

# PENSAMIENTOS PEDAGOGICOS Y TOMA DE DECISIONES DE LOS PROFESORES EN LA PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA

CARLOS MARCELO GARCÍA

## 1. INTRODUCCIÓN

Los investigadores que indagan en los procesos de pensamiento de los profesores aceptan generalmente la división que hiciera Jackson (1968) entre enseñanza preinteractiva o preactiva y enseñanza interactiva. Como este mismo autor señaló en un escrito posterior, «una de las mayores diferencias entre la conducta docente preactiva e interactiva parece estar en la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta preactiva es más o menos deliberativa (...). En una situación interactiva la conducta del profesor es más o menos espontánea» (Jackson, 1979, p. 27).

En este artículo vamos a revisar 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.

El término que generalmente se utiliza para designar este tipo de actividad docente es el de «teacher planning» o planificación del profesor. Hill, Yinger y Robins (1983) definen la planificación «de una forma muy amplia, incluyendo cualquier acción de un profesor que tiene que ver con la organización de las actividades relativas a la escuela, los alumnos, otros profesores, asesoramiento, padres etc. La planificación puede ser formal, cuando un profesor prepara un plan de lección o actividad, o informal que incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase, como cuando va de compras, conduce hacia la escuela o desayuna» (p. 182). De una forma más simple, Clark y Peterson (1985) establecen que la planificación «incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción de clase, así como los procesos de pensamiento o reflexiones que se producen después de la interacción de clase» (p. 10).

Como vemos, ambas definiciones son lo suficientemente amplias como para abarcar cualquier razonamiento que se produzca en el profesor cuando no está en interacción directa con los alumnos. La planificación proporciona un marco que organiza la tarea docente, a la vez que contribuye a reducir su incertidumbre e inseguridad cuando se enfrenta con la clase. Planificar conlleva dosis de pre-

dicción en tanto que el profesor ha de procesar información previa y formular hipótesis acerca del posible resultado de actividades que ha seleccionado, acerca de la adecuación del contenido, del tiempo dedicado a cada contenido, de la disponibilidad de los alumnos, etc. Es por tanto un proceso directamente orientado a la acción en el que se mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones (Clark y Yinger, 1979).

Para McCutcheon «la planificación mental que realizan los profesores es probablemente la parte de la enseñanza que tiene el potencial de ser la actividad docente más profesional, debido a que proporciona a los profesores la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos con los casos reales (McCutcheon, 1980, p. 8). Mediante la planificación, los profesores transforman el currículo, añadiendo, eliminando o transformando contenidos o actividades, en función de su propio conocimiento práctico adquirido. Asimismo, distribuyen el tiempo en función de los contenidos, organizan el horario diario, semanal, etc.

Shavelson y Borko (1979) elaboraron un modelo en el que incluían algunos de los factores que inciden en la planificación de la enseñanza. El modelo aparece en la figura número 1.

FIGURA N.º 1

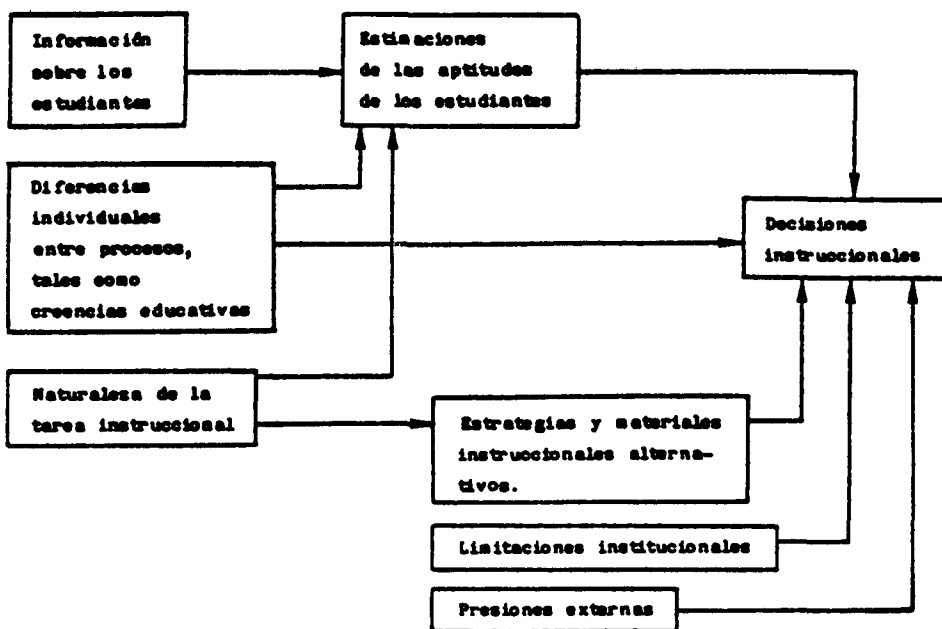


Figura N.º 1. Algunos factores que contribuyen a las decisiones de planificación de los profesores (SHAVELSON y BORKO, 1979).

Uno de los primeros factores que afectan a las decisiones de planificación de los profesores es la información que tienen acerca de los alumnos y la estimación particular que ellos hacen de esta información que han ido acumulando a través de la observación, registros anecdóticos, etc. De otra parte, la propia idiosincrasia del profesor, su propio conocimiento práctico», sus creencias en relación con lo que es para él la educación, la enseñanza, influye en la planificación que el profesor realiza.

La naturaleza de la tarea de enseñanza, es decir, el contenido a enseñar también influye, según Shavelson y Borko (1979) en las decisiones que los profesores toman al planificar. La naturaleza de la tarea puede influir también indirectamente en las decisiones de planificación, a través de las estimaciones que los profesores realizan de las aptitudes de los alumnos, ya que los profesores pueden pensar que unos alumnos tengan menos dificultades para un determinado contenido que otros. Por último, las decisiones de planificación se pueden ver influidas por la disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela, por las presiones recibidas por los profesores por parte de la administración o bien por presiones externas.

