministerio que teníamos que tener una jornada corta para revisar los acuerdos de convivencia institucional. A ver, no me malinterpretes. Me parece fundamental revisar esos acuerdos. Hacen el día a día de la escuela y es fundamental que los chicos tengan participación y conocimiento de eso. Pero no sabíamos que esa actividad iba a suceder ese día. Y no me quedó otra que patear mi actividad para otro momento pero eso ya me colapsó la planificación. Trate de improvisar. No quería que los chicos hubiesen estudiado y preparado todo sin sentido. Con lo cual modifique la actividad para que pudiéramos hacer las dos cosas un poco. Pero no es lo ideal. Y así es siempre (Docente 2, Escuela A).

“Lo más difícil es planificar para Y12 (6to año). Los tiempos son los que más nos corren, por los exámenes internacionales y encima a todo eso se le suman todas las actividades especiales que tienen en ese último año justamente por ser el año en el que cierran la etapa escolar. Estos rituales o actividades generan mucho ausentismo o afectan la continuidad de las clases. Me ha pasado de no ver a los chicos de año 12 por dos semanas seguidas, debido a actividades diversas que tenían que coincidir justo con mis horas de clase. Y algo que pasa particularmente en ese último año es que los chicos no se quieren perder de ninguna actividad con lo cual, se anotan a todo. Y después, claro, tenemos que cubrir todo el programa IB y nacional en el tiempo que les queda. Con lo cual, por más de que intento hacer las clases amenas, se hacen intensas. Es mucho el contenido y las habilidades a enseñar, y si faltan tanto lo único que hacemos es reducir el tiempo de clase y tratar de comprimir todo. Pero eso hace que tengamos clases más intensas y largas. Además, me ha pasado de tener que planificar clases extra escolares, por ejemplo quedándonos con los chicos de 16.10 a 17.30, luego de la jornada escolar. Todo voluntario, pero necesario para llegar con el programa. Y claro, todo eso me afecta mi planificación” (Docente 4, Escuela B).

“A mí me encanta trabajar con los chicos de 6to. Encima en muchos casos los ayudo con la preparación para el ingreso al CBC o de la Universidad de [nombre de la localidad]. Pero es el curso para el cual más me cuesta planificar. Primero por un tema de tiempos. No llego a cubrir todo el contenido que necesito por la cantidad de veces que se ausentan de clase. Y no necesariamente por algo individual. Son los que están a cargo de la feria de ciencias, o los que se encargan de hacer los bailes para el encuentro anual de no se que, o se van a una actividad de orientación vocacional, o tienen un día especial para no se que otra cosa... No estoy siendo muy específico, lo sé. Pero se entiende a lo que voy. Hay muchas actividades planeadas para ellos que están buenisimas para que tengan un buen cierre de etapa y también para empoderarlos y ayudarlos con sus habilidades de liderazgo. Pero eso tiene la contracara que están poco en clase y eso genera que de lo poco que están tengo yo que seleccionar que priorizar. Y eso afecta claramente mi proceso de planificación. Encima en mi materia el conocimiento no es lineal, por así

decirlo. Es espiralado. Entonces hay temas que si o si tengo que dar para que puedan entender otros” (Docente 1, Escuela A)

“Algo que yo considero mucho a la hora de la motivación de los alumnos varía mucho en este punto de su escolaridad; están a la vez emocionados por el futuro y agotados por el presente, lo cual requiere que esté constantemente buscando maneras de captar su interés y compromiso. Sin embargo, pese a estos desafíos, encontrar esos momentos en los que todo se conecta y ver su progreso es increíblemente gratificante. Trabajar con ellos en este punto de transición se siente cómo hacer una verdadera diferencia en sus vidas, preparándose no solo académicamente sino también personalmente para lo que les espera. Por eso, aunque planificar para 6to año sea desafiante, sigue siendo una de las partes más gratificantes de mi trabajo.” (Docente 5, Escuela A)

Una diferencia que se puede observar respecto de los procesos de planificación en ambas escuelas es que los/as docentes de la Escuela B destacan cómo las fechas de entrega y exámenes impuestas por organizaciones externas como el IB o Cambridge limitan su capacidad para ajustar los saberes a los tiempos disponibles. Esta rigidez pareciera responder a que las evaluaciones internacionales no contemplan los emergentes que cada institución pueda tener, y no ajusta los exámenes a los saberes que llegó a cubrir cada escuela. Por el contrario, se tratan de evaluaciones que obligan a las escuelas a cubrir el contenido en un tiempo determinado (año y medio). Esto obliga a los/as docentes a trabajar con un margen muy ajustado, donde la anticipación se vuelve una herramienta crucial para el manejo del tiempo y la cobertura del programa educativo. La anticipación no solo aplica para los/as docentes en su planificación sino también para preparar a los/as estudiantes para estos compromisos académicos.

En síntesis, como se observa en las citas seleccionadas, los/as docentes de ambas escuelas enfrentan el desafío de adaptarse a cambios de último momento en el calendario escolar, ya sean por decisiones ministeriales, feriados móviles, torneos y actividades intercolegiales, entre otras. Estos cambios, a menudo comunicados con poca anticipación, requieren de una capacidad de adaptación y reajuste constante de la planificación.

6.6. Planificar en equipo

En múltiples testimonios la planificación en equipo es valorada por los/as docentes por su capacidad para enriquecer el proceso educativo a través de la diversidad de ideas y experiencias. Sin embargo, también enfrenta desafíos como la falta de tiempo y la rigidez de las estructuras institucionales. Esta contradicción entre el valor reconocido de la planificación colaborativa y los obstáculos para su implementación efectiva subraya una tensión fundamental

en el ámbito educativo. Los testimonios ilustran cómo, pese a la apreciación unánime de los beneficios derivados de trabajar en equipo —tales como la integración de diversas perspectivas, el fomento de la creatividad y la generación de soluciones innovadoras a problemas comunes—, las realidades prácticas de la vida escolar a menudo interfieren. Factores como horarios incompatibles, cargas de trabajo desiguales y la inercia de sistemas y prácticas establecidas desde hace mucho tiempo representan barreras significativas como se pueden identificar en las siguientes citas:

“Tiene que haber compañerismo para planificar. Para mi se trata de aunar esfuerzos con el objetivo de hacer que el día a día de los chicos dentro del colegio sea significativo y no sea caótico. Además, esto me sirve también para no encajonar como profe. Ir a buscar constantemente nuevas ideas y consejos. Y esto es mucho más valioso cuando pienso en la diversidad de compañeros que tengo, tanto en antigüedad como en formación. Los profes más jóvenes que se suman traen consigo esa frescura y ese nuevo conocimiento actualizado que seguramente trabajaron en la facultad y se encuentran con nosotros, “los más viejos” que tenemos un conocimiento más experiencial o vivencial tanto de la materia como del cole. Todo suma, todo ayuda a pensar la plani. Hay que escuchar y tener humildad” (Docente 1, Escuela A).

“En las dos materias que enseño planifico con mis compañeros de equipo. Eso suma un montón y esta buenísimo. Cada uno aporta sus ideas desde su formación y sus experiencias previas. Claramente planificar en conjunto siempre suma y me parece que enriquece mucho más el aprendizaje. Nosotros incluso vamos agendando semana a semana momentos para juntarnos y sabemos que esas reuniones están destinadas a planificar en equipo. Además, la realidad es que es más fácil, las ideas fluyen y se enriquecen pero también nos ayuda a sobrellevar el día a día en este colegio que puede llegar a ser muy intenso y rápido con los tiempos” (Docente 1, Escuela B).

“En el caso que no tenga los tres grupos los tres años de corrido, planificamos en general con todo el ciclo superior junto, no hacemos trabajo individual. Más allá de que hacemos planificaciones del curso con todos los profes del año, en mi departamento planificamos todos juntos porque queremos volcar todos los objetivos y contenidos de los tres años. Y ahí vamos seleccionando: Qué vas a necesitar que sepan o sepan hacer el año que viene? y entonces en base a eso vamos pensando la secuenciación de contenidos y de habilidades. Cambiamos el orden. Después claro te encuentras con la realidad que a veces tenes que dar un tema que era de otro año, porque es necesario y no lo aprendieron bien el año anterior o los años anteriores, tenes que volver a explicarlo a veces desde cero y ahí ya te cambia los tiempos que vos habías pensado en tu planificación. Yo por lo general, bueno todos, si bien la planificación la hacemos por cuatrimestre pero lo sigo dividiendo en meses y trato de los temas dividirlos por clase para tratar de llegar pero siempre te encontras con algo que tenes que volver a dar o repasar y ahí vas perdiendo el tiempo. Por eso a veces no llego” (Docente 4, Escuela A).

“Hay una parte que siempre planificamos en grupo. Sobre todo cuando nos toca compartir materias. Hay años en los que, por ejemplo, a mi me toca tener dos cuartos y un quinto, y al otro profesor dos quintos y un cuarto, pero de la misma materia. Y ahí obviamente encontramos los momentos de planificar juntos. Sobre todo a principio de año. Claramente muchas veces nos damos

cuenta que somos muy distintos y que hay cosas que inevitablemente vamos a hacer diferente. Pero nos gusta planificar juntos el calendario del año para que no terminemos muy desfasados. Y en esas conversaciones surgen cosas muy lindas también, porque nos vamos dando ideas sobre todo basado en la experiencia que tuvo cada uno con tal o cual grupo o con algún tema en particular. A veces me encuentro con que podemos complementarnos mucho. Me gustaría, si te hablo con sinceridad, poder planificar más cosas en conjunto pero de las veces que lo intentamos no lo logramos tanto por lo que te comentaba antes, los emergentes de cada clase o cada curso. Si me tocan a mi tres feriados de corrido ya me atrase de lo que da el otro profe y no puedo retrasar todo un curso o saltarme algo solo para hacer una actividad. También, al tener horarios diferentes nos cuesta coincidir. Esa es una de las razones por las cuales no planificamos tanto en grupo también, hay veces que ni coincidís con los horarios. Como sabes muchos profesores de secundaria dan clase en dos o tres escuelas” (Docente 3, Escuela A)

“Obviamente que trabajar en conjunto hace que el proceso de planificar sea menos arduo. No solo por un tema de tiempos, que eso desde ya, osea, dos mentes piensan más que una. Te pones a conversar y planificar en equipo y las ideas fluyen más. Quizas tenes mas discusiones también, pero son valiosas para pensar en la mejor propuesta para los alumnos. Pero además, creo que es importante conocer también que están haciendo con otros profesores. Por que te digo esto, porque en general, tanto en esta escuela como en otras que trabaje, si es planificar en equipo históricamente era planificar con el o la docente que daba la misma materia que vos pero a otro curso. Y ahí era trabajar y ponerse de acuerdo para ir a la par. Pero ahora, y en particular en este colegio, nos incentivan a hacer propuestas en conjunto con otras materias y otras áreas. Lo interdisciplinario. A veces no necesariamente un proyecto largo, pero sí actividades o temas. Hay materias que incluso están planificando proyectos de dos o tres meses. No es la mía en particular pero sé que las hay. Ponele algo que me sirvió mucho a mi para mi proceso de planificación es hacer el Scope and Sequence que hicimos acá a fin de año. Ese documento me permitió ver que hacen en cada año en cada materia. Y ahí encontramos solapamientos de temas, incongruencias temporales pero también puntos en común para poder planificar proyectos o actividades en conjunto. Y eso estuvo buenísimo para poder repensar la planificación. Por ejemplo, yo me di cuenta que podía sacar todo un tema porque ya lo venían trabajando en otra materia. Y yo podía construir en base a eso. Para que a los chicos no se les haga tan denso y repetitivo. Fue clave porque me permitió planificar nuevas propuestas. Pero eso fue un proceso que llevó mucho tiempo, estuvimos como tres meses para que todos lo hagan” (Docente 4, Escuela B).

El/la docente 1 de la Escuela A enfatiza la importancia del compañerismo en la planificación. La colaboración es vista como una forma de enriquecer la experiencia educativa y evitar el estancamiento profesional. La diversidad en la formación y experiencia de los/as docentes (profesores jóvenes y experimentados) se considera un activo valioso que aporta nuevas ideas y perspectivas a la planificación. El/la docente 1 de la Escuela B resalta cómo la planificación en equipo contribuye a enriquecer el aprendizaje. La combinación de diferentes experiencias y conocimientos se presenta como una oportunidad proporciona una base más amplia para generar ideas y desarrollar enfoques innovadores. Además, el/la docente 1 de la Escuela B

menciona la eficiencia y el apoyo emocional que ofrece el trabajo en equipo, especialmente en entornos educativos intensos y exigentes. El/la docente 2 de la Escuela A contrasta su experiencia actual de planificación individual con experiencias previas de planificación en equipo. Resalta cómo el trabajo colaborativo no sólo agiliza el proceso y potencia la creatividad, sino que también permite compartir y adaptar materiales y recursos, lo que resulta en un enriquecimiento mutuo y una mayor eficiencia.

No obstante cuatro de los/as docentes destacan que la planificación en equipo acarrea algunas dificultades que tienen que ver con la cuestión de los tiempos que mencionamos en los apartados anteriores

“Al ser pareja pedagógica cuesta encontrar el tiempo para poder planificar en pareja por un lado. Y por otro, las estructuras son bastante estáticas e inamovibles y tenes poco margen de cambio. Hablo específicamente de las temporadas de los deportes que tenemos en el colegio. Es algo que está preestablecido desde hace años, la temporada de atletismo, la de natación, la de volley, etc. No hay margen de modificarlas sobre todo porque son temporadas que están organizadas así delimitadas por otras fechas de giras deportivas, torneos interescolares, y mismo fechas de eventos y exámenes del colegio. Y otra cosa es la falta de regulación o control que tenemos entonces la planificación puede ser X y vos hacer Y y no va a cambiar.” (Docente 2, Escuela B).

“En mi caso estoy sola en la planificación porque soy la única profe de mi materia en esta escuela. Cuando trabajaba en otras escuelas (da ejemplo de una) que había tres docentes de la misma asignatura para toda la secundaria, era mucho más enriquecedor el trabajo de planificación. Sobre todo en la parte de compartir los materiales de trabajo. Yo los hacía con una colega pero luego nos lo compartimos entre los tres. Cada uno, obviamente, le hacía las modificaciones que necesitaba en base a su curso, su clase o sus tiempos. Mismo incluso lo adapta en base a sus propios intereses y formación de base. Pero la base, la idea y el material estaba. Eso favorece mucho porque no solo agiliza los tiempos, que muchas veces son tiranos, sino que también multiplica las ideas, empuja la creatividad por así decirlo” (Docente 2, Escuela A).

“Hablar con colegas es clave para planificar. Vos vas y preguntas “fulanito que tal es con vos en clase? y si te dicen “conmigo trabaja bien”, ahí es donde empiezo a indagar en porque, qué hace ese docente. Y se te van ocurriendo estrategias para trabajar. No digo que siempre te funcione lo que hace el otro docente, pero muchas veces te da la información suficiente para poder planificar lo propio. Es lógico entablar esas conversaciones. Pero lamentablemente hay veces que no lo podes hacer porque a veces los horarios no te coinciden, porque a veces vas y trabajas dos horas en una escuela, dos en otra y así sucesivamente, entonces no tenes posibilidad de hablar con ellos porque tenes que salir corriendo para la otra escuela. Y se perdió esa oportunidad” (Doente 6, Escuela A).

