

## La organización de la tarea didáctica: La planificación

María Amalia Lorda\*, María Natalia Prieto\*, María Belén Kraser\*

\*Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur. Argentina  
[malorda@criba.edu.ar](mailto:malorda@criba.edu.ar); [mprieto2003@yahoo.com.ar](mailto:mprieto2003@yahoo.com.ar); [mariabelen.kraser@uns.edu.ar](mailto:mariabelen.kraser@uns.edu.ar)

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

### Resumen

La formación en didáctica y práctica de la Geografía de los profesores en la Universidad Nacional del Sur es concebida como un proceso complejo e inacabado de construcción personal del conocimiento, en el que el ejercicio del análisis reflexivo representa la acción vertebradora.

La asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía se presenta como un saber en construcción que permite conectar la Geografía como ciencia académica con la Geografía como disciplina en la educación secundaria obligatoria, a través del enlace de los diferentes componentes que se conjugan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el sustento epistemológico, nexo fundamental del proceso.

Una de las finalidades formativa de la disciplina es promover mediante acciones concretas un proceso que favorezca un posicionamiento del futuro docente como "autor y protagonista" en la enseñanza de la Geografía, y no como mero aplicador o receptor de diseños y líneas de acciones pensadas por otros actores, muchos de los cuales son ajenos al ámbito del trabajo en el aula.

En relación con esta aspiración, a través de diferentes propuestas didácticas se aborda, desde el tratamiento teórico y desde el ejercicio de la práctica, la importancia de diagramar contenidos geográficos para la educación secundaria.

De este modo, se intenta construir y fortalecer en el alumno un pensamiento consciente y fundamentado a partir del cual sea posible tomar decisiones para organizar la tarea de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Planificación; Geografía; Variables didácticas.

### Teaching organization: Planning

### Abstract

Geography didactics and teaching practice education at the Universidad Nacional del Sur is conceived as a complex unfinished process of personal construction of knowledge, in which reflective analysis is its structuring action.

The Geography didactics and teaching practice class is presented as knowledge to be constructed, which allows for the relation between Geography as an academic science and Geography as a discipline within compulsory secondary school education, though the connection of the different components which are at play in the teaching-and-learning process and epistemological support, a key nexus in the process.

One of the teaching aims of the class is to promote – through concrete actions – a process which favors the positioning of the teacher-to-be as "author and protagonist" of the teaching of Geography, and not merely as the applier or receiver of action designs and guidelines devised by other actors, many of whom are foreign to the classroom.

In connection with this objective, the importance of designing Geography contents for secondary school education is deal with by means of different didactic proposals, ranging from theoretical foundation treatment to practice. In this way, what we try to do is build and strengthen students' conscious, well-supported thought by means of which they can be enabled to make decisions and organize the teaching and learning task.

**Key words:** Planning; Geography; Didactic variables.



## **Introducción**

Enseñar Geografía en las aulas de las escuelas medias implica un gran desafío que interpela al futuro residente, y al cuerpo docente que acompaña en su formación, sobre qué enseñar en este contexto actual; qué Geografía les servirá para insertarse como ciudadanos activos, pensantes y con fundamentos que defiendan el bien común actual, pero también el de las generaciones futuras.

Frente a tantos interrogantes, dudas, incertidumbres y ansiedades que los futuros practicantes llevan consigo a cada clase de Didáctica y Práctica de la Geografía existe un común denominador: cómo enseñar Geografía en las aulas; interrogante que incluso desde sus miradas nos interpela constantemente, sin expresarlo en palabras.

A partir de las afirmaciones de diferentes autores que defienden la postura del constructivismo (Stenhouse, 1984), la tarea didáctica se debe organizar. Por ello es que una de las propuestas de estructuración didáctica, que genera gran expectativa y a posteriori un poco más de tranquilidad, es denominada "la organización de la tarea didáctica: la Planificación". De este modo, sobre la base de diversos autores que son seleccionados por su claridad y profundidad en el tema, se abordan los distintos aspectos involucrados.

La finalidad de este trabajo es abordar el análisis que realizan algunos autores sobre la planificación, como también compartir la experiencia que desde hace alrededor de veinticuatro años se desarrolla con las distintas promociones, con mejoramientos, enriquecimientos y aportes cada año, con el encuentro de cada promoción y bajo la renovación de diferentes lecturas bibliográficas.

## **Los caracteres de la planificación didáctica**

Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje para aprender a pensar el espacio geográfico desde la relación sociedad y naturaleza, acorde a los problemas actuales de carácter espacial, es una labor que implica tomar una serie de decisiones, que expresan de alguna manera el vínculo Geografía y Didáctica; es decir, en otros términos, la relación de la teoría con la práctica.

En la literatura didáctica es posible apreciar muchas connotaciones y sinónimos de la acción "planificar". A los fines de compartir nuestra concepción de la planificación, consideramos algunos autores y trabajos relacionados.

Siguiendo al Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas (ISIP), planificar es "un proceso mental que realiza el docente (...) es hacer un proyecto de una acción (...) es expresión del pensamiento del docente" (ISIP, 2000: 29). Otra autora, Sonia Araujo (2006), sostiene que "la programación de la enseñanza es un concepto medular (...) una de las fases en las que se establecen líneas de desarrollo de un curso al mismo tiempo que es espacio en el cual es posible dedicar más tiempo a la reflexión sobre la enseñanza y su relación con la finalidad y los supuestos que la orientan" (Araujo, 2006: 75).

Por su parte, Dino Salinas reconoce la planificación como la etapa en la cual el docente establece una serie de hipótesis como un conjunto de previsiones que se ponen a prueba, a confrontación (Salinas, 1994).