Este es un modelo teórico sobre las decisiones que los profesores toman al planificar su enseñanza. Pero como tal modelo, requiere contrastarse con la realidad educativa para conocer si se adapta o no a ella. Es cierto que se han llevado a cabo algunas investigaciones que han asumido en mayor o menor medida este modelo, como a continuación desarrollamos. Sin embargo, los estudios sobre cómo planifican los profesores son relativamente recientes —desde 1970— y ello hace que exista aún un gran número de problemas no abordados. En este sentido Shulman (1981) apunta que «la planificación es uno de los tópicos verdaderamente importantes en educación y que aún no se ha investigado» (p. 92).

Las investigaciones que hemos ido revisando y que a continuación desarrollamos son fundamentalmente descriptivas y se han centrado en el análisis de cómo planifican los profesores, qué tipos y funciones tienen las planificaciones para los profesores, qué elementos tienen en cuenta cuando planifican, cuáles son los factores externos que influyen y determinan la planificación así como el análisis de las relaciones existentes entre la planificación y la enseñanza de clase de los profesores.

## 2 ESTUDIOS DESCRIPTIVOS DE LA PLANIFICACIÓN DEL PROFESOR

Un problema que preocupa a los investigadores que han indagado los procesos de planificación de la enseñanza ha sido precisamente describir cómo ocurren esos fenómenos. Hasta hace pocos años se asumía que los profesores planificaban siguiendo modelos de diseño de currículo de autores como Tyler (1949) o Taba (1962). Sin embargo, recientemente se está produciendo un con-

siderable número de investigaciones en las que se pretende contrastar cuál es la utilización que los profesores hacen de estos modelos en su práctica educativa.

Otras investigaciones se han dirigido a establecer modelos empíricos de la planificación del profesor, identificando sus fases, elementos, así como los diferentes tipos de planificaciones que los profesores llevan a cabo.

### 2.1. *Contraste de los modelos teóricos de planificación*

Como hemos señalado anteriormente, uno de los objetivos de las investigaciones sobre la planificación de la enseñanza ha sido contrastar la utilización que los profesores hacen de los modelos teóricos, como los de Tyler, Taba y otros. En estos modelos la secuencia de elementos a tener presente está preestablecida, comenzando por la identificación de objetivos, selección del contenido, estrategias y actividades de aprendizaje, medios y materiales, método y evaluación.

Los métodos de investigación que se han empleado para abordar este problema han sido variados. Así, se ha utilizado el cuestionario (Taylor, 1970; Zahorik, 1975); la observación participante y estudio etnográfico (McCutcheon, 1980; Hill, Yinger y Robins, 1983); «policycapturing» (Clark y Yinger, 1979); planes escritos (Morinedershimer, 1977) o «pensar en voz alta» (Tillema, 1984).

Quizá la investigación pionera en el estudio de los procesos de la planificación que realiza el profesor sea la que llevó a cabo Taylor (1970). Como hemos señalado anteriormente Taylor, utilizó el cuestionario, así como la entrevista para analizar la planificación de los profesores de tres áreas: inglés, geografía y ciencias. Uno de los hallazgos más importantes de la investigación de Taylor consistió en demostrar, por primera vez, que los profesores cuando planificaban no seguían el esquema lineal de Tyler. Para los profesores, la principal preocupación estuvo centrada en los intereses y actitudes de los alumnos, los objetivos del curso, el contenido a enseñar, etc.

Como se puede observar, no son los objetivos el punto de partida de la planificación del profesor, sino, según Taylor los alumnos, sus intereses y actitudes. Un resultado similar fue hallado por Tillema (1984) quien empleó la metodología de «pensar en voz alta» mientras los profesores planificaban. Según este autor, el mayor porcentaje de las declaraciones de los profesores mientras planificaban pertenece a la categoría denominada «conocimiento anterior», que se refiere al diagnóstico que el profesor realiza del conocimiento previo que tiene el alumno.

Ambos estudios, que se distancian tanto en el tiempo como en la metodología de investigación se asemejan en el hallazgo a que llegan respecto al papel

de los alumnos en la planificación del profesor. Sin embargo, estos dos estudios se diferencian en los métodos de investigación que emplean así como en las técnicas de análisis.

La conclusión a la que llegan Taylor y Tillema no coincide con el hallazgo de los trabajos de Zahorik (1975), Clark y Yinger (1979) y Hill, Yinger y Robins (1983). Zahorik (1975) pidió a 194 profesores que enumeraran en una lista las decisiones que tomaban al planificar, y que señalaran el orden en que las llevaban a cabo. El contenido a enseñar fue la decisión que los profesores señalaron con mayor frecuencia como la primera que tomaban cuando planificaban, y en segundo lugar las actividades de aprendizaje. Hay que indicar que Zahorik no incluyó ninguna categoría referida al alumno, por lo que no ha de extrañar que ésta no aparezca entre sus resultados.

En la evaluación de los hallazgos del estudio de Zahorik hay que tener presente la posible limitación que representa la metodología empleada. Pedir a un profesor que enumere por escrito la secuencia de planificación que normalmente realiza supone correr el riesgo de obtener una información sesgada y descontextualizada. Este es el caso también de la investigación de Clark y Yinger (1979) en la que asimismo emplearon el cuestionario para conocer cómo planificaban su enseñanza 300 profesores de primaria. Estos autores encontraron que el punto de partida de la planificación de los profesores fueron las actividades de aprendizaje.

Utilizando una metodología de investigación distinta, Hill, Yinger y Robins (1983) llegaron a la misma conclusión que Clark y Yinger (1979), en el sentido de hallar que son las actividades de aprendizaje y los materiales el punto de partida del proceso de planificación. Este estudio estuvo dirigido a profesores de preescolar y en él se utilizaron técnicas etnográficas como: observación participante, entrevistas y estudio de los planes escritos de los profesores, durante un período de 10 semanas.