“Poder tener reuniones de departamento o área es fundamental para mi. Cada vez que tenemos una me voy con ideas nuevas para planificar mi clase o mismo más claridad sobre lo que se viene. En estas reuniones mi jefe nos pone al tanto de si hay alguna novedad o si tenemos que cumplir con alguna cuestión en particular. Por ejemplo, hay una semana al año que es el “Anglo

Week” para honrar las raíces anglosajonas de las fundadoras del colegio y ahí nos piden que hagamos algunas actividades alusivas. Bueno, entonces ahí en las reuniones de departamento nos ponemos a pensar en qué podemos hacer y los tiempos que tenemos para hacerlo. Entonces esas reuniones son clave. Ahora, el problema está en que no siempre podemos tener esas reuniones o no siempre estamos todos. Algunos profes del área no están todo el día en la escuela porque trabajan en otras escuelas. Con lo cual, coordinar con ellos es bastante complejo. O a veces nos pasa que por cuestiones de la escuela alguno de nosotros tiene que estar en otra reunión o cumpliendo con otra responsabilidad. Y ahí se nos dificulta organizarnos. O peor, cuando no encontramos ningún horario en el que coincidamos todos entonces nuestro jefe de departamento tiene que reunirse con cada una de nosotras individualmente. Ahí es una lastima porque se pierde la riqueza de trabajar juntas. Pero bueno, creo que en este cole en particular me encuentro con que mis compañeras están siempre muy predispuestas a trabajar en equipo y planificar juntas cuando podemos. Me encantaría que en el futuro se puedan planificar mucho más estos espacios de planificación conjunta” (Docente 3, Escuela B)

“Claramente planificar con mis colegas es algo que valoro mucho. Este año en el colegio empezamos a implementar los “Staff meetings” que espero que se sostengan en los próximos años. Son dos periodos que están destinados a reuniones entre docentes. Si bien al principio sirve como reunión general para dar aviso de las noticias importantes, después el resto de tiempo es trabajo colaborativo para pensar en la planificación de la enseñanza. A veces tenemos consignas específicas que nos traen desde dirección, pero hay otras veces en las que tenemos todo ese tiempo para trabajar por departamento y ahí planificar en conjunto. Es algo fundamental que recién ahora se está empezando a implementar. Espero que el colegio vea el valor agregado que le da al trabajo por departamentos, e incluso te digo más, entre departamentos, y que no lo elimine. Es terreno ganado para la planificación. Además, estos momentos nos permiten a todos tener una visión más holística o general, no se si está bien usada la palabra holística ahí, de la educación que estamos ofreciendo a los chicos. Nos ayuda a alinear nuestros objetivos, a compartir recursos y estrategias, y a garantizar una mayor coherencia. También es una oportunidad para el desarrollo profesional, porque tenemos capacitaciones o podemos aprender unos de otros, discutir desafíos comunes y buscar soluciones. En mi mundo ideal, estos 'Staff meetings' serían más frecuentes permitiéndonos más tiempo para este tipo de trabajo colaborativo, pero buenos es soñar porque los tiempos no nos permiten eso” (Docente 5, Escuela B)

Como se puede observar, mientras que la planificación en equipo es valorada en ambas escuelas por su potencial para enriquecer y eficientar el proceso de planificación de la enseñanza, aparecen desafíos significativos relacionados con la estructura organizativa, la coordinación de tiempos y la logística de reuniones que impactan de manera distinta en cada institución.

Un desafío común en ambas escuelas a la hora de planificar es la coordinación de reuniones de equipo o departamento cuando los/as docentes tienen horarios dispersos o trabajan en múltiples instituciones. A pesar de las buenas intenciones y la predisposición a trabajar en equipo, encontrar un horario común que permita la participación de todos es complicado, lo que a veces

resulta en la necesidad de realizar reuniones individuales que, aunque útiles, no ofrecen la misma riqueza que el trabajo conjunto como menciona el/la docente 3 de la Escuela B.

Los/as docentes advierten que identificar y abordar estos desafíos podría ser clave para optimizar la planificación colaborativa y mejorar la experiencia de planificación y de enseñanza tanto para docentes como para estudiantes, favoreciendo así la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo. Ambas escuelas comparten la dificultad de sincronizar horarios para facilitar la planificación colaborativa, destacando una problemática común en el ámbito educativo: la fragmentación del tiempo de trabajo y la multiplicidad de compromisos de los/as docentes. Esta situación resalta la necesidad de repensar los modelos organizativos y las prácticas institucionales para favorecer espacios de encuentro y trabajo conjunto, como los "Staff meetings" (*reuniones de equipo*) implementados en la Escuela B, que representan un avance significativo hacia la consolidación de prácticas colaborativas.

6.7. La importancia de conocer el contexto y las características de los/as alumnos/as

Otro de los aspectos señalados con frecuencia en las entrevistas fue el lugar que ocupa el contexto y las características de los/as alumnos/as a la hora de llevar a cabo los procesos de planificación.

“Mira, para mi materia, todo lo que acontece en nuestro barrio, a nuestro alrededor, siempre es un motivo para tematizar. Digo, se me ocurre lo más cercano que es la pandemia que más allá de que fue horrible, las problemáticas se miraba diferente, la cuestión de la construcción del sentido me sirvió mucho para tematizar y trabajar. Después el contexto más amplio también es motivo de problematizar, el individualismo, los celulares en el aula. no el celular desde una visión de “apaguemos los celulares” sino de cómo nos modifica en lo ético, en el vínculo con otros, yo eso lo voy convirtiendo en problemas y lo tomo para mi planificación. Y eso es parte del contexto de los chicos” (Docente 2, Escuela A).

“El contexto influye mucho la manera en la que abordó los temas por las preocupaciones de los alumnos, pero no en un sentido tan absoluto. Tampoco di clases en otros lados para comparar. Si quizás hubiese tenido otra experiencia me daría más cuenta, pero no sé. Es una suposición. “Las mejores actividades o planificaciones surgen cuando estoy leyendo el diario, o aplicaciones de internet como LinkedIn o Instagram, o viendo el noticiero. Es allí donde me entero de acontecimientos o cosas que están sucediendo actualmente, y a partir de ese punto, reflexiono: “Esto podría ser abordado en clase a partir de cierto contenido”. Lo que más me cuesta es decidir con qué actividad quiero o puedo llevarlo a cabo, pero también es un desafío pensar en no repetirme. Disfruto trabajando con acontecimientos y buscando formas de conectar lo teórico con situaciones concretas de manera efectiva.” (Docente 1, Escuela B)

En las dos materias planifico con mis compañeros de equipo. eso suma un montón y esta buenísimo. cada uno aporta sus ideas. planificar en conjunto siempre suma y me parece que enriquece mucho más el aprendizaje. y es más fácil (Docente 1, Escuela B).

“Siempre influye el contexto. Pero no es un grado muy fuerte No es determinante para nada. Pero si influye” (Docente 2, Escuela B).

“Incluso dentro de una misma escuela te encontras con contextos muy distintos, hay una gran diferencia entre los turnos ponele. En esta escuela yo tengo un 5to a la tarde y dos 5tos a la mañana. Y planifiqué de manera totalmente diferente quizás. A veces me toca que me sirve lo mismo pero a veces entre el turno mañana y el turno tarde hay una diferencia tremenda. Entonces eso lo tengo en cuenta. Se que el contexto de la tarde vienen de un lugar quizás o tienen una realidad más compleja, no tienen familias tan presentes. En el turno mañana hay mucha más presencia de los padres, se preocupan más entonces eso ayuda más a los pibes. Los acompaña más. Casi no faltan. Y ahí siento que puedo exigir más porque sé que van a estar más presentes, ya sea haciendo más trabajo en casa o viniendo más a la escuela. Obviamente estoy hablando desde una media, no siempre pasa eso pero es lo general. Pero el contexto obviamente influye, la familia, lo social, por más de que sea la misma escuela varía muchísimo. Te cambia mucho” (Docente 2. Escuela A)

“Las distancias aca en esta escuela no son un problema, por que en general todos viven bastante cerca o en lugares que son más accesibles. Pero me ha pasado en otras escuelas en las que los chicos vivían más lejos o en lugares que era más complicado llegar y eso influye mucho por ejemplo en si venían o no a clase” (Docente 4, Escuela A).

“El contexto influye y mucho. Yo planifiqué en base al contexto. Siempre. Y lamentablemente se que hay escuelas en las que tengo que ajustar, priorizar, dentro de esa planificación. Pero siempre con el objetivo de que se lleven aprendizajes que les sean útiles para sus vidas y que se lleven lo fundamental. Y hay otras escuelas en las que sé que voy a poder explotar el tiempo” (Docente 4, Escuela A).

“En mi caso que he dado clase en escuela primaria, escuela secundaria y en adultos que no dieron las materias, o retomaron, o se quieren recibir. me doy cuenta que obviamente cambia el contexto y las características de mis alumnos” (Docente 1, escuela A)

Tanto en la Escuela A como en la Escuela B, los/as docentes reconocen la importancia de tener en cuenta el contexto social, cultural y económico de los/as estudiantes para planificar sus clases. Sin embargo, mientras que en la Escuela A parece haber una mayor énfasis en la adaptación profunda a las realidades complejas de los/as estudiantes (por ejemplo, diferencias entre los turnos, la presencia familiar, realidades socioeconómicas, o las distancias al centro educativo), en la Escuela B, aunque se reconoce la influencia del contexto, no se le otorga tanta relevancia para la planificación de la enseñanza.

El/la docente 2 de la Escuela B lo califica como influencia, pero no determinante, sugiriendo

que, mientras el contexto es un factor a considerar, no dicta completamente la práctica pedagógica. Este punto de vista resalta la complejidad de la relación entre contexto y educación.

Por otro lado, las diferencias intrínsecas dentro de una misma institución, como las observadas por el/la docente que menciona las variaciones entre los turnos matutino y vespertino, ejemplifican cómo incluso pequeñas variaciones en el contexto pueden requerir ajustes significativos en la planificación y desarrollo de las clases. Estas diferencias resaltan la necesidad de una pedagogía flexible y sensible al contexto, capaz de ajustarse a las diversas realidades de los/as estudiantes.

En sus testimonios los/as docentes advierten que el contexto no solo influye en los temas que se abordan, sino también en cómo se abordan. Por ejemplo, el/la docente 2 de la Escuela A subraya cómo eventos inmediatos y preocupaciones contemporáneas, como la pandemia y las dinámicas vinculadas al uso de celulares, se convierten en puntos de partida para la tematización y problematización en sus clases. En este caso el contexto actúa como un catalizador para la construcción de significados y de aprendizajes relevantes. De manera similar, el/la docente 1 de la Escuela B destaca la importancia de vincular lo teórico con lo concreto, utilizando acontecimientos actuales como herramientas para conectar el currículo con la realidad de los/as estudiantes. Esta estrategia demuestra un esfuerzo consciente por hacer que el aprendizaje sea significativo para el contexto de los/as estudiantes y que eso requiere de una planificación previa. Estos dos relatos señalan a la actualidad como recurso didáctico. Los docentes de ambas escuelas utilizan eventos actuales y relevantes para tematizar sus clases, buscando conectar los saberes teóricos con la realidad que viven los/as estudiantes. Esto se ve como una estrategia para hacer el aprendizaje más significativo. Esto se puede relacionar, nuevamente, con la predominancia en los relatos de los/as docentes de la búsqueda de que lo que se planifica tenga un sentido y promueve el interés de los/as alumnos/as.

Finalmente, la reflexión sobre la distancia y la accesibilidad por parte del docente 4 de la Escuela A, junto con la adaptabilidad mencionada por el mismo docente en diferentes contextos escolares, subraya cómo aspectos logísticos y estructurales del contexto pueden tener un impacto directo en la asistencia y participación de los/as estudiantes, y por ende, en su aprendizaje.

A su vez, al profundizar en este aspecto, los/as docentes de ambas escuelas identificaron que más allá de conocer el contexto socioeconómico, cultural y familiar de los/as alumnos/as

para adaptar y planificar sus clases otras de las características que resultan fundamentales conocer a la hora de planificar una clase son las características del grupo en particular al que va a estar dirigida la clase.

"Mira, otra cosa que influye mucho es qué grupo te toca, como son los chicos, sus personalidades individuales, pero también como esas personalidades se forman y consolidan, o no, en lo grupal. Por ejemplo, ahora tengo dos grupos de 6to que son muy diferentes. Tengo uno que es callado, no habla, no participa. Son super respetuosos, pero hay algo del grupo, de la dinámica, de los chicos o incluso conmigo, anda a saber, pero no hablan más de lo poco que les puedo sacar en alguna intervención. Sus producciones individuales son maravillosas, pero no se exponen. No quieren. Y lo respeto. En el otro, me pasa lo contrario, son más habladores, preguntan, re-preguntan, me ponen en jaque muchas veces. Son quizás menos lectores y eso me cuesta más. Entonces, la misma actividad puede salir muy distinta en cada clase. Y es ahí donde tengo que ajustar mi planificación a los tiempos, intereses y formas de ser de cada grupo. Por ejemplo, sé que con el grupo más revoltoso me va a tomar más tiempo llegar a la consigna de trabajo porque en el medio van a preguntar un montón, me van a plantear muchos escenarios y ejemplos para trabajar, y vamos a generar muchas interacciones en clase. Por el otro, sé que con el grupo más callado, quizás esa actividad me queda corta porque como no preguntan nada o muy poco, van directo a la actividad y la terminan más rápido. Vas haciendo lo que podes con cada grupo" (Docente 2, Escuela A).

No obstante, identifican que llegar a conocer a los/as estudiantes es un proceso que lleva tiempo y que muchas veces no se logra con inmediatez. En muchos casos los/as docentes manifiestan que no conocen a los grupos previamente y eso les dificulta al momento de planificar estrategias que los motiven o se ajusten a las necesidades específicas de cada grupo o de cada estudiante.

"Uno después de un tiempito ya conoce a los chicos. Y lo que espero yo es que hayan avanzado desde el nivel con el que empezaron. Y eso lo tengo en cuenta cuando planifico. Se que no todos van a llegar al mismo lugar, y eso lo tengo en cuenta cuando planifico. Que por lo menos cada uno tenga actividades o momentos en los que puedan avanzar individualmente, aun si con eso no logran acreditar la materia. Eso después lo voy resolviendo individualmente, pero contemplo que la planificación tenga eso en cuenta. Básicamente que logren pensar y resolver situaciones problemáticas. Eso es lo que me importa. Cuanto más rápido conoces a los chicos, más rápido podes ajustar la planificación. Conocer a los pibes es lo más importante para que la planificación sea lo más acorde a lo que necesita el grupo y lo que puedo darles yo. Además, me pasa que obviamente hay chicos que tienen más dificultad y tengo que hacer de profesor particular en el aula. Y eso lo tengo en cuenta para mi planificación, armando propuestas o clases en base a estrategias que me permitan dar clase general pero despues actividades individuales o grupales que me permitan a mi trabajar mano a mano con alguno de los pibes que lo necesite y que los demás puedan avanzar más independientes" (Docente 4, Escuela A).

"El nivel conceptual y el nivel actitudinal con los que llegan los chicos del año anterior son aspectos clave. Además, están los emergentes propios de esta institución. Algunas cosas se diagnostican más rápidamente; los dos primeros

aspectos son más fáciles de gestionar, pero los emergentes son constantes e inesperados, y afectan mucho a mi planificación. Por eso, creo que las planificaciones deberían aplicarse en abril, para poder adecuarse al nivel de los/as estudiantes, sobre todo a aquellos que llegan recién (Docente 3, Escuela B).

“Pero a veces llegar a conocerlos bien lleva su tiempo. Sobre todo cuando es un grupo que nunca tuviste y no tenes tantas referencias de año a año. Hay un traspaso que hacemos entre docentes a principio de año para alinear lo que se vio el año anterior a la planificación del año en curso. Pero sin embargo, por más que te lo diga un colega, tenes que esperar a tenerlos en el aula para llegar a conocerlos bien. Y eso te lleva su tiempo como te decía. No puedo esperar a conocerlos a todos en el primer mes. Pero para ese entonces ya tengo que tener propuestas diseñadas y planificadas. Y a veces me pasa que el grupo no engancha. Y ahí me doy cuenta tarde de lo que debería modificar. Pero bueno, eso me genera un aprendizaje para la próxima actividad y así sucesivamente. Voy aprendiendo a conocerlos lentamente y metiendo eso en mi planificación” (Docente 4, Escuela B)

Al integrar estas citas adicionales al análisis previo, podemos identificar tanto puntos en común como diferencias entre las Escuelas A y B, en términos de la importancia de conocer a los/as estudiantes y el contexto de la escuela y de cada alumno a la hora de planificar. Los puntos en común y las diferencias se pueden categorizar.

A partir de las citas extraídas de las entrevistas podemos identificar el conocimiento del contexto como elemento central en los procesos de planificación. Ambas escuelas reconocen la relevancia del contexto (social, familiar, tecnológico, y de actualidad) en la planificación de las clases. Los/as docentes buscan conectar el contenido con la realidad que rodea a los/as estudiantes para hacer el aprendizaje más significativo. Tanto en la Escuela A como en la B, los/as docentes hacen hincapié en la importancia de ajustar la planificación según las características, necesidades, y niveles de los/as estudiantes. Reconocen la diversidad en sus aulas y buscan estrategias para atender a la individualidad de cada estudiante.

Las citas presentadas ilustran la importancia crítica de la contextualización en el desempeño docente, abordando de manera práctica los cuatro niveles propuestos por Jornet Meliá, González Such & Sánchez Delgado (2016). En relación con el primer nivel, el salón de clase, los/as docentes mencionan adaptar sus estrategias de enseñanza a las características específicas de sus estudiantes, como las diferencias entre grupos en términos de participación, interés, y necesidades educativas. Este ajuste se refleja en la personalización de la planificación para acomodar las variaciones en las dinámicas de grupo, las capacidades individuales y los estilos de aprendizaje, evidenciando un enfoque centrado en el estudiante que es fundamental en este nivel de contextualización. Respecto al segundo nivel, el contexto institucional, aunque no se

menciona explícitamente en las citas la colaboración entre docentes para la planificación conjunta implica una alineación con las políticas y las características institucionales. La cooperación en la planificación educativa sugiere un esfuerzo por adherirse a los objetivos educativos comunes del sistema escolar y aprovechar los recursos disponibles dentro de la institución, lo cual es esencial en el segundo nivel de contextualización. En relación con el tercer nivel, el contexto social inmediato, los/as docentes reconocen la influencia del entorno socioeconómico y familiar de los/as estudiantes en su aprendizaje. Por ejemplo, las diferencias entre los turnos de la mañana y la tarde en términos de apoyo familiar y compromiso educativo reflejan cómo los aspectos socioeconómicos y de convivencia afectan directamente la planificación y las expectativas docentes. Este nivel destaca la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas culturalmente relevantes y sensibles a las realidades sociales de los/as estudiantes. Por último, el cuarto nivel (contexto inmediato) aunque menos explícito en las citas, la adaptación de la enseñanza a las tendencias sociales más amplias, como el uso de la tecnología y la respuesta a la pandemia, refleja la consideración de factores socioeconómicos y culturales más amplios. La integración de temas actuales y relevantes a nivel nacional o regional en la enseñanza subraya la importancia de este nivel de contextualización para hacer que el aprendizaje sea significativo y relevante para los/as estudiantes.