Al entender la planificación como expresión del pensamiento del docente, es posible identificar uno de los caracteres que la distingue: un producto o un instrumento comunicativo (ISIP, 2000), en el sentido de que comunica concepciones del docente respecto de la enseñanza y del aprendizaje, del sentido de la escuela, del rol de los alumnos y del docente, del sentido de la disciplina, entre otras ideas y creencias.

Otros de los caracteres de la planificación didáctica es que tiene un autor: el docente que la escribe, pero simultáneamente “son un producto institucional, ya que hacen referencia a un quehacer educativo que compromete a la institución en su totalidad” (ISIP, 2000: 30).

En el marco de la teoría constructivista, la planificación se concibe como una actividad que realiza el docente para organizar la tarea didáctica, sobre la base de la toma permanente de decisiones, que de manera abierta y flexible, orientan la construcción del conocimiento del alumno. Es un paso previo y vertebrador de la organización de la enseñanza de la Geografía, que implica que el docente debe tomar decisiones en relación con una serie de variables: teorías vigentes, objetivos, contenidos (selección, secuencia), metodologías, estrategias y técnicas, actividades, evaluación, recursos didácticos, actores, instituciones, proyectos institucionales, comunidad escolar, entre los más significativos.

El proceso de planificación áulica resulta una tarea compleja no sólo por las variables que incluye su organización sino también por los múltiples condicionantes que demuestran que no pueda concebirse sin considerar el contexto educativo (ya sea institucional, provincial o nacional).

De acuerdo con los diferentes niveles curriculares, la planificación del docente o de aula es expresión del cuarto nivel de concreción curricular, y se encuentra condicionada por tres niveles: el nivel uno, Nacional (decisiones que se elaboran en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación y Consejo Federal de Cultura y Educación, y se comunican a través de documentos oficiales: Ley Nacional de Educación); el nivel dos, Jurisdiccional (decisiones que se elaboran en el ámbito provincial a través de la Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, y se comunican a través de los Diseños Curriculares oficiales); el nivel tres, Institucional (corresponde a las escuelas, responsables de elaborar los Proyectos Educativos Institucionales y Curriculares Institucionales). Por último, el nivel del aula corresponde al ámbito de decisión del docente, responsable de elaborar las planificaciones en sus diferentes formas y acordes con los diferentes tiempos (anual, temática, diaria).

Como se puede observar, hay diferentes niveles de decisión, desde un nivel nacional o macropolítico hasta un nivel de planificación del docente (aula), espacio propicio para pensar la enseñanza de manera renovada e introducir las innovaciones y los cambios científicos actuales.

Una planificación debidamente “pensada” tiene que articular los diferentes niveles de decisiones, en especial el contexto institucional y de la comunidad en la cual se localiza la escuela, de manera de favorecer una educación geográfica que colabore con los problemas, necesidades, intereses, expectativas, de los alumnos y de la comunidad en general.

Además de los diferentes niveles de concreción curricular, existen dos condicionantes que complejizan el proceso de toma de decisiones. El primer condicionante responde al carácter histórico y social de la situación de enseñanza. Este alude a las circunstancias sociales, institucionales, culturales que definieron las concepciones básicas e indiscutibles de qué es la ciencia, un buen docente, una buena enseñanza, las finalidades que la escuela persigue, entre otros criterios (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Es decir, “antes de que cada uno de nosotros entre a la escuela a dar clase, ya tiene asignado un rol, un papel, un lugar, dentro del sistema escolar” (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 179). El segundo condicionante se refiere al carácter complejo de la situación de enseñanza. Si bien la planificación consiste en anticiparse a situaciones, a problemas, nunca garantiza de manera total que el plan de acción se concrete efectivamente; es decir, existen diferentes motivos que pueden afectar la situación del aula: el tipo de conocimiento que utilice el docente para responder a las situaciones del aula (intuiciones, ideas generales, experiencias); la diversidad de tareas que el docente debe contemplar, muchas de ellas asociadas a factores emotivos, materiales, personales; la simultaneidad e inmediatez de las decisiones y tareas que debe orientar el docente; la impredecibilidad de la enseñanza, entre los más significativos (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

En este sentido, la planificación del docente desde el enfoque constructivista es una tarea compleja porque resulta difícil contemplar en forma integral las diferentes variables y los distintos condicionantes y dimensiones que componen la situación de enseñanza. Por esta razón, aprender a planificar, a tomar decisiones sobre cómo organizar la tarea educativa es una actividad que requiere un tiempo y un espacio durante el proceso de formación.

### La propuesta de Gritz y Palamidessi (2006)

Estos autores en su obra “EL ABC de la Tarea docente: currículum y enseñanza” distinguen una serie de variables a considerar para que sea posible diseñar la enseñanza. Estas son: las metas, objetivos o expectativas de logro; la selección de los contenidos; la organización y secuenciación de los contenidos; las tareas y actividades; la selección de materiales y recursos; la participación de los alumnos; la organización del escenario; y por último, la evaluación los aprendizajes ([Figura 1](#)).