El empleo de varias metodologías para estudiar el mismo fenómeno produce, como en el caso de la investigación de Hill, Yinger y Robins un conocimiento más profundo y detallado del fenómeno estudiado, en este caso la planificación. Sin embargo, los resultados han de circunscribirse a los sujetos estudiados.

Parece deducirse claramente de los estudios analizados que los profesores no siguen en su planificación el modelo de planificación de Tyler. Ahora bien, lo que no está claro, y la disparidad de resultados de investigación así lo muestra es en primer lugar, si los profesores siguen algún modelo en sus planificaciones, y en segundo lugar cuál es ese modelo. El hecho que Kreutzer (1984) encuentre que el 60% de los profesores de enseñanza secundaria estudiados por él admitieron no utilizar ningún modelo específico de planificación corrobora esta preocupación.

Por otra parte, que los profesores no partan de los objetivos instruccionales para estructurar la planificación no quiere decir que no tengan presente qué esperan conseguir de sus alumnos a través de una actividad o material determinado. En este sentido, es interesante el concepto de «plan mental» que utiliza McCutcheon (1980) para referirse a la planificación del profesor. En su «plan mental», los profesores «normalmente consideran problemas prácticos asociados con lo que ocurre cada día: mantener el orden, preguntarse si una lección se podría desarrollar en el tiempo asignado, y si los materiales están disponibles» (p. 9).

El «plan mental» o la planificación en general sirve al profesor como elemento que proporciona seguridad y confianza durante la enseñanza interactiva. Este fue uno de los hallazgos del estudio etnográfico realizado por McCutcheon (1980). Este hallazgo coincide con la afirmación realizada por Clark y Yinger en el sentido que «la planificación parece operar no sólo como un medio para organizar la enseñanza, sino como un recurso que proporciona al profesor beneficio psicológico. Los profesores informaron que la planificación les proporcionó dirección, seguridad y confianza» (Clark y Yinger, 1979, p. 15). Sin embargo, cinco profesores estudiados por Peters (1984) no estuvieron de acuerdo entre sí al señalar qué función cumplía para ellos la planificación. Para uno de los profesores su función consistía en saber dónde se «había quedado» en la lección anterior, en relacionar los conceptos que debía introducir, y determinar la mejor forma de llevarlo a cabo. Dos profesores entendieron que la planificación les servía para familiarizarse con el contenido, de forma que supieran de qué iban a hablar. Los dos últimos profesores señalaron que la planificación les hacía especificar los objetivos que buscaban.

Así pues, como parecen mostrar los resultados de investigación, los profesores no siguen en sus planificaciones un modelo común así como no siguen las mismas estrategias cuando planifican. Como señala Calderhead, «si el modelo de objetivos no describe adecuadamente la práctica normal del profesor, y si este enfoque de la planificación no ha sido ampliamente adoptado por los profesores, ¿cómo entonces planifican los profesores y qué consecuencias tienen los procedimientos de planificación del profesor?» (Calderhead, 1984, p.71).

## 2.2. Modelos empíricos de planificación

Recientemente, se han comenzado a realizar trabajos de investigación para identificar empíricamente los modelos de planificación que los profesores utilizan en su práctica educativa. La orientación que se sigue en estos estudios es plenamente inductiva. Nos referimos a los trabajos realizados por Robert Yinger en Estados Unidos y Jan Broeckmans en Bélgica.

El primero de ellos, en nuestra opinión, es un estudio amplio y complejo, aunque limitado al caso de un profesor. Se emplearon observaciones partici-

pantes y el método «pensamiento en voz alta» durante su planificación en un período de cinco meses. De otra parte, en el estudio de Broeckmans se copiaron datos de los planes escritos de los profesores, así como también «pensamiento en voz alta» y entrevistas.

El análisis de los datos llevados a cabo por Yinger condujo a identificar un modelo de la planificación que realizaba el profesor de su estudio. Este modelo consta de tres fases: a) Identificación del problema, b) Formulación/Solución del problema (diseño), y c) Implementación, Evaluación, Rutinización (Yinger, 1980).

La *identificación del problema* representa una toma de conciencia por parte del profesor de que una idea o concepto requiere planificación y elaboración. La *formulación y solución del problema* se resuelve de forma *cíclica* en tres fases: elaboración, investigación y adaptación. La elaboración e investigación surgen del repertorio de métodos de solución de problemas del propio profesor, de su conocimiento y experiencia previos; mientras que la adaptación está influida por la concepción que el profesor tiene del problema como totalidad. La característica cíclica del proceso de planificación ideado por Yinger representa una de sus mayores originalidades. El carácter cíclico de la planificación implica que el proceso de planificación es serial, es decir, sólo se atiende a un problema cada vez.

La última fase del modelo es la *implementación, evaluación y rutinización*. En esta fase se lleva a cabo la planificación y se evalúa cómo se está desarrollando a la vez que algunas actividades se seleccionan y aplican siguiendo el repertorio del profesor.

Este modelo, orientado en una concepción de la planificación como proceso de solución de problemas, aporta notables novedades respecto de los modelos lineales tradicionales. El modelo espiral puede representar mejor el proceso de planificación del profesor, como lo demuestran los resultados del estudio de Clark y Yinger (1979). En esta investigación aplicaron una metodología etnográfica, mediante observaciones participantes, entrevistas y análisis del diario de clase del profesor. Los autores encontraron, que las planificaciones de los profesores eran esencialmente diferentes entre sí, pero que todos ellos siguieron el modelo de planificación cíclica de Yinger, lo cual proporciona una cierta validez inicial al modelo, que debe ser ampliada con otras investigaciones.