En síntesis, los testimonios de los/as docentes de las Escuelas A y B dan cuenta de un compromiso por parte de los/as docentes de ambas escuelas hacia la contextualización de sus prácticas pedagógicas. Reconocen la importancia crucial de entender tanto el contexto mediato (el entorno socioeconómico y cultural más amplio en el que viven los/as estudiantes) como el inmediato (las circunstancias y acontecimientos específicos que afectan directamente a los/as estudiantes).

6.8. “Planifico, luego improviso”

Una de las preguntas de la entrevista les proponía a los/as docentes reflexionar acerca de la afirmación “planifico, luego improviso”, título de un trabajo de Elizabeth E. Gothelf (2003).

Esta pregunta llevó a todos los entrevistados a reflexionar acerca de la incertidumbre que atraviesan al momento de llevar a cabo la planificación. Gothelf (2003) al sostener que “el mejor sistema es el que está previsto para manejar cualquier imprevisto” (p. 1) pone énfasis en la flexibilidad y la capacidad de adaptación de un docente a la hora de llevar a cabo sus propuestas de enseñanza. La idea de “planifico, luego improviso” no solo refleja un reconocimiento de la incertidumbre inherente en la enseñanza, sino que también pone en valor la importancia de la reflexión sobre el proceso iterativo de la planificación y la ejecución de las propuestas de enseñanza. Como sostiene Perrenoud (2004, p. 30) la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar, “consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.”, y con ello poder lograr una práctica reflexionada.

Las entrevistas aportan una perspectiva interesante sobre el equilibrio entre planificación e improvisación en la enseñanza. Cada docente, aunque con enfoques ligeramente diferentes, reconoce la importancia de ambos aspectos en el proceso educativo. los/as docentes reconocen la necesidad de una planificación estructurada pero también la importancia de ser capaces de improvisar. Esta improvisación no es aleatoria, sino que se basa en un conocimiento profundo de la asignatura y una comprensión de las necesidades de los/as estudiantes. Varios docentes destacan cómo la improvisación surge como respuesta a situaciones no planeadas o a las necesidades específicas de los/as estudiantes. Esto implica una capacidad para ajustar el plan de enseñanza sobre la marcha, lo que puede ser especialmente importante en situaciones donde ocurren interrupciones o temas relevantes de forma espontánea.

“Es bastante real esta afirmación. [...] en filosofía improviso mucho sobre las preguntas de los alumnos y eso me encanta, con sociedades digitales me cuesta más, sigo más la planificación” (Docente 1, Escuela B).

“Muchas veces termino improvisando en función de las necesidades de los individuos y el grupo. Es una improvisación con sentido. Más allá de que no sea tu objetivo de clase. no es lineal, no funciona estructuradamente. No debería. Siempre es mejor tener planificación a no tenerla pero no atarse” (Docente 2, Escuela B).

Coincido plenamente. Es lo que debemos hacer. Cuando trabajábamos en primaria, nos obligaban a planificar incluso lo que íbamos a decir. Eso no es real, ya que todo cambia en la acción. No puedes decirme exactamente lo que va a suceder. Existen emergentes sociales e institucionales, que pueden surgir

de manera imprevista (Docente 3, Escuela B)

“Estoy totalmente de acuerdo porque no te queda otra. Es un poco el arte de dar clases. Cuando en la facultad pensábamos en que era enseñar y las didácticas, pensábamos en cómo ese “saber hacer” del profesor es lo que le permite después improvisar en el contexto de su práctica. Yo soy de las que piensa que la improvisación por la improvisación es re vacía y hueca. Una de las claves para tener herramientas por eso es por un lado soltar el control en un montón de aspectos, que a mí me sigue costando pero sigo aprendiendo, y animarte a lo que puede venir sin que lo esperes. Hay una planificación pero no es estanca, es una planificación que va surgiendo en base a los intereses de la comunidad. Y después va apareciendo esto que hablábamos antes. Otra cuestión de la improvisación en esto son las continuas negociación, no me gusta la palabra negociación, establecimiento de acuerdos “bueno esta bien, hoy tienen una evaluación de otra materia a continuación que la mía y están muy preocupados, les dejo 15 minutos para que repasen pero vamos a concentrarnos en este tema que tengo que dar”, y ahí la organización de los tiempos es un tanto compartida (Docente 2, Escuela A).

A pesar de los esfuerzos por planificar de manera exhaustiva, el aula es un entorno en el cual los imprevistos son más la norma que la excepción. Los/as estudiantes llegan con sus propias experiencias, emociones, y niveles de energía, los cuales pueden variar significativamente de un día para otro. Además, factores externos, como eventos sociales o cambios en el entorno escolar, también pueden impactar la dinámica de aprendizaje. La capacidad de improvisar, entonces, se identifica en una habilidad esencial para el/la docente, a partir de los relatos. No obstante, esta improvisación no es aleatoria ni carece de fundamentos; es una respuesta flexible y creativa que se apoya en la estructura proporcionada por la planificación previa. La planificación detallada dota al docente de un marco de trabajo claro, objetivos de aprendizaje bien definidos y una secuencia de actividades diseñadas para facilitar el logro de estos objetivos. Sin embargo, es la capacidad de desviarse de este plan de manera intencional y reflexiva lo que permite al docente responder de manera efectiva a las necesidades emergentes de los/as estudiantes, aprovechando oportunidades de aprendizaje únicas que surgen en el momento.

“¡Ja! Estoy completamente de acuerdo. Siempre y cuando hablemos de una improvisación fundada obviamente. Me refiero a una improvisación con un sentido pedagógico. Y creo que con los años estoy cada vez más de acuerdo. Ni bien empecé me costaba un montón improvisar y salir de lo que había planificado. Era más estática mi planificación y creo que también era por miedo a que algo salga más. Muchas veces cuando uno es nuevo en el aula es más vertiginoso por así decirlo. Pero una vez que tenes cancha, que ya conoces el colegio, la materia, los chicos. Es completamente otra cosa. La improvisación en realidad es la planificación instantánea. En tu mente pasan mil quinientas cosas y las resuelves para seguir adelante. Y justamente las resuelves e improvisas porque sabes del tema” (Docente 5, Escuela B)

“Yo creo que por eso somos medio malabaristas, especialmente creo que en educación física, todo el tiempo nos encontramos con obstáculos para nuestra

planificación que a veces no tienen que ver al 100% con nuestra planificación sino que tienen que ver con otro tipo de cosas y ahí vos vas viendo cómo resolves sobre la marcha. Pero el resolver sobre la marcha te puede pasar una o dos clases, pero hasta incluso ese resolver sobre la marcha, esa improvisación también lo tenes un poco planificado. Porque volves a usar alguna actividad o estrategia que ya habías usado con otro grupo, o incluso a veces me pasa que en ese resolver e improvisar sobre la marcha usó alguna dinámica que yo viví como alumna en el profesorado y que me parece piola. Eso muchas veces es super útil, volver a las experiencias de uno porque al vivirlas es más fácil replicarlas o replicar lo importante que uno quiere rescatar. Si bien vos lo vas modificando decis “ah bueno la clase que viene que ellos se van de excursión y la otra que tienen no se que y recién la otra están conmigo, arranco con este tema pero arrancamos con una película para engancharlos de antemano, les dejo un cuestionario y la clase que viene arrancamos con eso. Siempre es ir y volver sobre lo planificado y sobre lo enseñado. O con el espacio chiquito arreglartela como puedas. (Docente 1, Escuela A).

“A veces cuando tengo muchos cursos del mismo año en paralelo y con uno voy adelantado porque logre avanzar más rápido de lo que tenía planificado me doy lugar a improvisar y profundizar más o proponer nuevos desafíos o situaciones problemáticas más complejas. No es improvisar y ponerlos a jugar o ver una película mientras el resto de los cursos avanza. Improviso en el sentido que no era algo que tenía anticipado. A veces son actividades o temas que ya tenía armados de otros años o mismo alguna actividad del año siguiente. Y eso me da la soltura de seguir avanzando y que sigan aprendiendo” (Docente 4, Escuela A)

El/la docente 5 de la Escuela B menciona cómo la experiencia y la familiaridad con el entorno educativo aumentan la capacidad de un docente para improvisar efectivamente. Al principio, la rigidez en la planificación puede ser mayor debido a la inseguridad, pero con el tiempo y la experiencia, los/as docentes pueden sentirse más cómodos ajustando sus planes en tiempo real. El/la docente 2 de la Escuela A refiere a una planificación que es flexible y que se adapta a los intereses de la comunidad educativa. Esta aproximación reconoce que los planes de enseñanza necesitan ser lo suficientemente abiertos como para acomodar los intereses emergentes y las necesidades de los/as estudiantes.

“Lo que me ayuda es el calendario inamovible de exámenes internacionales, porque el institucional es movable. eso me estructura y me ordena. Además algo que me ayuda a la hora de planificar es, quizás, una característica mía: tengo mucha capacidad de flexibilidad en mis clases. Mi planificación se basa en temas, y eso me hace flexible. Voy retomando y ajustando según sea necesario, debido al formato de mis materias. Además, tengo muchas actividades pensadas de antemano para los momentos en los que me falta tiempo o me sobra tiempo. Estoy preparada” (Docente 3, Escuela B).

“Aca no te queda otra que ser flexible. Obviamente que cada uno de los/as docentes o departamentos tendrá sus innegociables. Pero no te queda otra que aprender a que muchas veces tenes que flexibilizar. No te diría que es parte de mi planificación pero sí de lo que puedo llegar a esperar del año. Entonces a la hora de pensar en la distribución de temas o tiempos si lo tengo en cuenta. Tengo muchas alternativas de mi planificación para estirla más. Y muchas

veces eso me suma mucho porque me permite profundizar más en temas que otros años solo sobrevuelo” (Docente 4, Escuela B)

“Creo que ser flexible es importante en la medida que somos seres humanos y siempre van a surgir cosas imprevistas. En mi planificación en si no tengo en cuenta esos emergentes, pero soy consciente que pueden suceder y que, en el caso que pasen, tengo que poder ser flexible. Y es ahí donde empezas a recortar y priorizar” (Docente 5, Escuela B).

Los/as docentes mencionan la necesidad de ajustar sus planes según las circunstancias, lo que sugiere que el contexto del aula (como la recepción del alumnado, los imprevistos, y la variabilidad en la comprensión de los temas) impacta significativamente en el diseño de tareas y propuestas. La anticipación de posibles escenarios (falta o exceso de tiempo) y la preparación de actividades alternativas son aspectos que también influyen en su planificación.

Aunque las citas provienen de docentes de la misma escuela (Escuela B), es notable la similitud en la adopción de la flexibilidad como un componente esencial de la planificación. Esta similitud puede sugerir una cultura institucional que valora y promueve la adaptabilidad en la práctica docente. Las diferencias pueden aparecer más en cómo cada docente integra la flexibilidad en su planificación: mientras algunos la consideran desde el inicio, otros parecen contemplar la flexibilidad al momento de adaptarse según surgen las necesidades.

En síntesis, la flexibilidad es una concepción compartida claramente identificada entre los/as docentes. Todos/as la consideran fundamental para gestionar la dinámica del aula y responder a las necesidades educativas de sus estudiantes. Entonces, estos testimonios abogan por un equilibrio entre la estructura y la espontaneidad en la enseñanza, argumentando que la capacidad de adaptarse y responder creativamente a los desafíos del aula es tan importante como una planificación minuciosa. Esta perspectiva resalta la importancia de preparar a los/as docentes no solo en técnicas de planificación, sino también en estrategias de improvisación para maximizar el potencial de aprendizaje de sus estudiantes.

6.9. Planificar y reflexionar

Otra de las cuestiones que aparecen en los testimonios de los/as docentes refiere a la planificación como proceso reflexivo. Las citas presentadas en este trabajo ilustran cómo los/as docentes participantes incorporan la reflexión en su proceso de planificación, destacando la naturaleza cíclica y evolutiva de su práctica

“¡Olvidate! Planificar es ir y volver; ir y volver; ir y volver. El que te diga que lo hace una sola vez te miente. Va, que se yo, así lo pienso yo. Es una

actividad constante pero eso hace que mi práctica docente sea mejor. Si me quedo siempre fija en lo que planifique una vez, inmovil, me estanco. Me gusta ir aprendiendo, ir sumando, ir desafiandome a mi misma como docente y desafiar a los chicos. Creo que ahí el aprendizaje es mucho más valioso para ambos. Yo son muy fan de siempre ponerme en jaque y siempre repensar. Lo hago mucho en todos los aspectos de mi vida, y como docente reflexiono muchísimo” (Docente 1, Escuela A).

“Sí hay algo que me pasa que, por ejemplo, cuando me doy cuenta de que mi planificación no fue completamente precisa, ya sea porque en uno de los cursos me adelanté y terminé antes de lo previsto, o al contrario, me llevó el doble de tiempo de lo que había pensado, me frustró un poco. Pero es precisamente eso lo que me impulsa a pensar y replantear mi trabajo y planificación. Te ayuda a no estancarte. Y pienso: “¿Esto me salió bien o mal? ¿Por qué razón?” Lo aprovecho porque eso me brinda más experiencia para planificar en el futuro. Quiero decir, me ayuda porque uno siempre intenta ir perfeccionándose de esa manera. Entonces, es útil” (Docente 4, Escuela A).

“Lo que más me cuesta siempre es planificar en Diciembre para el año siguiente. Tenemos en general unos días a fin de año en los que nos ponemos a planificar el año siguiente. Puedo armar algunos bosquejos o una planificación muy general pero a mi me cuesta planificar más detalladamente porque siempre pienso que tengo que conocer a los grupos que vienen, conocer a los chicos. Y también tengo que tener más conocimiento general del calendario de ese año. Generalmente terminamos aprovechando ese tiempo para repensar la planificación en base a lo que se hizo durante el año que pasó. Terminamos haciendo más una reflexión grupal, una autoevaluación de lo que fue el año, vamos comentando y evaluando si los materiales o el orden o si llevo más tiempo o menos del previsto. A ver, la verdad es que también una puede hacer ese trabajo de reflexión y autoevaluación del curso porque ese trabajo lo venimos haciendo unidad tras unidad. Uno siempre va pensando y repensando si lo que planifico funcionó como esperaba o si hay que reformular algo para la próxima. Y después a fin de año es tener un momento para hacer ese trabajo más profundo. Y ahí para mí es clave hacerlo con mi equipo de trabajo. Con algunos compañeros comparto las materias y con otros no, pero todo suma. Solemos hacerlo todo el departamento en conjunto. Es muy valioso eso. Y a veces incluso logramos hacerlo con los docentes de la otra sede y eso nos permite alinearnos más y ayudarnos” (Docente 5, Escuela B).

En todas las citas, se observa un proceso cíclico de reflexión que implica monitorear, evaluar y revisar la práctica docente. Esto está en línea con los aportes de Schön (1992) y otros teóricos que destacan la importancia de la reflexión continua para mejorar la práctica educativa. Los/as docentes no solo planifican, sino que también revisan y ajustan sus planes basándose en la experiencia, manteniendo una actitud crítica y reflexiva. Además, las citas dan cuenta de cómo los/as docentes utilizan su conocimiento y experiencias pasadas como marco para la acción. Esta idea, propuesta por Higgins (2011) y Larrivee (2000), se manifiesta en cómo los/as docentes ajustan sus planes y estrategias de enseñanza basándose en lo que han aprendido de experiencias anteriores.

La primera cita resalta la naturaleza iterativa de la planificación y la enseñanza. El/la docente describe la planificación como un proceso de "ir y volver", subrayando que la reflexión y la revisión constantes son cruciales. Esto se alinea con la teoría de la práctica reflexiva, que ve la enseñanza como un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión. La docente menciona cómo esta práctica constante mejora su enseñanza y beneficia el aprendizaje de los/as estudiantes. Esto podría reflejar una idea de la práctica reflexiva como un medio para cuestionar las propias creencias y fomentar el pensamiento creativo. La reflexión permite a los/as docentes conectar el aprendizaje con la experiencia y la práctica, buscando formas innovadoras de enseñar y aprender.