[Figura 1](#): Las variables de la planificación

Variable	Entendida como...	Responde interrogante:	al Su importancia radica en...
<b>Metas, objetivos o expectativas de logro</b>	Intención con la que se llevan a cabo las acciones	¿Para qué?	<b>Que actúan como guía, aspiraciones concretas vinculadas a la tarea cotidiana del docente</b>
<b>Selección de los contenidos</b>	<b>La elección de los contenidos a presentarles a los alumnos para concretar los contenidos planteados en los CBC.</b>	¿Qué?	Que para seleccionarlos el docente debió primero investigar, interpretar y contextualizarlos.
<b>Organización y secuencia de los contenidos</b>	<u>Organización</u> : contenidos que se tratan en cada área. <u>Secuencia</u> : contenidos que se siguen de un año a otro. <u>Integración</u> : contenidos que se trabajan en forma simultánea entre áreas y docente.	¿Cuándo?	<b>Que la organización del contenido puede ser por:</b> <u>Disciplinas</u> (especialización del conocimiento en campos disciplinares) <u>Actividades e intereses</u> (las preferencias de los estudiantes son la base de la selección y secuencia) <u>Temas o proyectos</u> (toma en cuenta los intereses de los alumnos y relaciona los contenidos por áreas problemáticas)
<b>Tareas y actividades</b>	Forma en la que los alumnos entran en contacto con los contenidos	¿Cómo?	<b>Que sean verdaderas experiencias de aprendizaje. Tener un repertorio amplio da la posibilidad de elegir.</b>
<b>Selección de materiales y recursos</b>	<b>Soportes, herramientas y materiales simbólicos (lenguaje).</b> La pluralidad es necesaria.	¿Con qué?	<b>Que permite la expresión y desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas.</b>
	<b>El lugar y la importancia que se le</b>		<b>Que permite abordar la diversidad del alumnado y la individualidad de</b>

<p><b>Participación de los alumnos</b></p>	<p><b>dan al compromiso del estudiante en el diseño, ejecución y evaluación de la tarea.</b> La participación no debe ser confundida con que las decisiones serán de los alumnos; son un aporte.</p>	<p>¿Cuál es el papel de los alumnos?</p>	<p><b>cada aprendiz a partir de estrategias que permitan atender a la variedad sin remitir a casos individuales.</b></p>
<p><b>Organización del escenario</b></p>	<p><b>Entendida como la relación entre tiempo, espacio y agrupamiento o forma en que estarán distribuidos los alumnos dentro de ese espacio.</b></p>	<p>¿De qué manera?</p>	<p><b>Que permite desarrollar distintas actividades y generar la interacción entre los actores rompiendo con los estereotipos.</b></p>
<p><b>Evaluación de los aprendizajes</b></p>	<p>El medio por el que el docente va obteniendo información sobre el estado en que se encuentran los alumnos en relación al contenido y a los fines promovidos por la enseñanza.</p>	<p>¿Qué y cuánto se comprendió?</p>	<p><b>Que le permite al docente realizar modificaciones en las tareas propuestas, incorporar elementos no tenidos en cuenta, ofrecer ayudas adicionales a los alumnos, anticiparse.</b> Es un control e instrumento de acreditación.</p>

**Fuente:** María Belén Kraser (2013), sobre la base de Gvirtz, S. y Palamidessi, M., (2006) *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

En cuanto a la primera de las variables, las metas, objetivos o expectativas de logro, son aspiraciones que se plantean de manera propositiva. Es interesante que los autores señalen que, si bien se explicitan las metas, queda abierta siempre la posibilidad de flexibilizar a lo largo de todo el diseño, en cada variable, pues las cuestiones imprevistas siempre tienen un lugar en la planificación.

A su vez, vinculan el planteo de objetivos a la resolución de un problema. Así, sostienen: “cuando se piensa el objetivo de una clase, se está intentando explicitar el problema que queremos plantear a los alumnos” (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 189).

La segunda de las variables corresponde a la selección de los contenidos. Los autores le dan gran importancia a poder situar los contenidos, a partir de la especialidad misma de la disciplina, en su contexto actual, así como también la posible evolución que tendría en su futuro cercano. Para ello, en coincidencia con los autores antes mencionados, es fundamental una profunda revisión bibliográfica desde distintas fuentes y otros enfoques que deben estar al alcance de la formación de formadores, evitando los manuales escolares, puesto que cercenan la riqueza de los contenidos con una subjetivación extrema.

Si bien es abundante la bibliografía que destaca los tipos de contenidos, interesa destacar que la distinción de los mismos en conceptuales, procedimentales y actitudinales es sin duda un aporte valioso y una herramienta para el diseño de la planificación y la enseñanza en sí. Frente a la enseñanza de tipo tradicional en la que preponderaban casi con exclusividad los hechos y conceptos, “conceptuales” –que integran hechos, conceptos y procesos-; “procedimentales” –que orientan la interpretación de la información, su análisis, el aprendizaje de habilidades concretas para resolver situaciones, la comparación, la clasificación, entre otros- y “actitudinales”, que ponen de relieve

valores, actitudes, emociones y sentimientos, pero puede parecer que sistematiza el diseño de la planificación por la precisión descripta, en realidad permite explicitar la profundidad de los contenidos.

Es pertinente destacar lo que los autores resaltan: no se seleccionan contenidos, sino conjuntos de contenidos. Por ello, desde la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía se les propone elaborar con los estudiantes un esquema conceptual que permita observar la profundidad de la revisión bibliográfica realizada, la contextualización de los conjuntos de contenidos, su alcance; las relaciones halladas entre ellos, entre otros.

Uno de los conflictos que se debe abordar es “la necesidad de seleccionar nos confronta a la cuestión de la extensión y la profundidad, con el problema de la cantidad y la calidad” (Gritz y Palamidessi, 2006: 192). No se puede trasladar una única manera de resolver estas disyuntivas: depende del tipo de institución donde se trabaje, de la capacidad del docente y de los alumnos, de los materiales disponibles, entre otros factores.