El trabajo de Broeckmans (1984), siguiendo en la línea iniciada por Lowyck (1980), describe, al igual que lo hace Yinger, el proceso de planificación del profesor. En el caso de Broeckmans, los sujetos de su estudio fueron profesores en formación y las metodologías de investigación utilizadas fueron «pensar en voz alta» y análisis de planes escritos.

Broeckmans identifica, como puede observarse en la figura número 3, siete grandes acciones en la planificación de la enseñanza. En la *primera acción*, el profesor inspecciona, interpreta y valora la lección asignada, intentando iden-

FIGURA N.º 2

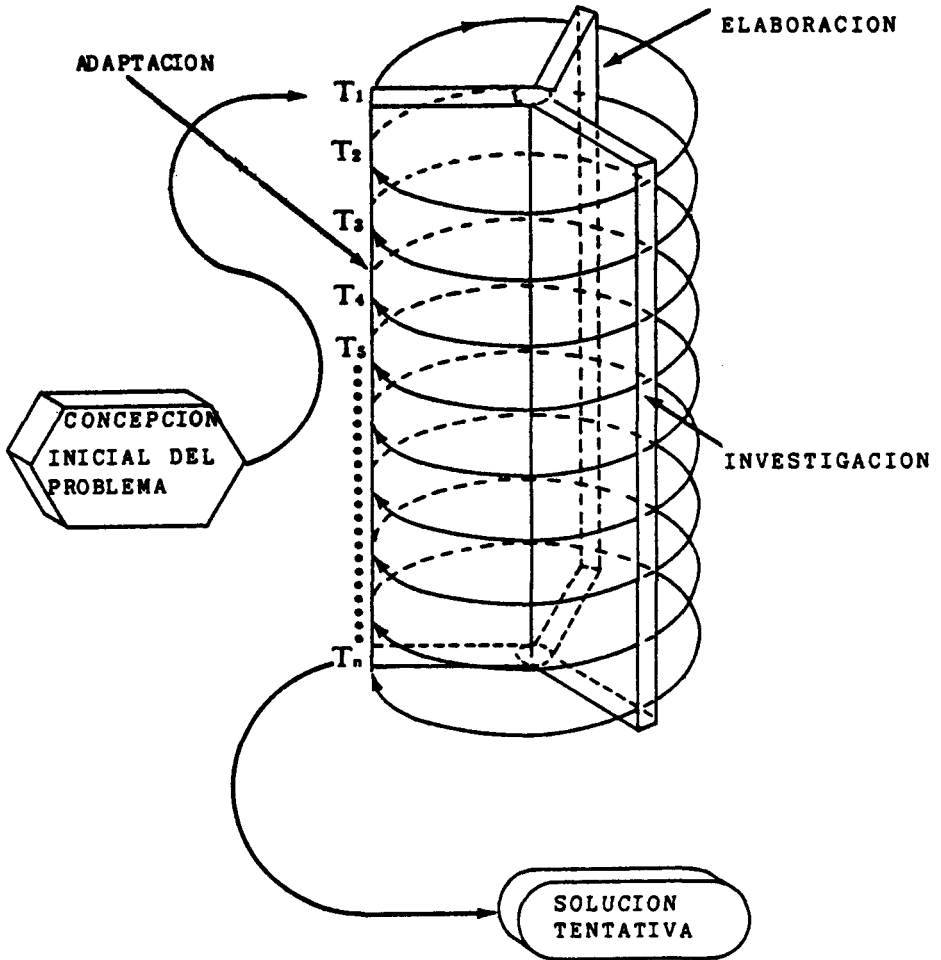
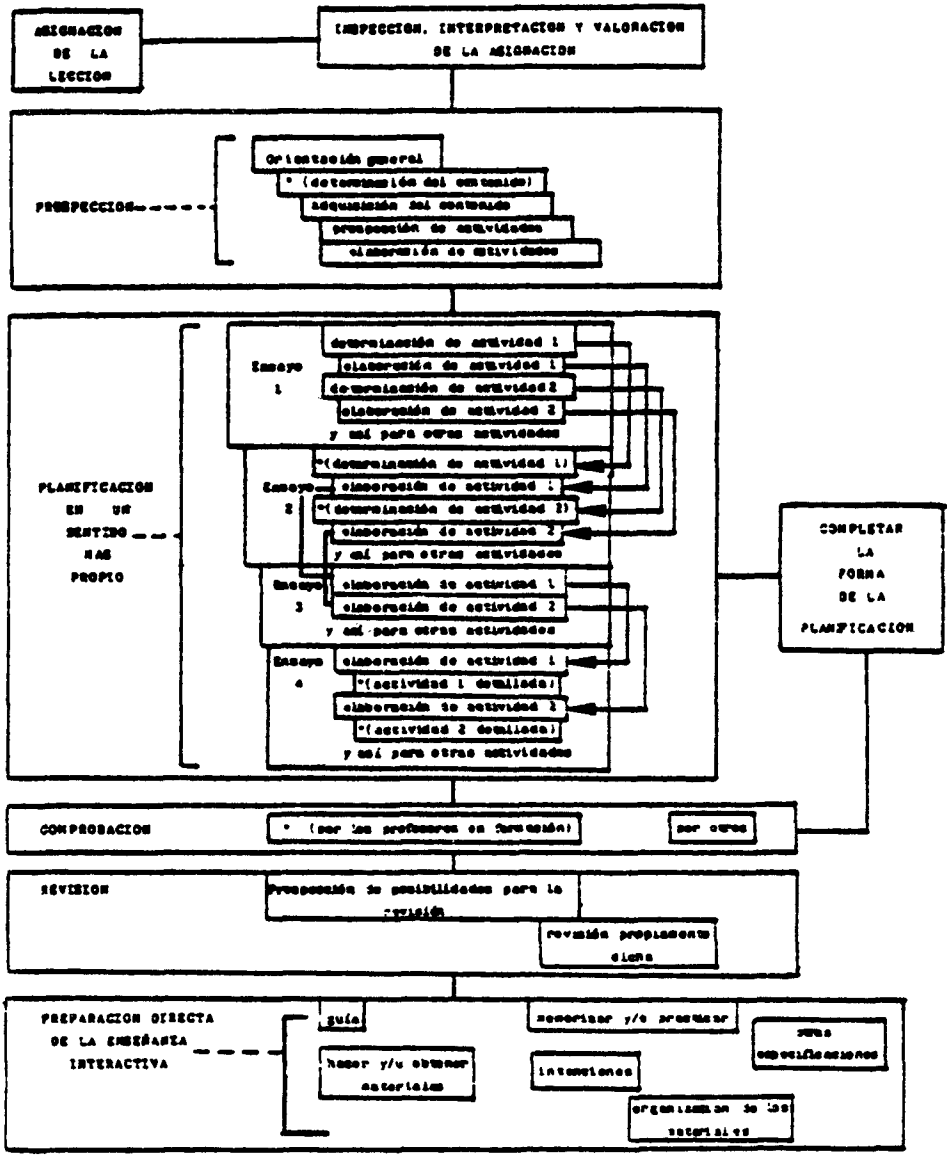