Por su parte, el segundo docente señala el hecho de aprender de las experiencias, tanto de los éxitos como de los fracasos en la planificación. Esta idea es central en la práctica reflexiva, donde las experiencias se utilizan como oportunidades para el aprendizaje y la mejora profesional. La reflexión sobre lo que funcionó o no permite al docente ajustar su práctica y planificación futura. La tercera cita enfatiza la importancia de conocer el grupo de estudiantes y el contexto antes de la planificación detallada. Este enfoque refleja un aspecto crucial de la práctica reflexiva: la adaptabilidad y la sensibilidad al contexto. El/la docente reconoce que la efectividad de la planificación depende de la comprensión de las necesidades y características de los/as estudiantes, así como de las circunstancias particulares de cada año escolar. Además, el tercer docente menciona la reflexión grupal y la autoevaluación como parte importante del proceso de planificación. Esto resalta el valor de la colaboración y el intercambio de perspectivas entre colegas, lo cual es un aspecto significativo en la práctica reflexiva. Al compartir experiencias y estrategias, los/as docentes pueden enriquecer su comprensión y mejorar colectivamente sus prácticas.

A su vez, y dentro del paradigma de la reflexión sobre la práctica, dos de los/as docentes entrevistados hicieron referencia a la influencia de su biografía escolar con sus procesos de planificación de clases.

“ Cuando planifico mis clases, inevitablemente me veo reflejado en las aulas de mi adolescencia. Recuerdo especialmente a mi maestro de quinto año, quien tenía una habilidad única para hacer que cada clase fuera una aventura. Eso me llevó a buscar formas creativas de hacer lo mismo con mis estudiantes para que se sientan tan cautivados como yo me sentía en aquel entonces. Ahora, claro, con los desafíos de este momento. (Docente 5, Escuela A).

“Algo que siempre me ayuda a mi a reflexionar sobre mis clases, y por ende planificar las siguientes, es volver a mis experiencias como alumna. Siempre que planifico pienso: ¿Cómo les hará sentir esto a los chicos? ¿Se

engancharán? ¿Se motivarán? Y ahí pienso en qué actividades me engancharon a mí cuando estudiaba, tanto en la carrera como en el colegio. Entonces te diría que por momentos sin pensarlo y por momentos muy conscientemente mi proceso de planificación de clases está profundamente marcado por las experiencias que tuve” (Docente 4, Escuela B).

Tanto el/la docente 4 de la Escuela B y el/la docente 5 de la Escuela A hacen referencia explícita a sus biografías escolares y formativas. Jackson (1999) afirma que la autobiografía escolar provee aprendizajes implícitos que evidencian las marcas o huellas que los/as docentes dejan en los/as estudiantes y orienta las formas de desarrollar el propio papel como docente. En este caso, resulta evidente cómo los/as docentes retoman las actividades que ellos mismos experimentaron como alumnos/as y las adaptan para su planificación. Incluso, la docente 4 de la escuela B advierte que es una estrategia que suele utilizar con frecuencia dado que recuerda cómo es que ella se sintió con esa misma actividad y su valor formativo. El uso consciente de las autobiografías escolares por parte de los/as docentes subraya cómo el proceso de planificación es una instancia de reflexión continua sobre las propias experiencias. Entonces, la inclusión de las autobiografías escolares en el proceso de planificación docente destaca la riqueza y complejidad de este proceso, donde se entrelazan elementos personales, profesionales y contextuales. Esta perspectiva resalta cómo los/as docentes no solo se basan en teorías educativas y requisitos curriculares para planificar sus clases, sino que también integran experiencias personales significativas que han moldeado su comprensión de la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, la práctica docente se concibe no sólo como una actividad técnica y metodológica, sino también como una expresión de identidad personal y profesional.

Como resalta J. Dewey (1933) la reflexión, como un proceso cognitivo activo y deliberativo, permite a los/as docentes considerar cuidadosamente sus propias creencias y conocimientos, así como las secuencias de ideas interconectadas que surgen durante la planificación. Este enfoque reflexivo es fundamental para entender y adaptarse a la diversidad y a las necesidades individuales de los/as estudiantes, ya que implica una revisión crítica y constante de las estrategias y saberes propuestos para asegurarse de que sean pertinentes y efectivos.

6.10. Gestión de la cantidad de alumnos/as por clase

Otra de las distinciones que realizaron los/as docentes como condicionante de sus procesos de planificación tiene que ver con la cantidad de alumnos/as en el aula

“Este año un desafío que estoy teniendo es planificar para un curso más grande de lo que acostumbro tener. Estoy más acostumbrada a grupos chicos, de no más de 15 alumnos. Hoy tengo 27. Se que en otros colegios quizás es lo normal pero aca no solíamos tener esos números. Te acordas como eran en 2010, grupos de diez, de quince, o de dieciocho como muchísimo. Pero grupos chicos. Con 27 es un desafío. No es solo la cantidad, sino también la dinámica del grupo. Cada estudiante tiene su propia onda, sus necesidades. Y bueno, buscando maneras de innovar” (Docente 4, Escuela B).

“Muchas veces depende del número que tenes en clase. No es lo mismo trabajar con quince que con treinta. Las actividades que puedes hacer no siempre son las mismas. Sobre todo por el manejo del grupo. Treinta tranquilos te la tomo. Pero en general los grupos grandes son más ruidosos, más movidos. Cuesta más llevar a cabo dinámicas más interactivas. Entonces tiendo a buscar propuestas que les permitan a todos poder prestar la mayor atención sin que se desbande la clase. A veces hacer una lluvia de ideas con treinta es insostenible si no tienen el hábito de escucharse y dejarse los turnos para hablar. Me cuesta mucho eso. Y si empiezan con un chiste o algún comentario se puede descarrilar el tema. Entonces trato de hacer cosas menos interactivas, pero no me gusta. Igualmente si tengo que pensar algo positivo es que me permite hacer más variantes de grupos. Cuando tengo un grupo grande los puedo agrupar de a dos, de a tres, de a cuatro de a cinco o incluso de a seis. Surgen proyectos interesantes” (Docente 2, Escuela A)

“Los grupos de la mañana suelen ser más numerosos, y eso afecta en mi planificación. Cuando estoy pensando en qué actividad hacer, pienso en que a la tarde, con menos chicos, me animo a hacer tal o cual actividad, pero que a la mañana, con la clase llena, tengo que replantearme las cosas. Esta diferencia me obliga a adaptar no solo el contenido, sino también la forma en que lo presento. Por ejemplo, actividades que requieren mucha interacción y movimiento pueden ser ideales para mis grupos más pequeños de la tarde, mientras que con los grupos grandes me inclino por proyectos colaborativos que se pueden gestionar en subgrupos. La cantidad influye definitivamente en el cómo, pero no en el qué; mi objetivo sigue siendo el mismo: garantizar un aprendizaje significativo para cada chico y chica” (Docente 4, Escuela A).

“El contraste entre las clases de la mañana y las de la tarde es notable, principalmente por el tamaño del grupo. A la mañana, con más estudiantes, las dinámicas de clase cambian radicalmente. Esto me hace considerar detenidamente las actividades que planeo. Por ejemplo, las discusiones grupales o los trabajos en equipo necesitan de una organización más minuciosa para asegurar que todos participen y se mantenga el orden de la clase. Limitar los gritos, las discusiones entre compañeros, los malos entendidos, las peleas. No siempre es así pero es un grupo más propenso a que suceda, eso desde ya. A la tarde, con un ambiente más calmo, me siento más cómodo experimentando con metodologías que demandan más interacción uno a uno. Esto no significa que un turno sea mejor que el otro, sino que cada uno presenta oportunidades diferentes para adaptar mi enseñanza a las necesidades de los/as estudiantes” (Docente 6, Escuela A).

“Planificar para los grupos que son más numerosos, versus los que son más reducidos, es como prepararse para dos tipos de escenarios educativos distintos. Para los más numerosos tengo que ser mucho más consciente del tiempo y de cómo distribuir la atención de manera equitativa entre todos. Con menos alumnos, puedo sumergirme más profundamente en proyectos de aprendizaje basados en la investigación más autónoma por parte de los chicos o actividades que requieren un rol mío de guía más que de transmisora del conocimiento” (Docente 5, Escuela B).

Todos los/as docentes coinciden en que un mayor número de estudiantes representa un desafío significativo en la planificación de actividades, especialmente en términos de manejo de grupo y dinámicas de clase. Cada uno desde su experiencia resalta cómo este factor condiciona tanto el tipo de actividad que eligen como la manera de gestionar el trabajo en grupo. A través de sus testimonios, se pueden identificar diversos enfoques y estrategias adoptadas para afrontar este desafío, reflejando una mezcla de preocupaciones y oportunidades.

Las preocupaciones refieren a la dificultad del manejo o gestión de la clase (ruido, disciplina y orden, convivencia en el aula, trabajo individualizado con los/as estudiantes). En grupos más pequeños, se sienten más cómodos implementando metodologías y estrategias de enseñanza que se basan más en interacción uno a uno mientras que en grupos más grandes prefieren proyectos colaborativos que permitan gestionar mejor el grupo en subgrupos. Esto es dado que con grupos más grandes, se menciona repetidamente el aumento de la complejidad en el manejo del grupo. Los/as docentes señalan que los grupos grandes tienden a ser más ruidosos y dispersos, lo que puede dificultar el mantenimiento de un ambiente propicio para ciertas formas de aprendizaje interactivo. Además, en grupos más grandes, los/as docentes entrevistados tienden a modificar o limitar las actividades que requieren una alta interacción individual debido a la dificultad de gestionar grandes números y mantener el orden. Por ejemplo, en su relato el docente 2 de la Escuela A advierte que las actividades como lluvias de ideas o discusiones en grupos pueden ser menos factibles en clases más numerosas debido a problemas de gestión del ruido y del comportamiento de sus alumnos/as. Lo mismo plantea el/la docente 6 de la Escuela A respecto a la dificultad de planificar actividades grupales interactivas evitando o intentando limitar los gritos, las discusiones entre compañeros, los malos entendidos, las peleas, entre otras. Por su parte, la docente 5 de la Escuela B sostiene que con menos alumnos/as se siente más cómoda utilizando estrategias de enseñanza basada en la investigación por parte del alumno o actividades que requieren una guía más directa de mi parte” (docente 5, Escuela B).

Como advierte el/la docente 2 de la Escuela A trabajar con grupos más numerosos lo lleva a

optar por actividades menos interactivas para mantener el control del grupo. Sin embargo, también reconoce una ventaja en esta situación: la posibilidad de formar subgrupos más variados, lo que puede dar lugar a proyectos interesantes. El/la docente 6 de la Escuela A también destaca el contraste entre sus clases más grandes y más pequeñas (las clases de la mañana y las de la tarde respectivamente). A diferencia de los grupos más pequeños, donde se siente cómodo experimentando con metodologías y estrategias que requieren más interacción entre pares, con los grupos más grandes necesita planificar posiblemente a partir de una estructura más rígida para prevenir peleas, malos entendidos, o mal comportamiento entre los/as alumnos/as.

No obstante, uno de los testimonios (del docente 2 de la Escuela A) identifica una oportunidad en el trabajo con grupos grandes que tiene que ver con la posibilidad de trabajar con diferentes formas de agrupar a los/as estudiantes para el armado de proyecto. y la exploración de diferentes dinámicas de trabajo.

En síntesis, de acuerdo al tamaño del grupo, los/as docentes muestran la necesidad de adaptar sus estrategias para garantizar la participación y el aprendizaje de todos. Esto se manifiesta en la elección de actividades más controladas y menos interactivas para grupos grandes, y proyectos más colaborativos o de investigación para grupos pequeños. Existe una preocupación constante por encontrar el balance entre mantener el orden y permitir la interacción y el aprendizaje activo, lo cual se vuelve más complicado a medida que el número de alumnos/as aumenta. Mientras algunos docentes tienden a limitar la interactividad en grupos grandes por cuestiones de manejo, otros buscan estrategias para implementar actividades colaborativas o en subgrupos, intentando aprovechar el número para enriquecer la experiencia educativa. Algunos docentes ven los grupos grandes principalmente como un obstáculo para la interacción y la atención personalizada, mientras que otros los ven como una oportunidad para crear proyectos.

6.11. Materiales y recursos disponibles

Otro de los aspectos que apareció en las entrevistas es el rol que juegan los materiales y recursos disponibles en los procesos de planificación. Las citas que se destacan a continuación dan cuenta de la importancia crítica de los materiales y recursos en la planificación educativa, mostrando cómo su disponibilidad, calidad, y adecuación pueden ser determinantes:

“Muchas veces termino eligiendo no utilizar tal o cual recurso por todo lo que cuesta conseguirlo, tanto tiempo como dinero. E, incluso, cuando lo hago y voy y busco los materiales, los traigo de casa, los consigo prestados, no se...y después no funcionan porque no funcionan los enchufes o no hay luz. Todo eso me influye en mi planificación y en las dinámicas que puedo hacer o pensar. todo eso a veces me hace planificar clases en las que les pido a los chicos que miren un video solos en sus celulares y luego trabajen. Se que eso a veces no termino eligiendo la opción que más favorece pero es la que se puede hacer. Porque también plantear una planificación imposible o irrisoria es ser deshonesto con los chicos” (Docente 2, Escuela A).

“Los recursos tecnológicos son una arma de doble filo; el hecho de que los estudiantes cuenten con una computadora o iPad por persona nos obliga a utilizarlos, y a veces esto no es ideal, especialmente en mi área donde la escritura es esencial y exigida por el IB y el IG, que, a fin de año, les piden que estén horas escribiendo a mano. Y esa es una habilidad que se aprende y se trabaja. A pesar de que los estudiantes tienen acceso y la capacidad de comprar ciertos materiales, a veces no los traen o están acostumbrados a que se les proporcionen, lo cual no siempre es el caso. Sin embargo, me parece clave lo que el colegio hace de darle una computadora o un iPad a cada docente porque esto nos da mayores herramientas para pensar y planificar la clase” (Docente 3, Escuela B).

“Mismo, a veces me ha pasado de tener que enseñar o trabajar con temas que sé que va a sensibilizar más a algún chico o chica en particular. Y esos son los momentos que me replanteo mil veces a la hora de planificar. Tengo que pensar qué recursos usar, que palabras usar quizás, o que ejemplos y también pensar en lo que puede pasar en la reacción de la clase. Nunca podemos prever todo, eso desde ya. Pero si es algo que pienso siempre dos o tres veces. A veces son temas que obviamente tengo que enseñar porque son fundamentales, son temas importantes, pero tengo que tener en cuenta lo que va a generar en ellos a nivel emocional entonces voy con cautela” (Docente 4, Escuela B)

“A la hora de planificar también tengo mucho en cuenta con que materiales cuento y que otros voy a necesitar. Depende del día va variando lo que pienso primero. Hay veces que pienso en todos los materiales que tengo disponibles y me pongo a planificar alguna clase para hacer usandolos, pensando en cómo optimizarlos mejor. Y hay otros días en los que se me ocurre alguna idea que me parece piola o que va a estar buena para los pibes y a veces no cuento con los materiales que en mi cabeza necesito entonces me pongo a recolectar de casa, de algún amigo/a que me presta, incluso a veces pienso cómo armarlos con cosas que tengo por casa. La verdad es que se puede dar una buena clase con o sin materiales, a veces la idea es buena y los pibes se copan quizás con una actividad que solo implica una pelota. Pero me gusta tener más elementos porque me ayuda a crear propuestas más interesantes. A ver, no es el material por sí solo, sino saber usarlo” (Docente 1, Escuela A).

Tanto en la Escuela A como en la B, los/as docentes enfrentan desafíos relacionados con la disponibilidad y efectividad de los recursos para la enseñanza. Sin embargo en la Escuela A, la dificultad para obtener recursos y la falta de infraestructura adecuada (ejemplo, enchufes que no funcionan) afectan la planificación. En la Escuela B, aunque los recursos pueden ser más abundantes o de mejor calidad (ejemplo, disponibilidad de

dispositivos tecnológicos), los/as docentes aún enfrentan desafíos para encontrar o crear materiales que sean relevantes y atractivos para los/as estudiantes.

La necesidad de incorporar tecnología en la enseñanza es un desafío común, aunque se manifiesta de formas distintas. En la Escuela A, la tecnología parece ser un recurso escaso y problemático debido a cuestiones de infraestructura, lo que limita su integración efectiva en la enseñanza. En contraste, en la Escuela B, aunque hay una adopción generalizada de la tecnología (un dispositivo por alumno), el desafío radica en cómo usarla de manera pedagógicamente efectiva y equilibrada, particularmente en áreas donde las habilidades tradicionales como la escritura manual siguen siendo importantes.

El/la docente docente 3 de la Escuela B destaca el desafío de integrar la tecnología en el aula. Por un lado, la disponibilidad de dispositivos como computadoras y iPads ofrece versatilidad, pero por otro, puede desviar la atención de actividades esenciales como la escritura. Este docente también menciona la variabilidad en la disponibilidad de recursos por parte de los/as estudiantes y las limitaciones del espacio físico. Esto sugiere la necesidad de un equilibrio en el uso de tecnología y de adaptar la planificación a las características del entorno de enseñanza.