La tercera de las variables corresponde a la organización y secuenciación de los contenidos. En cuanto a la organización resulta prioritario considerar la especialización disciplinar; el inconveniente que deriva de este abordaje es que la selección que el docente realiza suele no coincidir con los intereses y significados que los alumnos poseen. Si, en cambio, se los organiza de acuerdo a actividades e intereses, es una forma de incorporar la visión de los estudiantes de su vida cotidiana. “En vez de presentar a los alumnos los contenidos disciplinarios-científicos en su desarrollo, se los debe introducir en un proceso de búsqueda y exploración grupal y personal, priorizando los nexos prosicológicos y significativos del aprendiz por sobre los nexos lógicos del especialista” (Gritz y Palamidessi, 2006: 194).

Otra forma de organizar los contenidos puede ser a través de temas o proyectos, lo cual intenta superar las divisiones tradicionales en compartimentos estancos, para abordar la complejidad, la interrelación, que por lo general se realiza desde la investigación de temas de controversia social. Se procura que los conocimientos se construyan constructivamente, apartándose de un orden disciplinar inalterable.

La cuarta variable corresponde a las tareas y actividades. Es fundamental vehicular el cómo se aprende, y el desafío fundamental es “convertir los contenidos en actividades que construyan experiencias de aprendizaje” (Gritz y Palamidessi, 2006: 196). Las actividades son la forma en que los alumnos se relacionan con los contenidos; por lo tanto, dependiendo del planteo que el docente proponga, logrará una mayor apertura o involucramiento con el tema propuesto. Se recomienda que las actividades sean variadas, acordes al tema a tratar y a la edad de los estudiantes, y que estimulen sus capacidades. Como sostienen los autores: “el patrón de actividades debe ser diverso, rico y flexible” (...), y lo propone teniendo en cuenta “finalidades y propósitos éticos y políticos” (Gritz y Palamidessi, 2006: 197).

Frente a las alternativas de actividades que son sugeridas en los manuales o libros de texto, el docente debe tener una postura autónoma, crítica y creativa, para ser él el autor de estas actividades, confiando en su formación y en su inquietud permanente por promover el aprendizaje significativo. Por ello es trascendental que cuente con un abanico muy amplio de tareas para que puedan ser puestas a disposición de los alumnos que están aprendiendo, de acuerdo a las circunstancias. La repetición de las actividades conduce a una rutina que conlleva que los estudiantes pierdan la motivación en los contenidos a ser aprendidos.

Para ello Gritz y Palamidessi sugieren que las actividades den lugar para realizar un ensayo de toma de decisiones; promuevan un rol activo del estudiante; lo estimulen a involucrarse y comprometerse con los temas abordados; le permitan relacionarse con una gran apertura y tolerancia a realidades diversas más allá de la propia; que permitan poner a prueba conocimientos y creencias preexistentes;

y desarrollar una capacidad sensible de observación. Los autores profundizan el análisis de esta variable a través de una serie de interrogantes: “¿Las actividades generadas permiten analizar los conocimientos previstos de los alumnos? ¿Plantean el conocimiento de forma que sea significativo? ¿Son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos? ¿Constituyen un desafío abordable para los alumnos a partir de sus competencias actuales? ¿Ayudan a provocar un conflicto en sus formas habituales de pensar, actuar o sentir? ¿Estimulan el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto de los alumnos? ¿Los ayudan a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender?”(Gritz y Palamidessi, 2006: 199).

Un buen diseño de una propuesta de aula requiere, previamente a la elaboración de las actividades, la decisión en torno a la metodología de enseñanza y de aprendizaje que se priorice enseñar. En este sentido, existe una marcada relación entre tres componentes: metodología – estrategias – actividades.

D. Quinquer (1998) somete a diferenciación los términos “método didáctico” y “estrategias didácticas”. También esclarece la diferencia y correspondencia entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

En relación al primer aporte, la autora argumenta que el “método”, desde el punto de vista genérico, es “el camino para llegar a algún fin; la manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas”; en tanto, “método didáctico”, desde el punto de vista de la tarea didáctica, es “la forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los alumnos asimilen nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas” (Quinquer, 1998: 99). Por lo tanto, una vez definido el método, las estrategias didácticas se definen como aquellas que agrupan las decisiones que toma el docente referidas al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Respecto del segundo aporte, las estrategias de enseñanza son las que utiliza el docente para organizar las actividades pedagógicas en busca del aprendizaje de determinados contenidos o recortes conceptuales. En cambio, las estrategias de aprendizaje son las que desarrollan los alumnos para adquirir los conocimientos (Quinquer, 1998). Si bien las estrategias de aprendizaje son diferentes de las estrategias de enseñanza, las mismas están íntimamente relacionadas. En este sentido, plantea la autora la clara correspondencia que existe entre la estrategia de enseñanza empleada por el docente y la estrategia de aprendizaje que promueve en el alumno.

Desde otro abordaje teórico, Zabala Vidiella considera que la variable actividad didáctica representa “una de las unidades más elementales que constituyen los procesos de enseñanza - aprendizaje y que al mismo tiempo contempla en su conjunto todas las variables que inciden en este proceso” (Zabala Vidiella, 1997:15).

Siguiendo a Ontoria, las actividades pueden conceptualizarse como “acciones encaminadas al desarrollo de capacidades, orientándose en torno a los contenidos y a las estrategias metodológicas seleccionadas por el docente” (...). “Deben potenciar un pensamiento creativo: fluido, flexible, original y elaborado; deben generar un desequilibrio en las estructuras mentales y posibilitar al alumno el encuentro de un nuevo equilibrio” (Ontoria, 1995: 93).

En la elaboración de las actividades, el contexto en el cual se realizarán cobra vital importancia: implica considerar los diversos factores que atraviesan la situación áulica, como el espacio y el tiempo, la dimensión física y funcional del aula, los recursos, el contenido a enseñar y el estilo del desempeño de los sujetos (ISIP, 2000). En este sentido, existe una mutua dependencia entre estas dos variables: ambiente y actividades. Así, las actividades configuran el ambiente para la apropiación del conocimiento y las cualidades del ambiente determinan el desarrollo de las mismas.