Figura N.º 2. Etapa de formulación del problema y solución (diseño) de la planificación del profesor (YINGER, 1977).



FIGURA N.º 3



\* ( ) estas sucesiones no siempre ocurren

Los ( ) han unidos que al ensayo de una subacción constituye el precedente de su ejecución.

Figura N.º 3. Curso de la planificación de profesores en formación en los dos niveles más altos de complejidad (BROECKMANS, 1984).

tificar el contenido y las posibles actividades de aprendizaje que se pueden usar. La *segunda acción* se denomina de prospección y en ella el profesor obtiene una orientación general de la planificación que va a realizar, determinando el contenido e identificando y diseñando actividades concretas de aprendizaje. Estas dos primeras acciones pueden corresponderse, en el modelo de Yinger a la fase denominada *identificación del problema*, en la que el profesor inspecciona y toma consciencia del contenido a enseñar.

En la *tercera acción* el profesor determina, elabora y especifica las actividades que se van a poner en práctica, completándose en la *cuarta fase*. En la *quinta fase* se comprueba la planificación, mediante el plan escrito; la comprobación la puede hacer tanto el profesor en formación como el profesor en ejercicio. En la *sexta fase* se procede a revisar el plan como consecuencia de la comprobación realizada previamente. Por último, la *séptima fase* se dedica a la preparación de la enseñanza interactiva, en la que el profesor en formación memoriza los contenidos y actividades, escribe una guía, busca o elabora los materiales a utilizar, etc. (Broeckmans, 1985). Las últimas fases se pueden corresponder con la segunda del modelo de Yinger denominada *formulación y solución del problema*.

Debido a que Broeckmans ha trabajado con profesores en formación, su modelo presenta elementos que en el de Yinger no aparecen como la fase de comprobación a través del profesor supervisor. De otra parte, el modelo de Yinger se presenta más completo en tanto que introduce el factor implementación de la planificación en la enseñanza interactiva y la aparición de las rutinas idiosincrásicas de cada profesor, lo que no ha de aparecer necesariamente en los profesores en formación.

Es patente la necesidad de elaborar y contrastar nuevos modelos que describan cómo planifican los profesores, cuáles son las secuencias más óptimas en función del contenido, los alumnos, el método, etc. Los profesores en formación, que hasta ahora parece que han sido educados en modelos lineales de planificación deberían recibir entrenamiento en otros modelos de planificación más cercanos a la práctica educativa.

### 3. TIPOS DE PLANIFICACIÓN

Cuando Tillema (1984) analiza las limitaciones de las investigaciones que han estudiado los procesos de planificación de la enseñanza, señala que una de ellas reside en la unidad de análisis utilizada. Con ello se refiere a que en dichos estudios no se hace alusión al tipo de planificación que analizan. Y es que se habla de planificación en general pero hay que tener en cuenta que existen distintos tipos de planificación.

Cinco clases de planificación identificó Yinger (1980): anual, trimestral, unidad, semanal y diaria. En la figura número 4 se presentan estos cinco ni-