Por su parte, la descripción del ambiente físico por parte del docente 6 subraya cómo el estado del mobiliario y la infraestructura pueden influir significativamente en el ambiente de aprendizaje y, por ende, en la predisposición de los/as estudiantes hacia el estudio. De acuerdo con lo que propone el/la docente un entorno descuidado o inadecuado puede ser un obstáculo no solo para la planificación de actividades sino también para el bienestar y la motivación de los/as alumnos/as.

Finalmente, el/la docente 1 de la Escuela A ilustra cómo la limitación de recursos puede ser también una oportunidad para la creatividad y la innovación pedagógica. La capacidad para "hacer más con menos" y la flexibilidad para adaptar y crear materiales a partir de lo disponible son habilidades valiosas que pueden conducir a experiencias de aprendizaje enriquecedoras y efectivas.

Otros docentes, puestos a reflexionar acerca de los materiales disponibles, dirigieron sus reflexiones hacia los espacios físicos, entendiendo a las aulas y espacios de trabajo como uno de los materiales fundamentales:

“En primer lugar, una cuestión es el mobiliario. Ese mobiliario es de hace treinta o cuarenta años. Por suerte en un momento los cambiaron porque cambiamos de edificio y eso favorece mucho. Pero con mobiliario viejo ya se

complica porque está percutido por los años. Se rompe o es incómodo. Y eso hace que el ambiente de aprendizaje sea incómodo. Te estoy hablando de cuando teníamos todo viejo. Segundo, es importante pensar en la infraestructura de los edificios. Y de eso he tenido experiencias diversas en las tantas escuelas que trabaje. No es lo mismo estar en una escuela que está todo pintado y no están escritas o incluso están limpias, a estudiar en una escuela que tiene las paredes rotas y grafiteadas. La higiene es básica y es lo mínimo e indispensable que necesitamos. A veces los consejos escolares no envían la suficiente cantidad de elementos para limpiar los espacios. Y vuelvo a lo anterior; es básico tener un ambiente de enseñanza que invite a los chicos a quedarse y estar cómodos. Porque desde el vamos, la predisposición frente al aprendizaje va a ser diferente. No te digo que sea todo, pero es algo que influye mucho. Y si vuelvo a tu pregunta, es algo que indiscutiblemente afecta la planificación. Pienso en qué espacio tengo para pensar la actividad. Si se que el aula de 5to A tiene seis mesas que están rotas se que no las voy a poder usar para mi dinámica. Y así con todo. (Docente 6, Escuela A).

“Un material fundamental es el aula o clase. Este año tuve la mala suerte de que me tocó rotar muchísimo. La modalidad que tenemos acá es que no hay aulas fijas sino que estamos moviéndonos todo el tiempo, rotando de clase y grupo. Hay años en los que la dinámica permite que yo como docente me quedé casi siempre en la misma aula. Y eso ayuda porque puedo intervenir el espacio, usarlo para decorar pero teniendo en cuenta los objetivos de mi materia. Creo que es algo que parece menor pero ayuda mucho a crear un espacio más cálido y estimulante para que los chicos aprendan” (Docente 3, Escuela B).

“Los recursos con los que cuenta la institución son clave, no se encuentran en cualquier otra. Los espacios son el mayor de los recursos, sobre todo en esta sede que tenemos un gran campo de deportes y espacios techados para trabajar. Los estudiantes también, los grupos normalmente colaboran a la clase para llevar adelante cada propuesta, sobre todo en volley. en el grupo de chicos. son adaptables” (Docente 2, Escuela B).

“Creo que más allá de todo, lo que es fundamental que este es el aula en buenas condiciones. Que todos los alumnos tengan sillas y bancos en buenas condiciones, que se puedan mover para agruparlos diferente, que sientan que es un espacio cómodo al que se viene a aprender. Después, obvio que cuanto más material tenes disponible más ideas podes implementar quizás, más propuestas diversas se te ocurren. Pero lo fundamental para mi, el material fundamental, es el espacio físico para trabajar. Y a veces eso no es un dado” (Docente 4, Escuela A).

Cada testimonio proporciona una perspectiva valiosa sobre cómo el entorno físico influye directamente en los procesos de planificación de la enseñanza. Por un lado, el/la docente 6 de la Escuela A resalta la relevancia del mobiliario y la infraestructura en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Desde la perspectiva de la planificación de la enseñanza, estas observaciones implicarían que el estado físico de la sala de clases necesitaría ser considerado al diseñar actividades de aprendizaje. Si el mobiliario es viejo o incómodo, o si el entorno es visualmente desagradable o está en mal estado, esto puede restringir las opciones para actividades dinámicas o colaborativas, obligando al docente a adaptar o limitar sus

estrategias de enseñanza. Por ejemplo, la planificación de actividades que requieran movimiento o colaboración grupal puede verse afectada si el aula no permite reorganizar el mobiliario de manera práctica y que se adapte a la planificación. En línea con la propuesta anterior, el/la docente 4 de la Escuela A vuelve a enfatizar la necesidad fundamental de que el aula esté en buenas condiciones, con mobiliario adecuado y flexible que permita diversas configuraciones para facilitar el aprendizaje colaborativo. Este docente destaca que, más allá de la disponibilidad de materiales didácticos, el espacio físico en sí mismo es el recurso más crítico, sugiriendo que un entorno físico bien preparado es la base sobre la cual se pueden construir y diversificar las propuestas pedagógicas.

Por su parte, el/la docente 2 de la Escuela B sostiene que la disponibilidad de amplios recursos espaciales y deportivos permite a los/as docentes planificar una gama más amplia de actividades prácticas y participativas, especialmente en áreas como la educación física. Esto demuestra cómo un entorno enriquecido y versátil expande las posibilidades pedagógicas, permitiendo la implementación de estrategias de enseñanza que requieren espacio para el movimiento, la exploración y la interacción. La planificación de la enseñanza en este contexto puede incluir una diversidad de estrategias activas y basadas en el juego, aprovechando al máximo los recursos disponibles para mejorar el aprendizaje.

En el caso del docente 3 de la Escuela B, el señala que la rotación constante de aulas plantea desafíos únicos para la planificación de la enseñanza, ya que limita la capacidad del docente para personalizar y adaptar el espacio de aprendizaje a las necesidades específicas de sus clases. La personalización del aula puede ser un recurso pedagógico valioso, permitiendo a los/as docentes crear un entorno más estimulante y acogedor que fomente el interés y la participación de los/as estudiantes, buscando estrategias que no dependan fuertemente del entorno físico o encontrando formas rápidas y efectivas de adaptar espacios no personalizados para satisfacer las necesidades de sus clases.

Entonces la disponibilidad y calidad de materiales y recursos aparece como un factor que influye en los procesos de planificación de los/as docentes entrevistados. Esta influencia se manifiesta de múltiples maneras. Algunos docentes parten de los recursos disponibles para diseñar sus clases, seleccionando primero los materiales que desean utilizar y, a partir de ahí, desarrollando la estructura y los objetivos de enseñanza. En contraposición, otros docentes comienzan definiendo los objetivos de aprendizaje y, con base en estos, buscan o crean los materiales adecuados que les permitan alcanzar dichos fines.

Además, los/as docentes advierten que la búsqueda y preparación de materiales representa una inversión de tiempo considerable, lo que incide directamente en la eficiencia y profundidad con que se puede planificar. Los/as docentes, al enfrentarse a limitaciones en los recursos, se ven impulsados a cultivar una creatividad pedagógica que les permite "hacer más con menos", explorando formas innovadoras de aprovechar lo disponible para generar experiencias de aprendizaje ricas y significativas. Así, la restricción se convierte en un catalizador para la innovación educativa, promoviendo en los/as docentes el desarrollo de habilidades críticas para la adaptabilidad y la resolución de problemas dentro del contexto educativo.

Finalmente, los y las docentes destacan la importancia de tener en cuenta el espacio físico al reflexionar sobre su planificación. El ambiente de aprendizaje, conformado tanto por el mobiliario como por la disposición y estado del aula, es visto como un recurso didáctico en sí mismo, que puede habilitar o restringir ciertas actividades pedagógicas. La adaptabilidad del espacio, su capacidad para fomentar el aprendizaje colaborativo o individual, y su influencia en el bienestar y la motivación de los/as estudiantes, son factores cruciales que los/as docentes entrevistados tienen en cuenta a la hora de planificar. Esto subraya la importancia de considerar el entorno físico no solo como un escenario donde ocurre el aprendizaje, sino como un componente activo y determinante en el diseño de experiencias educativas significativas.

En este caso resulta pertinente retomar a Coll (1998) quien advierte que hay tres "vías de acceso" a la planificación de la enseñanza, que se diferencian por el componente que priorizan -objetivos, saberes y/o actividades- como organizador de la enseñanza. La primera vía se centra en los objetivos de logro o de aprendizaje de los/as estudiantes, es decir, en lo que se espera que los/as estudiantes logren al final de una unidad de enseñanza. Esta vía establece metas claras y específicas que guían el proceso de planificación y diseño de actividades educativas.

La segunda vía de acceso es por las actividades o experiencias de aprendizaje, resaltando su valor intrínseco formativo. Esta vía se basa en la propuesta de actividades o formas de actividad que se consideran educativamente valiosas. Se centra en la formulación de experiencias de aprendizaje significativas para los/as alumnos/as, priorizando el desarrollo de habilidades, la exploración y el descubrimiento.

Por último, la tercera vía de acceso es de los contenidos. Esta vía se enfoca en la especificación de las formas de conocimiento relevantes para el proceso educativo. Aquí, los contenidos curriculares y disciplinares son el punto de partida, determinando las actividades a realizar y los resultados de aprendizaje esperados.

El análisis sobre la influencia de los materiales y recursos en los procesos de planificación docente se relaciona directamente con las "vías de acceso" propuestas por Coll. Por un lado, los/as docentes que parten de los recursos disponibles para diseñar sus clases, seleccionando primero los materiales que desean utilizar, podrían alinearse con la vía de acceso por los contenidos. Su enfoque se basa en los recursos y materiales como punto de partida, lo que determina las actividades y objetivos de enseñanza. Por otro lado, quienes comienzan definiendo los objetivos de aprendizaje y luego buscan o crean los materiales adecuados podrían relacionarse con la vía de acceso por los objetivos. Su enfoque se centra en los objetivos de aprendizaje como criterio principal, utilizando los materiales como herramientas para alcanzar esos objetivos.

En este sentido, resaltamos la importancia de comprender cómo los/as docentes eligen y utilizan los materiales y recursos en función de sus enfoques pedagógicos y cómo esto se relaciona con la forma en que Coll conceptualiza las diferentes vías de acceso para la planificación educativa.

6.12. El currículum y la planificación

Otro de los aspectos sobre los cuales indagamos fue el lugar que ocupa el diseño curricular en los procesos de planificación de la enseñanza. En todos los casos, los/as docentes reconocen al diseño curricular como un marco de referencia que establece las expectativas y los estándares educativos mínimos, pero también señalan la importancia de ir más allá de este, adaptándolo a las necesidades, intereses y contextos específicos de sus estudiantes. Los fragmentos proporcionados ofrecen varias perspectivas sobre el rol del currículum en los procesos de planificación de la enseñanza. Por un lado, como advertimos al inicio de este capítulo, conciben al currículum como un marco de referencia que guía a los/as docentes sobre qué saberes y habilidades necesitan enseñarse en diferentes niveles educativos. Esto es evidente en las menciones a los saberes prescritos y a las habilidades que los programas, como el Bachillerato Internacional, buscan desarrollar. Por otro lado, frente a la sobrecarga de saberes y el tiempo limitado, el currículum actúa como una guía para que los/as docentes prioricen y seleccionen los temas más relevantes y útiles. Esto se observa en la necesidad expresada por los/as docentes de elegir ciertos temas sobre otros basándose en su relevancia y aplicabilidad.

“Influye mucho, lo sigo en su totalidad. No por los contenidos sino por su concepción total y las habilidades que plantea desarrollar” (Docente 1, Escuela B).

“Yo obviamente sigo lo que está establecido en el diseño curricular para las materias que doy y para cada año. Con el tiempo, con la experiencia ya fui internalizando gran parte de su contenido, llegando a conocerlo casi de memoria. Lo uso como guía, no como la biblia. Porque, sinceramente, cada vez que me siento a planificar no estoy ahí con el diseño curricular al lado, sino que tengo la esencia de eso flotando en mi cabeza. A lo sumo, reviso algún detalle. Y como son dos materias que tienen contenidos espiralados, es decir que vamos y volvemos a lo mismo pero más profundo cada vez, tengo que seguir una linealidad y eso lo saco del diseño curricular. El diseño curricular es como un mapa que orienta. Pero no es un documento que consulto cada vez que voy a planificar. Además, Durante la pandemia y los dos años posteriores, nos vimos obligados a realizar recortes significativos en los contenidos. Esta situación nos llevó a replantearnos nuestra planificación anual. Justamente ahora queremos volver a repensarlo para poder abarcar más de los temas que están en el diseño. Es muchísimo el contenido, por eso lo uso como guía y voy priorizando y profundizando (Docente 6, Escuela B)

“El diseño curricular, o los programas son una guía. A mi me ayuda mucho a estructurar el formato general. Obviamente después voy haciendo los ajustes que necesito. Y además, lo que hacemos con la otra profesora que los tiene al año siguiente es ponernos de acuerdo para reacomodar un poco los contenidos de los dos años, para poder darle una mayor continuidad. Pero en sí, te diría que es eso, una guía” (Docente 3, Escuela B)

“Yo lo uso obviamente. Como guía. Pero la verdad es que, a mi, el diseño curricular es algo que me abruma leer. No me malinterpretes, me parece fundamental que exista, pero particularmente el de mi materia es eterno y muy contenidista para la visión educativa a la que creo que estamos yendo. Y bueno, uno termina haciendo una selección dentro de ese currículum que ya de por sí es una selección en sí misma. Ahí es donde entra en juego el ojo docente que conoce al grupo, conoce la escuela y conoce las expectativas de la comunidad” (Docente 4, Escuela B).

Como se puede observar en los fragmentos seleccionados, los/as docentes enfatizan la importancia de adaptar el currículum a las necesidades, intereses y contextos específicos de sus estudiantes. Ello implica no solo una selección de contenidos, sino también la elección de estrategias pedagógicas adecuadas. El/la docente 4 de la Escuela B, por ejemplo, menciona cómo la percepción de un currículum "contenidista" lo lleva a realizar ajustes para alinear mejor los saberes con una visión educativa más actualizada.

Por otro lado, los/as docentes reconocen que el currículum actúa como una guía general más que como una prescripción rígida. Por ejemplo, el Docente 1 menciona seguir el currículum no sólo por los contenidos, sino por las habilidades que propone desarrollar, lo que indica una adaptación personalizada. Varios docentes destacan que utilizan el currículum como una orientación inicial. El Docente 6 menciona que, aunque conoce el currículum de memoria, lo usa como un mapa para la planificación, haciendo ajustes necesarios según las circunstancias, como los recortes que se hicieron, en pos de la priorización de saberes, durante el periodo de la

pandemia del COVID-19. Además, de estos relatos se desprende la idea de que el currículum ayuda a asegurar una progresión coherente y secuencial del aprendizaje a lo largo de los años escolares. La cita del docente 3 resalta la importancia de la colaboración entre docentes para asegurar una mayor continuidad y coherencia en el abordaje de los saberes a lo largo de diferentes niveles o años. Esta práctica refleja un enfoque estratégico para optimizar el impacto educativo del currículum, a pesar de las limitaciones de tiempo y los desafíos en cubrir la totalidad de los saberes prescritos.