Es importante considerar, además del diseño y selección, la secuencia de las actividades. Zabala Vidiella define secuencia didáctica como “el conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesor como por el alumno”. Cada actividad adquiere un valor significativo dependiendo del lugar que ocupe con respecto a las otras actividades, las de antes y las de después. De esta forma, “la manera en que se ordenan y relacionan las diferentes actividades determina de manera significativa el tipo y las características de la enseñanza” (Zabala Vidiella, 1997:16).

Las secuencias didácticas pueden ser simples o complejas, dependiendo del número de actividades implicadas, cómo estén organizadas, estructuradas y jerarquizadas, pero siempre deben contribuir al aprendizaje mediante la construcción del conocimiento.

Como quinta variable, los autores Grivtz y Palamidessi proponen la selección de materiales y recursos. Se trata de todo el conjunto de mediaciones –herramientas materiales e inmateriales- que los alumnos emplearán para el desarrollo de todo tipo de habilidades. Uno de los que destacan es el lenguaje, justamente como medio de desarrollo personal y comunicación que permite construir y otorgarles significado a los aprendizajes. Otros son los materiales escritos, como los libros, enciclopedias, etc; también ocupan un lugar importante todos los recursos relacionados con la imagen –películas, DVD, documentales; fotografías, entre otros- así como el sonido. Estos materiales y recursos deben estar acordes con el contenido a abordar, el contexto, las posibilidades institucionales y las finalidades que se busquen.

La participación de los alumnos es la sexta variable en la planificación. El docente debe considerar qué tipo de alumnos componen cada clase. Romper con la masificación en la enseñanza o la homogeneidad en la manera de aprender atiende a las singularidades de los diferentes alumnos que componen el grupo áulico. Para ello, es necesario que se planteen distintas estrategias para procurar la participación individual y grupal a partir de la organización de propuestas abiertas que también incluyan pautas sugeridas por los alumnos.

La séptima variable alude a la organización del escenario. Es la forma en que se desarrollará cada clase o parte de la clase de acuerdo con las otras variables que se conjugan. Para ello es necesario tener en cuenta el tiempo de que se dispone y el espacio (lo que permite el mismo), para el logro de una mejor interacción entre los alumnos y con el docente como coordinador-organizador. De todas maneras, se destaca la importancia de poder trabajar individualmente, como también grupalmente, acorde con las tareas propuestas y el tipo de contenido a aprehender.

La evaluación de los aprendizajes es la octava variable. En coincidencia con los autores, deben considerarse múltiples producciones y formas de recabar esta información, que de alguna manera permite tomar conciencia al docente de los aprendizajes adquiridos. Es de suma importancia que el docente comparta con sus alumnos y establezca en la planificación qué tendrá en cuenta al momento de evaluar, bajo qué formas evaluará y cuáles son los niveles o escalas que le permitirán establecer el grado de aprendizaje de cada alumno.

Desde la perspectiva de la Cátedra, la evaluación es considerada como un proceso que atraviesa los distintos momentos de la enseñanza-aprendizaje. Existen dos concepciones de evaluación: la tradicional y la formativa. Estas se diferencian en varios aspectos pero principalmente en los fines que persiguen, los momentos y los instrumentos que se utilizan. La tradicional se lleva a cabo con el fin de controlar o medir el rendimiento académico del alumno, sobre la base de la priorización de los contenidos conceptuales. La formativa persigue evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como una forma de identificar los aciertos y errores, de modo de introducir los ajustes que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que sirvan de base para realizar la autoevaluación del docente y del alumno. La evaluación tradicional se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto que la formativa se lleva a cabo en tres tiempos: al principio, durante el proceso

y al final, con objetivos que van desde la elaboración de un diagnóstico inicial del alumno hasta el conocimiento del resultado final o grado de aprendizaje alcanzado.

La principal diferencia que las aleja es que la formativa sirve para aprender a construir aprendizajes, en tanto que la tradicional difícilmente sirve para aprender de manera significativa, sino para aprender de manera memorística. A pesar de las ventajas didácticas de la evaluación formativa, ambas conviven y se entremezclan actualmente en las aulas de Geografía.

Existe una frase que una colega docente explicitara: “Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas”. Sin lugar a dudas, la innovación en la enseñanza, la creatividad en la selección de actividades, deben estar en consonancia con el tipo de evaluación que corroborará el aprendizaje significativo. Por lo tanto, el docente debe ser muy crítico al momento de diseñar las distintas actividades de evaluación para analizar si promueve el aprendizaje significativo o el memorístico.

Por otro lado, se debe considerar que los alumnos poseen diferentes capacidades y competencias mejor desarrolladas; por lo tanto, sólo recurrir a la evaluación escrita o a exposiciones orales (a modo de ejemplo se mencionan) implica negar la diversidad de los alumnos que integran cada clase.

### **¿Cómo organizar la planificación? La propuesta de la Cátedra Didáctica y Práctica de la enseñanza en Geografía**

Un carácter singular de la elaboración del currículum y de la planificación de la enseñanza (como cuarto nivel de concreción) es su carácter flexible e integral. La flexibilidad permite concebirla como un proceso inacabado, por el cual siempre se está construyendo y deconstruyendo, acorde a las características del contexto institucional y social del alumno. A su vez, permite avanzar en la introducción de mejoras a la enseñanza, sobre la base de la premisa de que toda acción es corregible.

De acuerdo a los condicionantes de la planificación, cada proyecto de aula se diseña, en principio, considerando el conocimiento social y experiencial de los alumnos, sobre la base del reconocimiento de sus necesidades y de los valores expresados en la planificación institucional (PIC).