FIGURA N.º 4

	Fines de la planificación	Fuentes de información	Formas de la planificación	Criterios para juzgar la eficacia de la planificación	
Planificación anual	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer el contenido general (general y específico) por los objetivos del currículo del distrito.</li> <li>2. Establecer secuencia básica de curriculum.</li> <li>3. Ordenar y reservar materiales.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los alumnos: información general acerca del año y repertorios.</li> <li>2. Recursos disponibles. Guía de currículum.</li> <li>3. Experiencia con curriculum y materiales específicos.</li> </ol>	<p>Lista general de contenidos básicos y posibles ideas en cada área de contenido</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprensión del plan.</li> <li>2. Integración con los propios fines y objetivos del distrito.</li> </ol>	Planificación anual
Planificación trimestral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Detallar el contenido a cubrir en los próximos tres meses.</li> <li>2. Establecer un calendario semanal para el trimestre.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contacto directo con los alumnos.</li> <li>2. Limitaciones de tiempo establecidas por el calendario escolar.</li> <li>3. Recursos disponibles.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboración de esquemas constructivos en la planificación anual.</li> <li>2. Un esquema semanal especificando actividades y temas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esquemas-comprehenividad, completa, especificidad de elaboraciones.</li> <li>2. Calendario-comprehenividad relación con fines para el trimestre.</li> <li>3. Integración con los objetivos para el trimestre.</li> </ol>	Planificación trimestral
Planificación de unidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar una secuencia de experiencias de aprendizaje bien organizadas.</li> <li>2. Presentar de forma comprensiva, integrada y significativa el contenido a un nivel apropiado.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidad, interés, etc.</li> <li>2. Materiales, estimación de la sección, demanda, forma.</li> <li>3. Objetivos del distrito.</li> <li>4. Facilidades disponibles para actividades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lista o esquema de actividades y contenido.</li> <li>2. Lista secuenciada de actividades.</li> <li>3. Notas en el libro de planificación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización, balance de la secuencia y flujo del esquema.</li> <li>2. Relación con los fines anuales y trimestrales.</li> <li>3. Relación con el interés e implicación de los alumnos.</li> </ol>	Planificación de unidad
Planificación semanal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trazar las actividades semanales dentro del marco del calendario semanal.</li> <li>2. Ajustar a las interrupciones y necesidades especiales y necesidades de regularidad de las actividades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actuación de los alumnos en los días y semanas precedentes.</li> <li>2. Calendario de interrupciones en la escuela (exámenes, vacaciones).</li> <li>3. Materiales, ayudas, otros recursos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombres y tiempos de las actividades en el libro de planificación.</li> <li>2. División del día en bloques instructivos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plan completo.</li> <li>2. Grado en que semanalmente se ha cumplido el calendario.</li> <li>3. Posibilidad de los planes para permitir las interrupciones.</li> <li>4. Síntesis con los fines.</li> </ol>	Planificación semanal
Planificación diaria	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disponer la clase para el próximo día.</li> <li>2. Especificar los componentes de las actividades aún no establecidas.</li> <li>3. Fijar el horario del día.</li> <li>4. Preparar a los alumnos para las actividades del día.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instrucciones en los materiales a usar.</li> <li>2. Establecer el tiempo para las actividades.</li> <li>3. Valorar la "disposición" de la clase al comenzar el día.</li> <li>4. Interés continuado, implicación y entusiasmo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calendario del día escrito en la pizarra y discutido con los alumnos.</li> <li>2. Preparación y disposición de los materiales y facilidades en la clase.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Completar la preparación en los últimos minutos y detalles acerca del contenido, materiales, etc.</li> <li>2. Implicación, entusiasmo e interés comunicado por los alumnos.</li> </ol>	Planificación diaria

Figura N.º 4. Cinco niveles de planificación según los fines, fuentes de información, forma y criterios de eficacia (YINGER, 1977).

veles de la planificación del profesor en función de los fines que persiga, las fuentes de información, formas de la planificación y criterios para juzgar la eficacia de la misma.

La planificación *anual* implica la selección de materiales, la secuencia de la enseñanza y la identificación de los contenidos generales. Clark y Elmore (1981) analizan específicamente este tipo de planificación identificado por Yinger. En un estudio etnográfico analizaron la planificación anual de una profesora de matemáticas, ciencias y escritura. La planificación consistió en un «cuadro sinóptico» en el que se tuvieron en cuenta aspectos como: tiempo asignado, secuenciación de las unidades, identificación de semejanzas y diferencias entre el currículo del presente curso y el del año anterior, la adición de nuevos contenidos, etc. Los materiales que necesitó la profesora de este estudio fueron: guía del profesor, un calendario del curso y sus recuerdos de años anteriores.

La planificación *trimestral* se dirige a señalar el calendario semanal, así como el contenido a cubrir durante los tres meses. En la planificación de la *unidad* se establecen actividades de aprendizaje y se presenta el contenido a su nivel apropiado. La planificación *semanal* detalla día a día las actividades a cubrir, se ajusta a las posibles interrupciones mientras que la planificación *diaria* «implica los cambios de última hora, la preparación que hay que hacer durante el día o antes de que comience el día» (Yinger 1980, p. 113).

La identificación de las diferentes clases de planificación, sus funciones, formas que adopta, así como las fuentes de información a las que recurrir para llevar a cabo cada una de estas planificaciones es otra de las aportaciones a destacar de la investigación sobre la planificación de la enseñanza. Las repercusiones que pueden tener estos hallazgos en los programas de formación del profesorado es evidente. Los profesores en formación han de dominar los diferentes tipos de planificación, adaptadas a distintos niveles educativos, a las distintas áreas y a las características de los alumnos.

#### 4. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y CONDUCTA DE CLASE

Quizás la mejor forma, a nuestro entender, de perfeccionar los estudios en relación a la planificación de la enseñanza consiste en conocer cómo la planificación se lleva a la práctica; cómo se desarrolla en la realidad; si se enseña todo lo que se ha planificado, etc. La mayoría de los autores que han abordado este problema recurren a utilizar metodologías cualitativas para la recopilación de la información, como observación participante, entrevistas, notas de campo (Buike, 1980; Borko y otros, 1983; Putnam, 1983); «pensar en voz alta», estimulación de recuerdo, planes escritos (Lowyck, 1980; Smith y Sendelbach, 1982; Peters, 1984, 1985; Leinhardt y otros, 1984; y Andresen y otros, 1985). Ello da una muestra de que los fenómenos a estudiar requieren una concienzuda tarea de observación y recopilación de información para poder ofrecer conclusiones válidas.

Las consecuencias que puede tener planificar o no planificar una lección pueden ser diversas. Zaborik (1970) encontró que la diferencia entre los profesores que planificaron frente a los que no lo hicieron estuvo en que los primeros tuvieron oportunidad de conocer el contenido con mayor detalle y por tanto su enseñanza de clase era más iniciadora y proporcionaba menos refuerzo. Por el contrario, los profesores que no planificaron usaron más incentivos y menos iniciación y, por tanto, fomentaron más la participación de los alumnos.

Este estudio, pionero en la investigación sobre planificación del profesor hace hincapié en las consecuencias que puede tener en la conducta de clase del profesor el hecho de planificar o no hacerlo; sin embargo, no tiene en cuenta cómo se ha planificado, y si esta planificación se lleva a cabo en la enseñanza de clase.