A su vez, al conversar con los/as docentes respecto al rol del currículum otro de los aspectos que apareció con especial reiteración fue la referencia a la cantidad de saberes que se encuentran presentes en esos documentos:

“En el caso de mi materia es absurda la cantidad de contenidos que hay en el diseño curricular. Son 6 unidades super profundas y extensas, que son imposibles de abarcar. de las 6 muchas veces logro dar 3, 4 con suerte. En mi caso es una materia que sólo tienen en sexto, me lleva mínimo tres meses presentar la materia y que entiendan de qué se trata. Y eso es la unidad 1, después tengo que meterme en las demás y en cada una hay conceptos cada vez más complejos que no se dan a la ligera. Va, se pueden dar a la ligera. A mí no me parece. Entonces bueno, mi trabajo siempre a la hora de planificar es “bueno que es lo que no van a ver en otra materia?” digo, bueno, el tema de “estética” ellos lo podrán ver en arte. Problematizan más o menos pero algo de estética verán. Yo antes lo daba, les gustaba pero priorice y la deje. Política, también lo deje para el final por si no llego. Porque ellos tienen Política y Ciudadanía, entonces ya se que algunos de los temas por lo menos ya vieron. Obviamente que depende de que profe tuvieron y cómo respondió el grupo esa clase, pero ya tienen una base. Entonces intento yo seleccionar lo que no van a ver en ninguna otra materia, para que ahí puedan profundizar. Seleccione mis temas obligatorios. También trato de elegir temas que les van a servir para el ingreso a la universidad. Muchos están haciendo el curso de ingreso a la Universidad de [nombre de la localidad]. La mayoría de los chicos que van a la universidad van allí, entonces trato de que lo que de en clase se alinee con eso y los ayude. Entonces lo que hicimos siempre con mis compañeros cuando apareció la reforma curricular es decir “bueno de esto que está acá que nos parece significativo” y yo soy más de las que pienso que más que la cantidad es la profundidad del abordaje. No les voy a dar cinco renglones de lo que dijo cada filósofo porque lo memorizan y no entienden nada. Yo prefiero leer un poco de la fuente de ese filósofo y profundizarlo que darle diez y que no entiendan nada. Lo otro es muy de manual. Intento volver de vez en cuando al currículum de hecho antes que una de mis unidades claves era “filosofía historia de la ciencia” volvía mas porque me costaba más abordarlo desde mi formación. Era un apoyo” (Docente 2, Escuela A)

“Son muchos los contenidos que están en el diseño curricular. Son muchos temas si los quieres dar como corresponde, no corriendo o superficialmente. Por lo general cuando hablas con otros profesores de la misma materia coincidimos en lo mismo. Es mucho, siempre hay que priorizar y recortar. En matemática nos pasa que siempre “Estadística y Probabilidad” nos queda colgada. Es la unidad que siempre queda para fin de año y es ahí donde siempre es más complicado ajustar los tiempos. El diseño curricular contempla grandes temas que se van desarrollando con diferentes niveles de

profundidad y complejidad a lo largo de los años. Eso está bueno para la secuenciación pero es más complejo porque siempre hay temas a los que sistemáticamente no llegamos. Siempre hay un tema que más recortes sufre. Entonces el diseño curricular nos sirve para ordenarnos pero es orientativo. Sabemos que no vamos a llegar, es muy ambicioso” (Docente 4, Escuela A).

“A ver, el diseño curricular no va variando mucho. Los temas son los mismos, lo que va cambiando son las estrategias que voy usando. Pero en cuanto a la influencia del curriculum en mi planificación no cambia mucho desde hace años” (Docente 5, Escuela A)

“La carga de contenidos es muy alta. Nosotros tenemos que cubrir el contenido de los programas IB y IGCSE pero tampoco podemos dejar de cubrir algunos de los contenidos del programa oficial. Con lo cual a veces tenemos que ir corriendo de tema en tema. Y eso es algo a tener en cuenta a la hora de planificar. Hay temas a los que se que le tengo que dar mayor importancia que otros y por ende mayor tiempo de abordarlos en clase. Pero también sé que no puedo planificar 100% libre porque tengo que pensar en que los chicos lleguen preparados a los exámenes (Docente 4, Escuela B).

“Si yo pudiese diseñar el currículum lo haría muchísimo más reducido. Quizás pensando en grandes temáticas que puedan ser abordadas de diferentes maneras. Darle más flexibilidad y también poder profundizar mucho más. Me gusta en ese sentido el diseño de materias como Trabajo y Ciudadanía o Construcción de la Ciudadanía. Porque son más amplios y permiten adaptarse mejor a las necesidades de los chicos. No restringen y, a su vez, tampoco te obligan a sobrevolar pro contenidos porque al no ser tantos tenemos más margen de flexibilidad y adaptación personal” (Docente 6, Escuela B)

Estos testimonios revelan una preocupación compartida entre los/as docentes de ambas escuelas acerca de la sobrecarga de contenidos en los currículos educativos. Esta preocupación no solo se enfoca en la cantidad de saberes, sino también en la profundidad con la que estos necesitan ser abordados para garantizar un aprendizaje significativo. Desde la perspectiva de docente 2 de la Escuela A, la sobrecarga de contenidos es particularmente evidente en su asignatura, donde menciona tener que seleccionar cuidadosamente los temas a abordar, priorizando aquellos que no serán cubiertos en otras asignaturas y que serán de utilidad para el ingreso a la universidad. Este docente resalta la importancia de profundizar en los temas en lugar de abordar una mayor cantidad de manera superficial, sugiriendo un enfoque más cualitativo que cuantitativo en la enseñanza. La estrategia de selección y priorización es vista como una respuesta necesaria a la imposibilidad de cubrir todos los contenidos del diseño curricular, lo cual implica una reflexión crítica sobre qué conocimientos son esenciales para el desarrollo de los/as estudiantes.

Por otro lado, docente 4 de la Escuela A aborda la problemática desde la perspectiva de la asignatura de matemáticas, señalando cómo algunos temas, como "Estadística y Probabilidad",

terminan siendo sistemáticamente excluidos o relegados a un segundo plano debido a la falta de tiempo. Este docente coincide en la necesidad de priorizar y recortar saberes, aunque reconoce que el diseño curricular sirve como una guía para la secuenciación de los temas. Aquí, la complejidad no solo radica en la cantidad de contenidos, sino también en cómo estos se articulan a lo largo de los años, lo que sugiere una necesidad de revisión en la planificación curricular que permita una mejor distribución del tiempo y de los recursos educativos.

Finalmente, el/la docente 5 de la Escuela A ofrece una perspectiva diferente al mencionar que, aunque los contenidos del currículo no han variado significativamente a lo largo de los años, lo que ha cambiado son las estrategias pedagógicas empleadas para abordarlos. Este enfoque pone de relieve la importancia de la innovación en las metodologías de enseñanza como medio para enfrentar las limitaciones impuestas por el currículo. Sin embargo, esto también implica que los desafíos relacionados con la sobrecarga de contenidos siguen presentes, requiriendo una constante adaptación por parte de los/as docentes.

En el único caso en el que aparece algo distinto es en el testimonio del docente 2 de la Escuela B:

“Nosotros seguimos los contenidos del programa de educación física que establece el colegio. No del diseño curricular provincial estrictamente. Si lo aplico desde el lado didáctico y pedagógico del enfoque que propone el diseño curricular pero no a nivel de contenidos. Lo que pasa en este caso es que nos regimos por el calendario de torneos intercolegiales en los que participa el colegio. Es parte de un grupo de colegios bilingües ingleses y se generan competencias y torneos todos los años. Además, seguimos el calendario de giras deportivas, con lo cual planificamos para llegar a preparar a los chicos a participar de esas actividades a lo largo del año. En fin, eso es lo que delimita la progresión y la secuenciación de mis clases.” (Docente 2, Escuela B)

Este docente claramente distingue dos dimensiones en la aplicación del currículo en sus clases de educación física. Esta diferenciación se enfoca en cómo se abordan los contenidos curriculares y el enfoque didáctico y pedagógico del diseño curricular provincial, adaptándolos a las necesidades y eventos específicos de su contexto escolar. Por un lado, en cuanto a los contenidos, el/la docente señala que no sigue estrictamente el diseño curricular provincial. En su lugar, se adhiere a un programa interno de educación física definido por el colegio, cuya planificación está directamente influenciada por el calendario de competencias y torneos intercolegiales, así como por las giras deportivas en las que participan. Esto implica una adaptación del currículo para preparar a los/as estudiantes específicamente para estos eventos. Por ejemplo, si se acerca un torneo intercolegial de fútbol, las clases de educación física pueden enfocarse más intensamente en habilidades y tácticas de fútbol para asegurar que los/as estudiantes estén adecuadamente preparados. Por otro lado, en lo que respecta al enfoque

pedagógico y didáctico, el/la docente indica que sí toma en consideración el diseño curricular provincial. Esto significa que, aunque los saberes específicos de las clases puedan variar para alinearse con las actividades extracurriculares, la manera en que se enseñan estos saberes, los objetivos educativos más amplios (como el desarrollo de habilidades motrices, el fomento del trabajo en equipo y el espíritu deportivo), y las estrategias de evaluación se mantienen alineados con las directrices pedagógicas y didácticas propuestas por el currículo oficial. Esto podría incluir, por ejemplo, el uso de estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa de todos/as los/as estudiantes, independientemente del deporte o actividad específica que se esté preparando en ese momento.

Por otro lado, también en el caso de la escuela B, se hace evidente en los relatos de los profesores a la necesidad de adherirse a los estándares y contenidos del IB influye significativamente en cómo los/as docentes abordan el curriculum dentro de la planificación de sus clases, llevándolos a desarrollar estrategias específicas para cumplir con estos requisitos:

"En mi caso lo que rige la planificación es el programa del Bachillerato Internacional. Para mí, el currículo nacional debería tener un peso más importante del que actualmente se le da aquí. Desde la coordinación, no se le otorga tanta importancia, pero después, cuando surgen problemas y los chicos se quejan o se cambian de colegio, tienen que estar presentes esos contenidos. Y ahí es donde tengo la mayor dificultad o quizás la mayor dicotomía al momento de pensar sobre cómo planificar el año. A veces, se da más importancia a temas que, por desconocimiento de la coordinación, no son tan relevantes o no corresponden a la currícula básica. Por más que en momentos 'mande' el IB o el IG, hay aspectos de la currícula básica que podrían integrarse mejor. En otros colegios he visto que esta integración se realiza de manera más orgánica que aquí. Es una materia que se puede adaptar. Desde la coordinación, a veces se decide mantener más estable los libros o temas, pero a mí me gustaría poder modificarlos en base a las necesidades, las generaciones o los estilos de los chicos. Por ejemplo, en cuanto al programa, no hay libertad de cátedra. El IG es el menos flexible, el IB es a medida, y la currícula oficial permite elegir obras y autores. Sin embargo, mi coordinación siempre pide mantener todo igual, incluso entre sedes que tienen poblaciones más diversas y diferentes. Pero aquí se valora la estabilidad." (Docente 3, Escuela B)

"El IB, a diferencia de otros exámenes internacionales que tenemos en el colegio como el IGCSE, es un poco más laxo en el programa de contenidos y habilidades. Pero hasta ahí. Porque la realidad es que hay que cubrir si o si los temas en el año y medio que nos dan, porque si no llegan los exámenes y nosotros no podemos incidir sobre lo que se evalúa. Es todo el programa. Y los chicos tienen que llegar preparados para eso. En un contexto diferente, llega fin de año y si no llegué a dar un tema o una habilidad, simplemente no la incluyó en la evaluación final y listo. Acá no tengo esa opción. Entonces lamentablemente lo que define mucho el ritmo de mi planificación de clases es la cantidad de temas que tengo que dar en cada unidad y el nivel de profundidad con el que los van a evaluar a los chicos. Yo hace ya once años que doy la materia y corrijo además para el IB, ya tengo bastante aceitado qué temas son más importantes para los exámenes y cuáles no. Y planifico en

base a eso, sobre todo en tema tiempos” (Docente 5, Escuela B).

El/la docente 2 de la Escuela B expone cómo la coordinación del colegio prioriza el currículo del IB sobre el nacional, lo que genera dificultades al intentar integrar saberes esenciales del currículo nacional. Esta situación pareciera agravarse cuando surgen problemas con estudiantes que se quejan o cambian de colegio, evidenciando la necesidad de una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la planificación curricular para satisfacer tanto los estándares del IB como las necesidades educativas fundamentales de los/as alumnos/as, y tienen una implicancia en los procesos de planificación docente.

En síntesis, el análisis de la relación entre el currículum y la planificación de la enseñanza revela que, aunque los/as docentes valoran el diseño curricular como un marco referencial esencial que define los estándares y expectativas educativas mínimas, también subrayan la necesidad de adaptar dicho marco a las necesidades, intereses y contextos particulares de sus estudiantes. Esta adaptación no solo implica una selección cuidadosa de saberes, sino también la elección de estrategias pedagógicas apropiadas para abordar los desafíos presentes, como la sobrecarga de contenidos y la limitación de tiempo, lo que obliga a priorizar ciertos temas sobre otros basándose en su relevancia y aplicabilidad. Los testimonios docentes destacan la importancia de una enseñanza que profundice en temas clave en lugar de cubrir superficialmente una amplia gama de saberes. Además, se observa una preocupación por asegurar una progresión coherente y secuencial del aprendizaje, lo que incluye la colaboración entre docentes para mantener una continuidad en el abordaje de los saberes.

7. Conclusiones

A lo largo de esta tesis hemos analizado las concepciones sobre la planificación de la enseñanza de docentes que se desempeñan en dos escuelas secundarias del conurbano bonaerense, revelando un panorama complejo que refleja la influencia significativa del contexto sociocultural, las características individuales y grupales de los/as alumnos/as, y los emergentes institucionales en los procesos de planificación docente.

Las voces analizadas ofrecen una perspectiva enriquecedora y compleja de los procesos de planificación de la enseñanza, desde el marco del pensamiento docente. Queda claro cómo los procesos de planificación juegan un rol fundamental en la reconfiguración constante de las prácticas de enseñanza. Este estudio subraya la importancia de considerar la planificación no solo como una tarea administrativa o burocrática, sino como un acto profundamente intelectual y reflexivo que está en el centro de la práctica docente.

Los principales hallazgos fueron seis: (a) la distinción entre dos tipos de planificación: la formal y administrativa, y la personal o diaria; (b) el reconocimiento de la planificación como un proceso contextualizado; (c) la flexibilidad como un componente fundamental en los procesos de planificación docente; (d) la valoración por parte de los/as docentes entrevistados de la planificación colaborativa, junto con los desafíos que enfrentan; (e) la limitación de tiempo para llevar a cabo la planificación; y (f) la ausencia de referencia a la documentación de los procesos de planificación y sus posibles implicaciones en la formación de docentes reflexivos. A continuación, caracterizamos cada uno de estos aspectos por separado.

7.1 La diferenciación entre dos tipos de planificación

Una de las primeras conclusiones que se derivan de esta tesis es que los/as docentes distinguen dos tipos de planificación en su propia práctica. En concreto, identifican a la planificación formal y administrativa y la personal o diaria. La primera, constituye un requisito institucional y se entrega a la inspección provincial. Esta planificación se percibe como más general y abarcadora, destinada a guiar el desarrollo del año académico en su totalidad. Aunque consideran que estas planificaciones son reales y concretas, los/as docentes destacan su falta de detalle y el hecho de que no se modifican una vez que se entregan a inspección, aun si no

reflejan lo que termina sucediendo en las clases o los cambios que resultan necesarios a lo largo del año. La segunda, por su parte, refiere a aquellas planificaciones que los/as docentes hacen para sí mismos. Entre ellas mencionan a sus planificaciones semanales, por proyectos o incluso clase por clase. Este segundo tipo de planificación es caracterizado como más específico, detallado, y modificable durante el transcurso de año escolar.

Cada uno de estos tipos de planificaciones identificados ofrece distintas perspectivas y enfoques para abordar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Mientras que la planificación formal y administrativa se enfoca en cumplir con los requisitos institucionales y guiar el desarrollo del año académico en su totalidad, la planificación personal o diaria aparece como aquella que les permite a los/as docentes adaptar y ajustar sus prácticas de enseñanza de manera más específica y detallada, atendiendo a las necesidades cambiantes de los/as estudiantes y a las demandas emergentes del contexto escolar. A partir de ello identificamos los siguientes interrogantes que podrían indagarse en investigaciones futuras: ¿Cómo se relacionan y complementan estas dos formas de planificación en la práctica docente diaria? ¿Cómo influye la interacción entre la planificación formal y la planificación personal en la enseñanza y el aprendizaje en el aula? ¿Qué estrategias pueden implementarse para mejorar la coherencia y la integración entre estos dos tipos de planificación? ¿Cómo pueden los/as docentes aprovechar al máximo la flexibilidad proporcionada por la planificación personal para adaptarse a las necesidades cambiantes de los/as estudiantes y del entorno escolar? ¿Qué impacto tiene la falta de detalle y la inflexibilidad de la planificación formal en la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula? Estas preguntas abren camino hacia otras rutas de investigación que consideramos valiosas explorar en detalle.

7.2 La planificación es situada

Otro hallazgo que identificamos a lo largo de esta tesis es que el proceso de planificación de la enseñanza es un proceso situado. Y como tal, es un proceso profundamente arraigado en su contexto. Entonces, esto implica que enfrenta desafíos inherentes relacionados con las circunstancias específicas en las que se lleva a cabo. Los/as docentes entrevistados reconocen que no es posible analizar y reflexionar acerca de sus prácticas de planificación si no las sitúan dentro del entorno donde se desarrollará la enseñanza. Volviendo a los testimonios podemos evidenciar que esa búsqueda de contextualización está estrechamente ligada con la búsqueda de un aprendizaje con sentido. Esto refleja el compromiso de los/as docentes entrevistados con una enseñanza significativa, que tenga en cuenta las realidades y experiencias de los/as

estudiantes, y pueda llevarlos a tener aprendizajes significativos³. Esto resulta valioso ya que como plantean Furman y Larsen (2020) en el contexto actual “se vuelve especialmente importante poder recuperar la atención y el compromiso de los/as alumnos/as, dotando de sentido las propuestas educativas y exponiendo a los/as estudiantes a actividades relevantes que los involucren activamente, de modo de generar un vínculo positivo con el conocimiento que se sostenga de por vida” (p. 3).