En relación a los contenidos que se expresan en el currículum jurisdiccional, es importante, como tarea previa a la planificación general, organizarlos mediante el diseño de redes de conceptos para orientar el recorte conceptual. Ello, además ayuda a promover el aprendizaje significativo, ya que la selección de conceptos teóricos clave o más significativos orientan la selección de los más relevantes, que a su vez implican una red de conceptos de menor jerarquía.

### **La planificación anual, temática y diaria**

La planificación anual se estructura y define a partir de los temas que vertebran el diseño curricular jurisdiccional y se organiza en ejes organizadores que a su vez contienen ejes problematizadores, diseñados para estructurar la planificación temática. Los ejes organizadores y problematizadores están mutuamente relacionados, pero no pueden concebirse como sinónimos ([Figura 2](#)).

**Figura 2:** Ejes organizadores y problematizadores

<b>Planificación anual</b>	<b>Singularidades</b>	<b>Planificación temática</b>
Ejes organizadores	¿cómo se organiza?	Ejes problematizadores
Son construcciones conceptuales que expresan recortes del objeto de estudio.	¿qué son?	Son construcciones conceptuales que expresan problemas socioespaciales relevantes.
Amplios, abarcativos. Deben incluir los aspectos a problematizar.	¿cómo son?	Específicos, acotados. Se construyen con los conceptos de menor jerarquía que se desprenden del eje organizador.
Temas que incluyen conceptos generales, amplios.	¿cómo se pueden expresar?	Hipótesis, premisas, afirmaciones, enunciados problema, preguntas. Situaciones abiertas, incompletas.
Deben ser relevantes y pertinentes e incluir conceptos de mayor jerarquía, de los cuales se desprenderán otros de menor jerarquía.	¿algunas condiciones?	No deben implicar una respuesta dicotómica ni incluir la respuesta en el enunciado. No son temas o subtemas del eje organizador, sino situaciones problema que propician el conflicto cognitivo. No deben ser presentados de manera ambigua, sino clara. No necesariamente deben estar formulados en forma de pregunta.

Fuente: Prieto, María Natalia, sobre la base de Dirección General de Cultura y Educación. 1996. *Documentos curriculares*. Provincia de Buenos Aires.

El abordaje superficial del contenido debido a la gran cantidad de temas a enseñar y la escasa carga horaria de la asignatura en las escuelas representa uno de los grandes problemas de la enseñanza de la Geografía (¿hasta dónde profundizo?, ¿qué tiempo le dedico a cada tema?, ¿cómo lo abordo?). Entre las ventajas didácticas de organizar la planificación a partir del diseño de ejes organizadores y problematizadores se destaca la posibilidad de evitar este problema que impone el currículum oficial, ya que a partir del eje problematizador es posible recortar la realidad pero de manera problematizada, al abordar los temas en forma interrelacionada y en respuesta a los problemas actuales que son objeto de estudio de la disciplina. Además, facilita que el objeto de enseñanza no se centre sólo en los contenidos conceptuales sino que articule de manera conjunta los procedimentales y actitudinales. También, al trabajar problemas en el aula, facilita la formación de habilidades de pensamiento crítico en el alumno, que en conjunto potencian el razonamiento científico, al invitarlo al planteo de hipótesis, a su confrontación y síntesis.

En resumen, los ejes problematizadores organizan la planificación temática y éstos se concretan a partir del diseño de las actividades didácticas (plan diario de clase) ([Figura 3](#)).