La planificación que el profesor realiza, ya sea mediante planes escritos o planes mentales (McCutcheon, 1980) influye decisivamente en la enseñanza de clase. Pocas son las decisiones interactivas que los profesores toman para cambiar, suprimir o aumentar la planificación realizada. La enseñanza, en muchos casos resulta un llevar a cabo las decisiones de planificación previamente tomadas (Buike, 1980). Podemos decir, como señala Carnahan (1980), que la planificación organiza y estructura la enseñanza de clase.

Ahora bien, ¿cuáles son las razones que explican las posibles discrepancias entre la planificación y la realidad? Peters (1984) apunta dos posibles factores: los factores situacionales y las rutinas. Los *factores situacionales* pueden ser las diferencias ya esperadas por el profesor en la planificación y aquellas otras no esperadas, en relación a los alumnos, actividades, medios, etc. Las *rutinas* son comportamientos interiorizados y automáticos, generados por los propios profesores como consecuencia de su práctica profesional, y que «liberan espacios de procesamiento cognitivo tanto para los profesores como para los alumnos, automatizando un subconjunto de tareas de procesamiento cognitivo que podrían enfrentar a alumnos y profesor si los problemas tuvieran que resolverse de nuevo cada vez» (Leinhardt y otros, 1984, p. 1).

Las rutinas desarrolladas por cada profesor hacen que existan diferencias importantes entre unos y otros profesores a la hora de abordar una tarea educativa. Doce profesores que aplicaron un método para la enseñanza de la ortografía que estaba muy estructurado y sistematizado, planificaron y enseñaron de doce formas distintas (Peters, 1985). Las diferencias que se encontraron entre estos doce profesores se refirieron a las relaciones profesor-alumno, evaluación del rendimiento del alumno, organización y gestión de la clase, tiempo dedicado a las lecciones de ortografía, modo de tratar la materia a enseñar. De estos profesores, los que tenían dos años o más de experiencia emplearon un mayor número de rutinas para enseñar, mientras que los profesores sin experiencia usaron menos rutinas, seguramente debido a que aún no habían tenido suficiente práctica profesional como para poder generarlas.

Las rutinas se están convirtiendo en un elemento de explicación de la conducta docente en distintas áreas de contenido. Así, Smith y Sendelbach (1982) se refieren a ocho rutinas propias de una profesora de ciencias: iniciación, introducción, transición, enseñanza, distribución de actividades, limpieza de aparatos y final. De otra parte, en el área de matemáticas Leinhardt y otros (1984) identifican las rutinas de gestión, apoyo e intercambio, como las que se establecen en los cuatro primeros días de clase.

Hemos visto que las rutinas pueden constituir una buena explicación de cómo los profesores planifican y de qué forma esta planificación se transforma en enseñanza.

##### 5. PLANIFICACIÓN DE PROFESORES CON EXPERIENCIA VERSUS SIN EXPERIENCIA DOCENTE. UN CASO ESPAÑOL

En relación al estudio de los pensamientos pedagógicos de los profesores, hemos llevado a cabo una investigación en la que analizamos pensamientos y decisiones de profesores de E.G.B. con experiencia y sin experiencia docente cuando planifican y enseñan una unidad didáctica de estudios sociales (Marcelo, 1986).

Los 17 sujetos «pensaron en voz alta» mientras planificaban y fueron entrevistados para conocer el proceso de planificación que habían seguido. Después que los profesores habían impartido la lección mantuvimos con ellos entrevistas de estimulación de recuerdo para conocer sus pensamientos y decisiones interactivas.

Analizamos los pensamientos de los profesores en los protocolos de «pensar en voz alta» a través del «Sistema de Categorías de la Planificación del Profesor» de Peterson, Marx y Clark (1978). Como se puede observar en la figura número 5, la categoría que obtiene mayor frecuencia es el «Proceso Instruccional». Sin embargo, mientras que para los profesores sin experiencia docente esta categoría representa un 44,7%, para los profesores con experiencia docente se redujo a un 29,92%.

De otra parte, los pensamientos de los profesores con y sin experiencia docente se concentraron en un 83,55% en las categorías: «Objetivos», «Contenidos» y «Proceso Instruccional».

A través de las entrevistas que mantuvimos con cada uno de los 17 profesores, encontramos que éstos cuando planificaron la unidad didáctica comenzaron por leer varias veces la tarea asignada, extrayendo un esquema de los contenidos o ideas más importantes. Este primer paso fue común en la mayoría de los sujetos, y se corresponde con la fase «Prospectiva» del modelo de Broeckmans (1985). Sin embargo, en las siguientes fases las preocupaciones de

FIGURA N.º 5

Categorías	Profesores sin experiencia		Profesores con experiencia		
	Frecuencias	Porcentajes	Frecuencias	Porcentajes	
Objetivos	59	12.5	45	17.04	
Contenidos	Bajo orden	38	8.05	50	18.93
	Alto orden	85	18	48	18.18
Proceso instruccional	211	44.7	79	29.92	
Materiales	26	5.50	15	5.68	
Alumno	25	5.29	7	2.65	
Evaluación	16	3.38	3	1.13	
Miscelánea	12	2.54	17	6.43	

Figura N.º 5. Frecuencias y porcentajes obtenidos por profesores de E.G.B. con y sin experiencia docente en cada una de las categorías y subcategorías del "Sistema de Codificación de la Planificación del Profesor".

los profesores no fueron convergentes de forma que el paso siguiente fue para unos pensar en los alumnos, para otros establecer objetivos generales u operativos y en otros casos seleccionar actividades de aprendizaje.

Por último, contrastando las diferencias existentes entre profesores con experiencia y sin experiencia docente al planificar la unidad didáctica «El Consumo Humano», encontramos que, a través del análisis de varianza, existen diferencias significativas entre ambos grupos de profesores en función del factor «experiencia docente».