Otra de las razones por las cuales los/as docentes advierten que la planificación es situada, y contextualizada, es por las limitaciones y oportunidades que les ofrece cada entorno escolar a la hora de pensar sus clases. Estas tensiones, como hemos advertido a lo largo de esta tesis, se derivan de una serie de factores interrelacionados que influyen en la dinámica escolar. Por un lado, las demandas del currículo imponen ciertas restricciones temporales y de contenido, definiendo qué temas tienen que ser cubiertos y en qué momento del año. Esto se hace evidente en ambas escuelas y se hace más explícito en el caso de la Escuela B a la hora de tener que cumplir con las demandas de dos currículos, el nacional y el internacional. Las expectativas institucionales, por otro lado, dictan los estándares de rendimiento y los protocolos administrativos que los/as docentes tienen que seguir, lo que a su vez puede impactar en la forma en que planifican sus actividades. Además, las necesidades individuales y grupales de los/as estudiantes son un factor crucial que los/as docentes entrevistados dicen que tienen que considerar al diseñar sus planificaciones. Esto incluye la diversidad de estilos de aprendizaje, habilidades y niveles de conocimiento, la cantidad de estudiantes por clase o grupo, así como las posibles obstáculos o dificultades que los/as estudiantes enfrentan en sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo, algunos de los/as docentes de la Escuela A hablan de la necesidad de adaptar sus estrategias de enseñanza para atender a estudiantes con necesidades especiales o los/as docentes de la Escuela B con aquellos estudiantes cuya lengua materna no es la misma que la del medio de instrucción. Por último, los recursos disponibles en la escuela también influyen en la planificación docente. Esto puede incluir desde el acceso a tecnología educativa hasta la disponibilidad de materiales didácticos y el tamaño de las aulas y espacios escolares. Los/as docentes entrevistados de ambas escuelas dan cuenta de la necesidad de ser creativos al planificar sus actividades, teniendo en cuenta las limitaciones presupuestarias y logísticas a las que se enfrentan.

³ Ausubel (1983) define el aprendizaje significativo como aquel en el cual el/la estudiante logra relacionar los nuevos contenidos con conocimientos previos o experiencias anteriores. Este tipo de aprendizaje se vuelve significativo para el estudiante cuando lo percibe como relevante para sus propios objetivos y su propia realidad y contexto.

7.3 La importancia de la flexibilidad en los procesos de planificación

Otro hallazgo significativo de esta investigación es la reafirmación de la importancia de la flexibilidad en la planificación docente. La flexibilidad se revela como una característica intrínseca y una capacidad crucial que permite a los/as docentes adaptarse a circunstancias imprevistas y responder de manera efectiva a las necesidades emergentes de los/as alumnos/as. A través de las entrevistas realizadas, se subraya la importancia de esta cualidad, así como de la adaptabilidad y la consideración del contexto y las vivencias de los/as alumnos/as en el proceso de planificación de la enseñanza.

Los/as docentes reconocen que la flexibilidad es fundamental para enfrentar los desafíos cambiantes del aula y para ajustar sus prácticas pedagógicas según las necesidades individuales y grupales de los/as estudiantes. Esta capacidad de adaptación se ve influenciada por una serie de factores contextuales, que incluyen el entorno socio-cultural, la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as, así como la experiencia previa y la formación de los/as propios/as docentes.

La flexibilidad en la planificación de la enseñanza, en el contexto de las entrevistas realizadas, no solo implica la capacidad de modificar planes y estrategias en respuesta a situaciones imprevistas, sino también la disposición para reflexionar sobre la efectividad de las prácticas pedagógicas y realizar ajustes según sea necesario. Los/as docentes reconocen que esta habilidad es esencial para garantizar una enseñanza relevante y significativa, que tenga en cuenta las realidades y experiencias de los/as estudiantes.

Retomando lo expuesto en nuestro marco teórico, como señala Cols (2001), la planificación se basa en hipótesis de trabajo debido a la naturaleza parcialmente imprevisible de la práctica educativa. Se trata de los "espacios de indeterminación" que propone Schön (1992), refiriéndose a situaciones y problemáticas emergentes que no pueden anticiparse completamente. Así, la planificación actúa como una guía flexible, proporcionando una estructura que permite la adaptación a las circunstancias cambiantes y emergentes dentro del proceso de enseñanza.

7.4 Acerca de la planificación colaborativa

Otro hallazgo destacado de esta investigación refiere a la valoración de la planificación colaborativa por parte de los/as docentes entrevistados, así como a los desafíos percibidos para su implementación efectiva. La planificación colaborativa se reconoce como una práctica que

promueve el enriquecimiento mutuo al integrar las experiencias de los/as docentes con los diferentes grupos de alumnos/as y sus saberes disciplinares y pedagógicos. Además, reconocen que esta práctica no solo ofrece la oportunidad de compartir ideas, recursos y estrategias pedagógicas, sino que también fortalece la cohesión entre el equipo docente y permite adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de los/as estudiantes, que muchos comparten.

Sin embargo, a pesar de su reconocido valor, los/as docentes entrevistados enfrentan una serie de desafíos significativos que dificultan su implementación real. Al reflexionar acerca de lo que tensa sus procesos de planificación, los/as docentes mencionan que la planificación colaborativa es muy difícil de alcanzar. En un entorno educativo caracterizado por horarios ajustados y una carga de trabajo considerable, encontrar momentos propicios para la colaboración se convierte en una tarea ardua. La coordinación de horarios entre los miembros del equipo docente puede resultar complicada debido a la diversidad de responsabilidades y compromisos individuales. Además, en el caso de la escuela secundaria en la que muchos de los/as docentes únicamente trabajan algunas horas a la semana por la conformación de la malla curricular, el desafío de la planificación colaborativa se ve aún más acentuado. La distribución fragmentada de las horas de trabajo entre los/as docentes puede dificultar la coordinación efectiva de las actividades planificadas.

Por otra parte, las exigencias institucionales, tales como el cumplimiento de los programas de estudio establecidos, la diferencia en los grupos y equipos docentes de cada turno en el caso de la Escuela A o la influencia de las evaluaciones externas en el caso de la Escuela B, añaden presión adicional, limitando aún más la disponibilidad de tiempo para la planificación colaborativa.

Entonces, según lo expresado por los/as docentes entrevistados, la planificación colaborativa se percibe como algo muy difícil de lograr debido a las limitaciones de tiempo disponibles para llevarla a cabo. Esta dificultad se relaciona directamente con los desafíos prácticos que enfrentan los/as docentes en su día a día, como la carga de trabajo, los horarios ajustados y las múltiples responsabilidades.

7.5. El tiempo de planificación

Ahora bien, si releemos el capítulo “¿Qué ocurre cuando los/as docentes planifican?” identificamos que, más allá de las especificidades planteadas en cada apartado, la principal

preocupación que comparten todos/as los docentes es la gestión del tiempo. Particularmente las entrevistas revelan que la escasez de tiempo se revela como un obstáculo recurrente que enfrentan los/as docentes de ambas escuelas.

Retomando la premisa de que la planificación es situada, en el caso de las dos escuelas analizadas las tensiones respecto la escasez de tiempo se manifiestan de manera diferente debido a las particularidades de su contexto. Por ejemplo, en la escuela A se evidencia cómo el currículum ejerce presión sobre la planificación debido a la cantidad de contenidos prescritos en los diseños curriculares en relación con el límite de horas de clase disponibles en el medio turno. Esta limitación de tiempo se ve agravada por eventos imprevistos, como el ausentismo de los/as estudiantes o situaciones emergentes que interrumpen el desarrollo normal de las clases, como por ejemplo cuando los preceptores retiran alumnos/as de la clase, o cuando los/as estudiantes tienen algún acto escolar o actividad para la que tenga que ensayar, o cuando los/as alumnos/as se encuentran reiteradamente ausentes y la escuela no encuentra apoyo en las familias para asegurar el presentismo. En la Escuela B, los/as docentes se enfrentan a desafíos similares relacionados con el currículum, ya que se sienten bajo la presión para cubrir una amplia gama de contenidos en un tiempo limitado. Sin embargo, la situación se complica aún más debido a la necesidad de impartir dos programas curriculares simultáneamente: el Nacional y el Bachillerato Internacional, ambos con una carga significativa de contenidos y habilidades. Entonces, tener dos programas agrega una capa adicional de complejidad a la planificación, ya que los/as docentes han de equilibrar las demandas de ambos programas sin comprometer la calidad del aprendizaje. Esta presión conlleva tensiones en la planificación, ya que los/as docentes se sienten obligados a cumplir con los estándares y contenidos del IB y el IGCSE, lo que influye en la forma en que estructuran y diseñan sus clases. A futuro sería interesante indagar en si existen diferencias en la percepción y gestión del tiempo entre los/as docentes que enseñan en escuelas con un solo programa curricular y aquellos que enseñan en escuelas con múltiples programas o, por otro lado, cómo afecta la escasez de tiempo a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en contextos donde los/as docentes enfrentan múltiples demandas curriculares.

En relación a los tiempos, otra cuestión a destacar es que ninguno de los testimonios de los/as docentes hacen referencia a cómo distribuyen su tiempo en los procesos de planificación. En concreto, ninguno de los/as docentes hace mención a cuánto tiempo le dedica a cada parte o paso de la planificación (por ejemplo, a la búsqueda online/en libros de material, el armado de consignas y hojas de trabajo, la búsqueda de disparadores, la curaduría de materiales, fotocopiar, imprimir, recortar, etc.).

En primer lugar, es posible que los/as docentes no mencionaron la distribución de tiempo en la planificación debido a la variabilidad inherente a este proceso. Cada planificación puede requerir un enfoque diferente según el tema, el nivel de los/as estudiantes, los recursos disponibles y otros factores contextuales. Como resultado, puede ser difícil establecer un patrón claro de cómo se distribuye el tiempo en cada etapa o actividad.

Además, la falta de menciones sobre la distribución del tiempo en la planificación también podría reflejar la complejidad y la variedad de los procesos de planificación. Como se mencionó anteriormente, estos procesos no son siempre iguales y pueden variar según el contenido, los/as estudiantes, los recursos disponibles y otros factores. Asimismo puede reflejar la naturaleza fluida e integrada de la planificación de la enseñanza. Los/as docentes pueden pasar de una actividad a otra de manera orgánica, ajustando su enfoque y dedicando más tiempo a ciertas tareas según sea necesario. Esta flexibilidad puede dificultar la cuantificación precisa del tiempo dedicado a cada aspecto de la planificación.

Por otro lado, la ausencia de detalles sobre la distribución del tiempo también podría indicar una falta de conciencia sobre este aspecto entre los/as docentes. Es posible que no consideren importante o relevante registrar cuánto tiempo dedican a cada tarea, ya que pueden centrarse más en la calidad del resultado final que en el proceso en sí mismo. Por lo tanto, es posible que los/as docentes encuentren difícil generalizar sobre cuánto tiempo dedican a cada aspecto de la planificación, ya que esto puede cambiar de una situación a otra.

Por último, otra posibilidad es que los/as docentes consideren que la distribución del tiempo en la planificación es una parte tan integral de su trabajo que no lo mencionan explícitamente. Podría ser algo tan arraigado en su práctica diaria que no lo consideran relevante para discutirlo en una entrevista. Sin embargo, esta omisión podría pasar por alto valiosas ideas y estrategias que podrían compartirse con otros docentes.

En cualquier caso, la falta de información sobre la distribución del tiempo en la planificación plantea preguntas importantes sobre cómo los/as docentes gestionan su tiempo de planificación y si es posible pensar en estrategias para acompañar o favorecer esos procesos.

7.6 ¿Qué ocurre con los procesos de documentación de la planificación?

Es interesante observar la falta de mención sobre los procesos de documentación de la planificación, entendidos como los procesos e instancias de registro (planillas, diagramas,

cuadernos, entre otros) de los objetivos, estrategias, tareas y responsabilidades relacionadas con la planificación de la enseñanza que los y las docentes llevan a cabo.

Más allá de los documentos de planificación anual que los/as docentes entrevistados afirman realizar para enviar al ministerio y que entregan en un documento escrito, en ninguna de las entrevistas los docentes hacen referencia a documentar aquellas planificaciones personales. Si bien no es algo que fue preguntado explícitamente en las entrevistas y, por ende, podría interpretarse como una omisión accidental o un tema no abordado, su ausencia aún proporciona información valiosa sobre las percepciones y prácticas de los/as docentes en relación con la planificación. Es importante reconocer que, incluso cuando un tema no se aborda directamente, su omisión puede ser significativa y revelar patrones subyacentes en la forma en que los profesionales de la educación gestionan su trabajo diario.

Por un lado, la falta de mención sobre la documentación en la planificación puede estar vinculada a la percepción de una carga de trabajo adicional por parte de los/as docentes, como señalan en varias ocasiones durante las entrevistas. Como mencionamos en el apartado anterior, la falta de tiempo es una tensión recurrente en el contexto escolar, y esto podría influir en la decisión de los/as docentes de omitir el registro de sus actividades planificadas. En un entorno donde el tiempo es un recurso limitado y las demandas son constantes, los/as docentes pueden sentir la necesidad de priorizar otras tareas o actividades. Esta percepción de falta de tiempo puede ser exacerbada por la presión para cumplir con los requisitos del currículo, las expectativas institucionales y las demandas de los propios estudiantes. Por lo tanto, esta falta de mención sobre la documentación en la planificación podría ser un reflejo de las tensiones más amplias relacionadas con la gestión del tiempo y los recursos en el ámbito educativo. Entonces, es posible que los/as docentes perciban la documentación como una tarea secundaria frente a las exigencias inmediatas del aula y las demandas administrativas. Esta percepción se ve agravada por la presión para cumplir con los requisitos del currículo, las expectativas institucionales y las necesidades individuales de los/as estudiantes.

En este punto sería interesante ponernos a pensar acerca del valor del registro de esas planificaciones. Desde el marco de la práctica reflexiva⁴, la documentación no solo sirve como

⁴ La práctica reflexiva en la formación docente implica la revisión crítica de los conocimientos, creencias y experiencias previas de los profesores, que son deconstruidos y reconstruidos en colaboración con el análisis de sus propios procesos de enseñanza. Según Anijovich y Cappelletti (2017), este ejercicio conduce a un nuevo nivel de conocimiento y seguridad, ampliando los saberes existentes. Se considera que la práctica reflexiva es esencial para mejorar la tarea en el aula, partiendo de la experiencia personal y profesional del/la docente en lugar del saber teórico. Se la reconoce como una competencia profesional clave para el desarrollo del docente, ya que libera de conductas impulsivas y rutinarias, promoviendo una acción deliberada e intencional en contextos complejos e inciertos. En este sentido, Schön (1988) los describe como "investigadores en un contexto práctico", capaces de producir un cambio significativo en su práctica docente mediante la reflexión continua (Sajón, 2020)

una herramienta de planeamiento, sino que también puede contribuir a la reflexión y al desarrollo profesional. Entonces, cabría preguntarnos si acaso la falta de registro formal podría limitar la capacidad de los/as docentes para aprender de sus experiencias, compartir prácticas efectivas y adaptarse a las necesidades cambiantes de los/as estudiantes y del entorno educativo. El acto de documentar las planificaciones y las experiencias de enseñanza invita al docente a reflexionar sobre su práctica, identificar qué funcionó bien, qué áreas necesitan mejorar y por qué. Al revisar y analizar sus registros, los/as docentes podrían evaluar su propio desempeño, identificar fortalezas y áreas de mejora, y establecer metas para el crecimiento profesional. Además, volviendo sobre la importancia que le atribuyen a la planificación colaborativa, compartir los registros de esas planificaciones con colegas facilita el intercambio de ideas, estrategias y prácticas efectivas. La retroalimentación de otros docentes podría enriquecer la reflexión y generar nuevas perspectivas sobre la enseñanza. Desde esta perspectiva, la documentación de la planificación de la enseñanza puede contribuir a la construcción de conocimiento colectivo. Los registros pueden ser utilizados en reuniones de equipo, talleres de desarrollo profesional y otras instancias de aprendizaje colaborativo.

Ahora bien, la práctica reflexiva no solo significa la posibilidad de reflexionar en y sobre la práctica. No consiste solo en evocar lo sucedido a partir de esos registros de planificación. La práctica reflexiva va más allá de simplemente recordar lo que ha sucedido en el aula. Implica integrar teoría y práctica en un diálogo continuo y constructivo, motivado muchas veces por la incertidumbre y la búsqueda de soluciones y alternativas para mejorar la práctica profesional. La reflexión se convierte así en una habilidad fundamental para la formación de docentes y profesores, ya que permite transformar la experiencia en aprendizaje significativo. Es por eso que documentar esta planificación es solo el comienzo; se necesitan dispositivos formativos adecuados que fomenten la reflexión crítica y el intercambio de ideas para enriquecer la práctica docente. Es un punto de partida esencial para el trabajo reflexivo y el desarrollo profesional continuo.