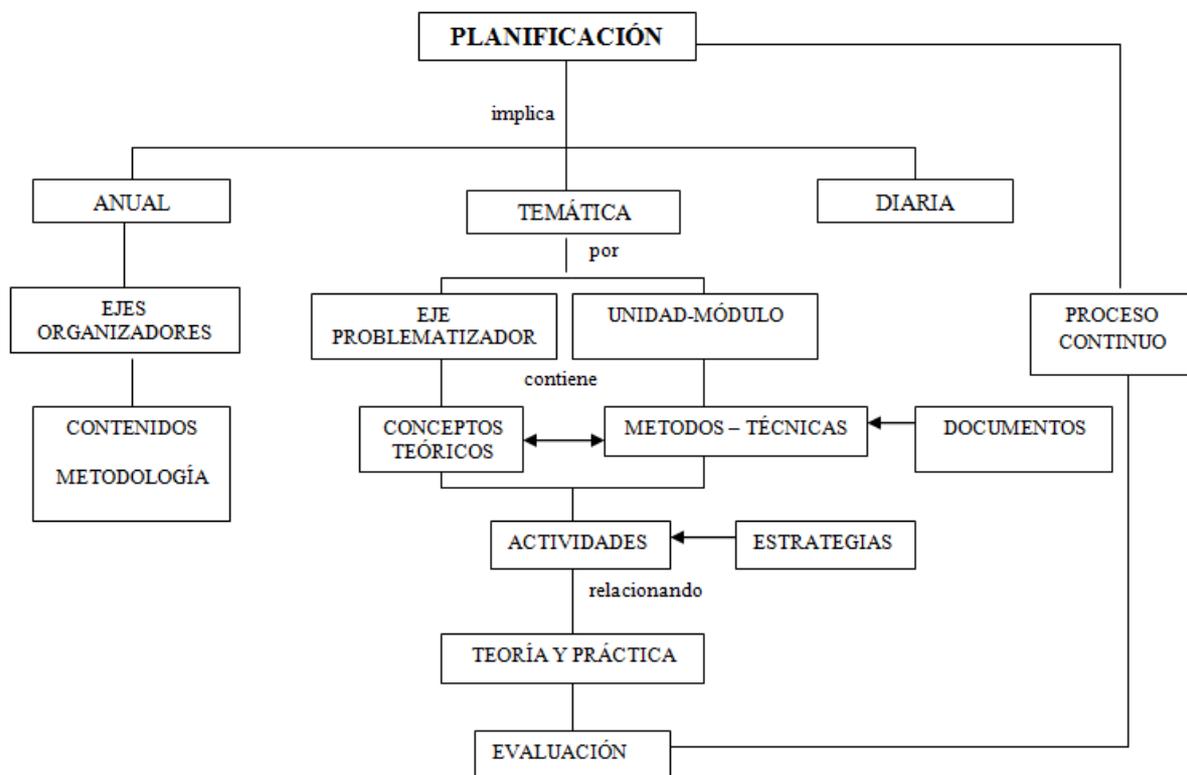


Figura 3. Los tipos de planificación

Fuente: Bróndolo, Margarita. 2004. Cátedra Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Geografía

### Las ventajas de la planificación didáctica

Las ventajas que se derivan de una buena planificación son variadas. Entre ellas, se pueden valorar de manera significativa aquellas que contribuyen a la resolución de dos grandes problemas de la enseñanza: la rutina y la improvisación (Araujo, 2006):

- Reducir la imprevisibilidad e incertidumbre
- Impedir la repetición mecánica de las actividades pedagógico-didácticas
- Articular las variables o componentes de la tarea didáctica acorde con las expectativas y finalidades previstas
- Incorporar la evaluación, en forma continua e integral, según niveles, temática y momentos de la clase
- Seleccionar, relacionar y jerarquizar conceptos teóricos con el fin de articular el saber científico con el saber escolar
- Diseñar, secuenciar e implementar actividades para la construcción de aprendizajes significativos en el contexto de una planificación flexible
- Desarrollar la reflexión y el sentido crítico de la tarea, de manera de conservar los éxitos y corregir los fracasos
- Aplicar metodologías y técnicas que permitan aprovechar los recursos didácticos institucionales
- Espacio y el tiempo escolar como espacio y tiempo de estudio
- Propuesta didáctica en las necesidades institucionales y de la comunidad

- Favorecer la investigación de la propia práctica, de manera de fomentar la actualización periódica a través de la incorporación de los cambios y las innovaciones en la enseñanza.

### **Propuesta de la Cátedra. Lineamientos para la elaboración de la planificación temática, didáctica y diaria**

En el marco del cursado de la asignatura, se plantea un ejercicio de carácter individual que se basa en la producción personal de uno de los puntos centrales del programa, “El proceso de enseñanza-aprendizaje”, dentro del cual se incluye “La organización de la tarea didáctica”.

Consiste en diseñar, sobre la base de los Diseños Curriculares Provinciales, tres planificaciones: una temática o de unidad didáctica, una propuesta de estructuración didáctica y un plan diario de clase.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la Geografía, el espacio geográfico como un producto social, y de modo de facilitar pensar la relación sociedad-naturaleza en el contexto espacio-temporal, se prioriza la definición de los ejes organizadores y problematizadores.

Desde los ejes problematizadores, se considera la confección de las propuestas de estructuración didáctica, a partir del diseño de las actividades didácticas, acordes a las estrategias metodológicas seleccionadas y a los supuestos del constructivismo. En este contexto, cobra valor la selección de estrategias preferentemente correspondientes al método interactivo, así como las estrategias de aprendizaje significativas, no memorísticas, que el alumno construya en relación con la estrategia de enseñanza seleccionada.

En este proceso de producción personal se considera también, en correspondencia con los supuestos básicos del constructivismo, el diseño de actividades para los diferentes momentos del proceso: el momento de la recuperación de conocimientos previos, actividades para la incorporación del nuevo conocimiento (momento de desarrollo) y actividades de reestructuración y cierre (momento final), de manera de propiciar el aprendizaje significativo.

A continuación se anexan los lineamientos que se pautan para el desarrollo de la producción personal, así como el detalle de la amplitud o dimensión que se le otorga a cada variable.

### **Didáctica y Práctica de la Geografía**

#### **Tema: Diseño de una planificación temática, de estructuración didáctica y diaria**

#### **Lineamientos para su elaboración**

#### **Pautas de presentación**

##### **1. Unidad Temática**

1. Seleccionar un tema geográfico. Indicar ciclo y espacio curricular.
2. Fundamentar el enfoque epistemológico, la significatividad conceptual, procedimental y actitudinal del tema a abordar desde el aporte disciplinar y pedagógico didáctico.
3. Plantear el eje o el tema de unidad, a modo de eje organizador y los ejes problematizadores que se desprenden del mismo.

4. Enunciar y secuenciar los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
5. Organizar los contenidos en una red conceptual.
6. Definir logros conceptuales, procedimentales y actitudinales.
7. Seleccionar e indicar la metodología y las estrategias de enseñanza correspondientes.
8. Definir los recursos didácticos a emplear.
9. Especificar la organización social del aula o gestión social del aula
10. Fundamentar la concepción de evaluación, los criterios y los instrumentos de evaluación a emplear en el proceso.
11. Estimar el tiempo de concreción (temporalización) de la propuesta temática.
12. Citar bibliografía del docente y del alumno.

## **2. Propuesta de estructuración didáctica**

Surge de recortes conceptuales de la unidad temática. Es decir, una unidad temática puede desarrollarse a partir de dos o tres propuestas didácticas.

1. Elaborar una secuencia didáctica de actividades para enseñar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para el diseño de las actividades, respetar los supuestos básicos del constructivismo y los niveles del intelecto, de modo de favorecer el aprendizaje significativo.