CARLOS MARCELO GARCÍA  
Departamento de Didáctica  
Facultad de F. y Letras  
Campus Cartuja  
18011 GRANADA

#### BIBLIOGRAFIA

- ANDRESEN, Lee *et al.* (1985): "Planning and monitoring courses: university teachers reflect on their teaching", *Instructional Science*. Vol. 13, pp. 305-328.
- BORKO, H. (1978): *An examination of some factors contributing to teachers' preinstructional classroom organizational and managerial decisions*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Toronto.
- and CADWELL, J. (1982): "Individual Differences in Teachers' Decision Strategies: An Investigation of Classroom Organization and Management Decisions", *Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, n. 4, pp. 598-610.
- *et al.* (1983): "Teachers as Decision Makers versus Technicians", en NILES, J. A. and HARRIS, L. A. (Eds.): *Searches for meaning in reading/language Yearbook for the National Reading Conference*, New York, The National Reading Conference, Inc.
- BROECKMANS, J. (1984): "An attempt to study the process of learning to teach from an integrative viewpoint", en HALKES, R. and OLSON, J. K. (Eds.): *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swers and Zeitlinger, pp. 210-219.
- (1985): *Developments in student teachers' preactive teaching*, paper presented at ISATT's 1985 Conference, May 28-31, Tilburg.
- BUCHMANN, M. and SCHMIDT, W. H. (1981): *The school day and content commitments*, ERIC ED 204.282.
- BUIKE, S. (1980): *Teacher Decision Making in Reading Instruction. Research Series N.º 79*, ERIC ED 191000.
- CALDERHEAD, J. (1984): *Teacher's Classroom Decision-Making*, London, Holt, Rinehart and Winston.
- CARNAHAN, R. S. (1980): *The effects of teacher planning on classroom processes*, Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin, University Microfilm International, N.º 80 23399.
- CLARK, C. and YINGER, R. (1979): *Three studies of teacher planning*, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series N.º 55.
- and ELMORE, J. (1981): *Transforming curriculum in mathematics, sciences, and writing: A case study of teacher yearly planning*, ERIC ED 205.500.
- and PETERSON, P. (1985): "Teachers' Thought Process", en WILLROCK, C. M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, New York, Macmillan.
- HILL, H., YINGER, R. and ROBINS, D. (1983): "Instructional Planning in a Laboratory Preschool", *The Elementary School Journal*, Vol. 83, N.º 3, pp. 182-193.



- JACKSON, P. W. (1968): *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1979): "The Way Teaching Is", en BENNET, N. and MCNAMARA, D. (Eds.): *Focus on Teaching*, Longman, New York, pp. 26-32.
- KERR, Stephen T. (1981): "How teachers design their materials: implications for instructional design", *Instructional Science*, N.º 10, pp. 363-378.
- KREUTZER, F. W. (1984): *The perceptions of secondary school teachers regarding instructional development*, Doctoral Dissertation, Columbia University Teacher College, University Microfilm International, N.º 84-11272.
- LEINHARDT, G. et al. (1984): *Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- LOWYCK, J. (1980): *A Process Analysis of Teaching. Report. N.º 21*, ERIC ED 190.513.
- LYDECKER, A. M. R. (1982): *Teacher planning of social studies instructional units: relationships with selected variables*. Doctoral Dissertation, The University of Michigan, University Microfilm International, N.º 82-15040.
- MARCELO GARCÍA, C. (1986): *Planificación y toma de decisiones en el currículo y la instrucción*, Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral inédita.
- MCCUTCHEON, G. (1980): "How do elementary school teacher plan? The nature of planning and influences on it", *The Elementary School Journal*, N.º 81, pp. 4-23.
- MORINE-DERSHIMER, 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.
- PETERS, J. J. (1984): "Teaching: intentionality, reflection and routines", en HALKES, R. and OLSON, J. (Eds.): *Teachers thinking. A new perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 19-34.
- and POSTMA, L. (1985): *Reflection and routines in the didactics of teaching spelling*, paper presented at ISATT's 1985 Conference, May 28-31, Tilburg.
- PETERSON, P., MARX, R. and CLARK, C. (1978): "Teacher planning, teacher behavior and student achievement", *American Educational Research Journal*, Vol. 15, N.º 3, pp. 417-432.
- SHAVELSON, R. J. and BORKO, H. (1979): "Research on teachers' decisions in planning instruction", *Educational Horizons*, N.º 57, pp. 183-189.
- SHULMAN, L. (1981): "Recent Developments in the Study of Teaching", en TABACHNICK, B. R. et al. (Eds.): *Studying Teaching and Learning*, New York, Praeger, pp. 87-100.
- SMITH, E. L. and SENDELBACH, N. B. (1979): *Teacher intentions for science instruction and their antecedents in program materials*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., S. Francisco.
- TABA, H. (1962): *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York, Hartcourt, Brace and World.
- TAYLOR, P. H. (1970): *How teachers plan their courses*, Slough, National Foundation for Education Research.
- TILLEMA, H. (1984): "Categories in teacher planning", en HALKES, R. and OLSON, J. K. (Eds.): *Teachers thinking. A new perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 176-185.
- TYLER, R. W. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University Press.
- YINGER, Robert J. (1977): *A study of teacher planning: a description and theory development using ethnographic and information processing methods*, Doctoral Dissertation, Michigan State University, University Microfilm International, N.º 78-10138.
- (1980): "A Study of Teacher Planning", *The Elementary School Journal*, Vol. 80, N.º 3, pp. 107-127.
- ZAHORIK, J. A. (1970): "The Effect of Planning on Teaching", *Elementary School Journal*, N.º 71, pp. 143-151.
- (1975): "Teachers' Planning Models", *Educational Leadership*, Vol. 33, pp. 134-139.