7.7 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como toda investigación, este estudio presenta una serie de limitaciones que han de ser reconocidas, así como sugerencias para futuras líneas de investigación que pueden ayudar a profundizar el análisis dentro del área.

Una de las principales limitaciones de este estudio radica en su alcance geográfico y

demográfico, concentrándose únicamente en docentes de dos escuelas secundarias del conurbano bonaerense. El análisis se centra en dos casos, ubicados en un nivel educativo y ciclo específicos, específicamente en el segundo ciclo del nivel secundario. Si bien esto permite una exploración detallada y contextualizada de estos casos, es importante reconocer que las conclusiones no son generalizables. Esta limitación ya fue explicitada metodológicamente.

Además, la investigación se realiza a partir de entrevistas a una cantidad limitada de docentes. Aunque las entrevistas proporcionan percepciones valiosas y profundizan en experiencias personales, la inclusión de un mayor número de docentes y la expansión a más casos podría enriquecer el estudio, permitiendo una comprensión más amplia y diversa de las prácticas educativas en diferentes contextos. Como se detalló en el apartado metodológico, se empleó un método de muestreo por bola de nieve para la selección de participantes. Aunque este método es útil para acceder a poblaciones específicas, puede conllevar limitaciones en cuanto a la representatividad del muestreo. Los participantes seleccionados a través de este método podrían compartir características o perspectivas similares, limitando así la diversidad de puntos de vista en el estudio. En esta misma línea, para evitar sesgos y tendencias asociadas a las didácticas específicas de cada disciplina, se optó por seleccionar profesores de diversas áreas y asignaturas. Esta elección buscó minimizar los sesgos asociados a prácticas didácticas específicas. Sin embargo, esta estrategia también impide la exploración en profundidad de los aspectos didácticos particulares a cada disciplina, los cuales podrían influir de manera significativa en la planificación de la enseñanza. Un enfoque más específico por asignatura podría revelar cómo las características específicas de cada área influyen de manera única en la planificación y enfoques de enseñanza.

A su vez, cabe advertir que el estudio podría estar limitado en términos de la temporalidad de la recolección de datos. Al recopilarlos durante un período específico (Fin de ciclo lectivo 2023 y comienzos de ciclo lectivo 2024), esto podría influir en los resultados. El fin de ciclo lectivo suele estar marcado por una intensificación de las actividades académicas, evaluaciones finales y la culminación de proyectos educativos. Esta época puede generar estrés adicional tanto en docentes como en estudiantes, posiblemente afectando las percepciones y experiencias compartidas por los participantes sobre la planificación de la enseñanza. Por otro lado, el comienzo de un nuevo ciclo lectivo es un momento de planificación y expectativas, lo cual podría influir en una mayor apertura hacia nuevas ideas y metodologías en la enseñanza, pero también podría reflejar un optimismo o preocupaciones que no son completamente representativas del resto del año académico.

Por último, para el análisis de contenido nos adentramos en la identificación de patrones, temas o categorías dentro de los datos cualitativos. Aunque esta técnica es útil para organizar y dar sentido a grandes volúmenes de información textual como la que obtuvimos en las entrevistas, su eficacia depende en gran medida de la interpretación del investigador. La subjetividad inherente a este proceso puede afectar la identificación y clasificación de temas, lo que a su vez podría sesgar los resultados hacia la perspectiva del investigador. La subjetividad y los sesgos potenciales subrayan la necesidad de interpretar los resultados con el recaudo de no redundar en generalizaciones.

7.8 Consideraciones finales

Nos quedan preguntas para seguir indagando, por ejemplo, explorar cómo se pueden fortalecer aún más las prácticas de planificación docente para abordar de manera más significativa la diversidad de contextos y necesidades de los/as alumnos/as, así como también cómo se pueden fomentar estrategias colaborativas entre docentes para enriquecer el proceso de planificación. Además, sería interesante investigar cómo estas concepciones sobre la planificación de la enseñanza se traducen en prácticas concretas en el aula y cómo impactan en el aprendizaje de los/as estudiantes a largo plazo.

Esta tesis destaca la complejidad de la planificación docente en contextos educativos específicos, subrayando la importancia de considerar el contexto sociocultural, las características individuales y grupales de los/as estudiantes, y la necesidad de flexibilidad y adaptabilidad en la práctica docente. Los hallazgos apuntan hacia una comprensión más profunda de las prácticas de planificación como procesos dinámicos y situados, que requieren de una constante reflexión y adaptación por parte de los/as docentes. Al avanzar hacia una educación que valora y respeta la diversidad de experiencias y necesidades de los/as alumnos/as, este trabajo contribuye al diálogo sobre cómo mejorar las estrategias de enseñanza para fomentar un aprendizaje significativo.

Nos gustaría cerrar, nuevamente, con la cita del epígrafe con el que comenzamos esta tesis: “en tiempos en que la enseñanza se complejiza, si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar y poner a dialogar aquellos saberes (de la experiencia) que aluden a lo particular, a la producción, a la creación y a la experticia en lo que se hace” (Alliaud, 2017). En la intersección entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento formal y la experiencia

vivencial, reside el verdadero potencial transformador de la educación. Es fundamental reconocer y valorar la experiencia y el conocimiento práctico que los/as docentes poseen sobre sus propias prácticas de enseñanza. Es por ello que creemos que promover e incentivar investigaciones que den voz a la experiencia docente es crucial para enriquecer la comprensión y el desarrollo de la educación. Al priorizar y valorar los testimonios y conocimientos prácticos de los/as docentes, no solo se fortalece su profesionalismo, sino que también se abre la puerta a la innovación y mejora continua en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Adıgüzel, A., & Karadas, H. (2013). The level of effect of high school students' attitudes towards school on their absenteeism and school success. *YYU Journal of Education Faculty*, 10(1), 49-66.
- Akuzum, C., Yavas, T., Tan, Ç., & Ucar, M.B. (2015). Reasons for school absenteeism and dropout of primary school students. *Usak University Journal of Social Sciences*, 8(2), 167-192.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique. Grupo Editor S.A., Buenos Aires.
- Allensworth, E., Balfanz, R., Rogers, T., & Demarzi, J. (2021). *Absent from school: Understanding and addressing student absenteeism*. Harvard Education Press.
- Altinkurt, Y. (2008). The reasons for students irregular attendance and the effect on this students irregular attendance on their academic achievement. *Dumlupinar University Journal Of Social Sciences*, 20(1), 129- 142.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., & Mora, S. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. En R. Anijovich (Ed.), *Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich R, y Capelletti (2018) *La evaluación como oportunidad*. Ed. Paidos . Bs As
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CIEF, 1(1-10), 1-10.
- Balkis, M., Arslan, G., & Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6).
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation's public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Blanco, C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (27), 10.
- Blatchford, & u.a. (2002). Relationships between class size and teaching. *American Educational Research Journal*, 39(1), 101–132.
<https://doi.org/10.3102/00028312039001101>

- Blatchford, P. y Russell, A. (2020) Rethinking Class Size: The complex story of impact on teaching and learning. Londres, UCL Press
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51776>
- Benchimol, K.; Krichesky, G; Pogr , P.  Por qué no est n en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria. Profesorado: 15(3): 139-147 (2011).
[\[http://hdl.handle.net/10481/23150\]](http://hdl.handle.net/10481/23150)
- Blatchford, P., & Russell, A. (2019). Class size, grouping practices and classroom management. International Journal of Educational Research, 96, 154-163.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. Psicoperspectivas, 9 (2), 9-33.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bourke, S. (1986). How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement. American Educational Research Journal, 23(4), 558-571.
- Bustos, M. I. C. (2008). El tiempo y el espacio como recursos educativos. Plumilla Educativa, 5(1), 81-95.
- Cahen, L. S. (1983). Class Size and Instruction: A Field Study. Research on Teaching Monograph Series. Longman Inc. College Division, 1560 Broadway, New York, NY 10036.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990).  Procesos de pensamiento de los docentes  Merlin Wittrock. La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos. Barcelona: Paidós
- Clark, C. y Emore, J. (1981): Transforming curriculum in mathematics, sciences, and writing: A case study of teacher yearly planning, ERIC ED 205.500.
- Contreras Domingo, Jose (1985).  El pensamiento o el conocimiento del profesor? : una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. Revista de educación, n. 277 ; p. 5-28
<http://hdl.handle.net/11162/70055>
- Coll, C. (1998). Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Vol. 52, Aula XXI. Santillana.

- Davini, M. C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En Davini (comp.). "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar". Buenos Aires: Papers Editores
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. (1ª. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Washington, DC: Education Policy Analysis Archives.
- Darling-Hammond, L. (2001). The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DeJung, J. K., & Duckworth, K. (1986). Measuring student absences in the high schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA [ED 271 889]
- Demir, K. & Akman Karabeyoglu, Y. (2016). Factors Associated with Absenteeism in High Schools . Eurasian Journal of Educational Research , 16 (62) , 0-0 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24400/258669>
- Díaz, L., Martínez, I., Roa, G. y Sanhueza, J. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, vol. 9, n. 25, 421-436. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue (pp. 97-125). US: Lawrence Erlbaum Associa.
- Doyle, W. (1986). 'Classroom Organization and Management'. In Handbook of Research on Teaching, edited by Merlin C. Wittrock, 392–431. 3rd ed. New York: Macmillan.
- Dussel, I. (2004a) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

- Dussel, I. (2004b) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 305-335, mayo/agosto. 2004
- Ehrenberg, R. G.; Brewer, D. J.; Gamoran, A. and J. Willms. J. D. (2001). 'Class Size and Student Achievement', Psychological Science in the Public Interest 2 (1): 1–30.
<https://doi.org/10.1111/1529-1006.003>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Falconi Novillo, O. (2015). Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality Teaching. Teacher College Record, 107, 186-213.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. y Achilles. C.M. (2003). 'The "Why's" of Class Size: Student Behavior in Small Classes', Review of Educational Research 73 (3): 321–68.
<https://doi.org/10.3102/00346543073003321>
- Gallego Arrufat, M. J. (1991). Investigación sobre pensamientos y toma de decisiones de los profesores. Revista española de pedagogía, 49 (189), 309-324.
- Garcia, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. Revista de Educación, Barcelona, n. 338, p. 347-374
- Garcia, M. (2013). Absentismo y abandono escolar. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en "la clase alta argentina". RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre, 34(1), 73-90. <https://doi.org/10.34096/runa.v34i1.563>
- Giberti, E., Garaventa, J., & Lamberti, S. (2005). Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares (1ra edición.). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gómez Caride, E. (2016). "¿Buenos profesores? La voz de los/as estudiantes de escuelas

secundarias en contextos urbanos marginales". *Pensamiento Educativo*, 53(2).

Disponible en:

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/858/1772>

Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: An instrumental variables approach. *American Educational Research Journal*, 47, 434–465. doi.10.3102/0002831209350494

Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, United Kingdom, v. 19, n. 2, p. 53-75
<http://dx.doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>

Gottfried M. A. (2015) Chronic absenteeism in the classroom context: effects on achievement. *Urban Education*, United States, v. 54, n. 1, p. 3-34.
<http://dx.doi.org/10.1177/0042085915618709>

Gottfried, M. A. (2019). Chronic Absenteeism in the Classroom Context: Effects on Achievement. *Urban Education*, 54(1), 3–34.
<https://doi.org/10.1177/0042085915618709>

Guerra García, M., Leyva Barajas, Y. E., & Conzuelo Serrato, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de los docentes en México. *PUBLICACIONES*, 49(1), 137–149. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9858>

Hanushek, E. A. (1999). The evidence on class size. In S. E. Mayer & P. E. Peterson (Eds.), *Earning and learning: How schools matter* (pp. 131-168). Brookings Institution.

Hill, H., Yinger, R. and Robin, D. (1983): "Instructional Planning in a Laboratory Preschool", *The Elementary School Journal*, Vol. 83, N." 3, pp. 182-193.

Higgins, D. (2011). Why reflect? Recognising the link between learning and reflection. *Reflective Practice*. 12 (5), 583-584.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. cast. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova)

Jornet Meliá, J. M., González-Such, J., & Sánchez-Delgado, P. (2016). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación*

Educativa, 7(2e). <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.014>

Krichesky, Graciela (2014). La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, (42),101-103.[fecha de Consulta 31 de Marzo de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713013>

Küçükahmet, L. (2000). *Planning and evaluation in teaching*. Ankara, Turkey: Nobel Publishing.

Larrivee, B. (2000) *Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. Reflective Practice*. 1(3), 293-307.

Lorda, M. A., Prieto, M. N., & Kraser, M. B. (2013). La organización de la tarea didáctica: La planificación. *Geograficando*, 9 (9).
https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GEOv09n09a05/pdf_107

London, R.; Sanchez, M.; Castrechini, S. (2016) The dynamics of chronic absence and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, United States, v. 24, n. 112, p. 1-27
<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2471>

Machicado, S. G. (2022). *Enseñanza vulnerada: concepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias públicas de gestión estatal*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

McCutcheon, G. (1980): "How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it", *The Elementary School Journal*, N.º 81, pp. 4-23

Malcolm, H.; Wilson, V.; Davidson, J.; Kirk, S. (2003). *Absence from school: a study of its causes and effects in seven LEAs*. United Kingdom: The SCRE Centre, University of Glasgow.

Mallett, C.T. (2016). It's not about skipping school. *Child and Adolescent Social Work Journal*, United States, v. 33, p. 337-347 <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0433-1>

Marcelo, C. (1987). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza*, 4 (5) 31-47.

Martino, A. (2016). Las inasistencias de los estudiantes: la escuela secundaria en cuestión. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(11).

- Mishel, L., & Rothstein, R. (2002). The class size debate (p. 3). A. B. Krueger, E. A. Hanushek, & J. K. Rice (Eds.). Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Morine-dersheimer, G . (1977). What's in a plan?' Stated and unstated plans for lessons, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New York.
- Ozbas, M. (2010). The reasons for absenteeism in primary schools. *Education and Science*, 35(156), 32-44.
- Pérez Gómez, Á. I. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de educación*.
- Perkins, D. N. (1997). *The Eureka Effect: The Art and Logic of Breakthrough Thinking*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó
- Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción: Claudia Fagaburu (2007). Libros del Zorzal
- Rodrigo, M. J., Rodríguez A. y Marrero, J. (Coords.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Saavedra Muñoz, Daniela. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 327-346.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400018>
- Sabuda, F. G. (2009). ¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, (18), 45 - 57.
<https://doi.org/10.15446/rcdg.n18.13018>
- Sánchez Palencia, V. (2016). Adaptando la labor docente a las necesidades de una escuela cambiante: Los niveles de concreción curricular. *Publicaciones Didácticas*,(76), 755-757

- Sardi, V. (2017) Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria en Tiramonti, Guillermina; Ziegler, Sandra; Furman, Melina (eds.). Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 81-121
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Steinberg, C. et al. (2018) La Investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina. 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO
- Stenhouse, L. (1991): Investigación y desarrollo del curriculum. España:Madrid, Morata.
- Taylor, P. H . (1970): How teachers plan their courses, Slough, National Foundation for Education Research.
- Tiramonti, G. (dir.) (en prensa), Escuelas en el caleidoscopio: configuraciones cambiantes de la desigualdad educativa en el nivel medio, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. (2001): Modernización educativa de los 90'. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, FLACSO- Temas grupo editor, Buenos Aires
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, col. Biblioteca del docente, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2008) La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. FLACSO. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis The Secondary School in Argentina: The Progression of a Crisis. Propuesta educativa, (51), 78-92. Recuperado en 17 de marzo de 2024, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000100008&lng=es&tlng=es.
- Velasco, M. L. Y. P., & Martínez, M. (2017). Muestreo probabilístico y no probabilístico.
- Wilson, V. (2006). Does small really make a difference? An update: A review of the literature on the effects of class size on teaching practice and pupils' behavior and attainment (Vol. 123). The Scottish Council for Research in Education.

- Yinger, R. J. (1977): A study of teacher planning: a description and theory development using ethnographic and information processing methods. Doctoral Dissertation, Michigan State University, University Microfilms International, N.º 78-10138.
- Yinger, R. J. (1980): "A Study of Teacher Planning", *The Elementary School Journal*, Vol. 80, N.º 3, pp. 107-127
- Yong U. G. (2001). Does Absenteeism Matter in Academic Performance?, *The 52nd International Atlantic Economic Conference: Philadelphia*
- Zabalza, M. (1986). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. 4(0), 109-138.
- Zahorik, J. A. (1975): "Teachers' Planning Models", *Educational Leadership*, Vol. 33, pp. 134-13
- Zahorik, J., Molnar, A., Ehrle, K., & Halbach, A. (2002). TEACHING REDUCED-SIZE CLASSES. Taking small classes one step further, 1.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. (pp. 73-99). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005&lng=es&tlng=es.
- Ziegler, S. (2016). Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 101-123.