## **3. Plan diario de clase**

Surge del recorte conceptual de la propuesta didáctica del tema. Se concreta a partir de la selección de actividades a enseñar (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en interrelación), susceptibles de abordar en una clase (ya sea de 60 o 120 minutos)

Componentes del plan diario de clase:

**Escuela**

Curso

Profesor responsable

Practicante

Plan diario de clase N°

Tema

Eje Problemizador (se repite del presentado en la unidad temática)

Expectativas de logro (de los tres tipos de contenidos)

Contenidos (de los tres tipos)

Correspondencia entre estrategias y actividades, según momentos (inicio, desarrollo y cierre) de la clase.

<b>Estrategias</b>	<b>Actividades</b>

Recursos didácticos

Temporalización (Duración de la clase)

Bibliografía (La que se utiliza en esa clase)

Observaciones

-----

En una etapa posterior al desarrollo de la propuesta individual, se lleva a cabo un proceso de revisión y de intercambio a partir de una serie de encuentros de consulta en los cuales, desde el intercambio docente – alumno, se profundiza la relación teoría y práctica, orientados a la búsqueda constante del alumno en perfeccionar la planificación.

Entre los criterios que guían el proceso de revisión o corrección se destacan que cada propuesta didáctica asuma no sólo los pilares del constructivismo sino también las visiones renovadas de la Geografía, acordes con el actual enfoque pluriparadigmático de la ciencia; con propuestas contextualizadas y adecuadas al nivel de los alumnos y, al contenido programático, entre los criterios más relevantes.

Este primer ensayo de planificación temática y propuesta de estructuración didáctica requiere, generalmente, de varios ajustes de fondo que suelen desencadenar en los alumnos sensaciones de decepción e incertidumbre. Por lo tanto, un aspecto relevante que considera la Cátedra es el refuerzo de la autoestima en cada alumno en el diseño de sus propuestas, a pesar de los cambios que requieran, sean profundos o de forma. Es relevante mencionar que este proceso se lleva a cabo sobre la base de la consideración de que la planificación docente se construye y se perfecciona en forma continua, es flexible. Ello favorece un camino de aprendizaje individual.

### **Conclusiones**

Luego de los abordajes realizados, es intención de este equipo dejar en claro que no existen fórmulas mágicas ni recetas para aplicar en cada variable de la planificación, como en la planificación en su conjunto. Por lo tanto, las dudas y la incertidumbre nos acompañan a lo largo de nuestro ejercicio

como docentes, pero sin dudas son las motorizadoras de las actitudes positivas que deben acompañar al docente activo: apertura constante, intercambio con pares y alumnos; respeto por los distintos tiempos y circunstancias; tolerancia ante la diversidad, valores que tanto hacen falta en esta sociedad que vivimos.

Asimismo, frente al aturdimiento que le genera al alumno realizar una planificación, rescatar la expresión de "se puede" hacer es la finalidad de este trabajo. El optimismo, la apuesta a una formación sólida a la responsabilidad con que se elige la tarea de enseñar, el entusiasmo por romper rutinas y saberes geográficos poco interesantes o que no despiertan interés en los estudiantes, son sin duda ingredientes fortalecedores que potenciará cada docente a medida que despliegue estas acciones inherentes al desarrollo de una planificación como tarea cotidiana.

Para finalizar, un aspecto importante que se destaca en el proceso de aprendizaje de la planificación es el conocimiento y comprensión de la importancia de llevarla a cabo considerando su carácter flexible e integral, como pilar fundamental de su construcción. No sólo permite concebirla como un proceso inacabado, por el cual siempre se está construyendo y deconstruyendo, acorde a las características del contexto institucional y social del alumno, sino que otorga apertura y permite avanzar en la introducción de mejoras a la enseñanza, desde la premisa de que toda acción es corregible.

Es importante destacar la importancia de que en cada instancia exista coherencia entre los abordajes planteados, las propuestas metodológicas y las actitudes de los docentes que formamos parte de esta área, porque hallamos que es una manera de incentivar a los futuros profesores en la promoción de la enseñanza de la Geografía, de manera que fortalezca la formación de ciudadanos protagonistas, pero a la vez respetuosos y tolerantes en la diversidad que constituimos como sociedad.

## **Bibliografía**

ARAUJO, Sonia (2006) *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.

BENEJAM, Pilar y PAGÉS, J. (Eds.) y otros (1998) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

BRÓNDOLO, Margarita; LORDA, María Amalia; ESPEJO, N. y PRIETO, María Natalia (2004) *Didáctica Especial de Geografía en la Universidad Nacional del Sur. Una propuesta para la formación de profesores*. III Jornadas Interdepartamentales de Geografía de Universidades Nacionales. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

Dirección General de Cultura y Educación (1996). *Documentos curriculares. Educación General Básica*. Provincia de Buenos Aires.

GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano (2006) *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas (2000) "Aprender a enseñar. Estrategias para la acción". Programa de Educación a Distancia. Buenos Aires.

MORENO JIMÉNEZ, Antonio y MARRÓN GAITE, María Jesús (1996) *Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica*. Madrid: Síntesis.

ONTORIA, Antonio (Ed.) y otros (1995) *Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid:

NARCEA.

QUINQUER, Dolors (1998) "Estrategias de enseñanza: los modelos interactivos". En BENEJAM, Pilar y PAGÉS, J. (Eds.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. 2º edición (pp. 255). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori.

SALINA, Dino (1994) "La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?" En ANGULO, José Félix y BLANCO, Nieves (Eds.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 35-160). Málaga: Aljibe.

STENHOUSE, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

ZABALA VIDIELLA, Antoni (1997) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAO.

**Recepción:** 25 de abril de 2013.

**Aceptación:** 7 de agosto de 2013.