



Diagnóstico de la planificación didáctica efectuada por alumnado normalista: intervención para perfeccionarla

Diagnosis of didactic planning carried out by teacher trainees: intervention to improve it.

María Rosa Alfonso-García^{1*}, Alma Rosa Lydia Lozano-González²

RESUMEN

En los límites del problema de investigación relacionado con la necesidad de perfeccionar la planificación didáctica que desarrollan el alumnado normalista de la especialidad Geografía e Historia, se plantean los siguientes objetivos: valorar sus apreciaciones sobre la planificación didáctica, analizar su situación actual, y modelar y fundamentar una intervención pedagógica al respecto. El método fue desde un diseño cualitativo de carácter fenomenológico descriptivo, se diagnostica el estado actual de la planificación de los estudiantes del séptimo semestre de la Escuela Normal Superior de Monterrey. Se trabajó con un grupo focal, completamiento de frases y observación estructurada y global, explorándose sus concepciones acerca de la planificación y cómo planifican, para posteriormente efectuar acciones de intervención mediante dos talleres para socializar el diagnóstico efectuado y propiciar construcciones conjuntas sobre cómo perfeccionar esta actuación docente. El resultado del diagnóstico preliminar arrojó que el alumnado normalista se encontraba satisfechos con el programa de estudios de 1999 que cursaban, adecuados conocimientos acerca de la importancia de la planeación y la aceptación de este proceso en el plano declarativo, pero al planificar sus clases, no modelan todos los componentes del currículo, destacándose insuficiencias en el componente evaluativo y en las actividades de aprendizaje. Los talleres desarrollados fueron muy aceptados por las y los futuros docentes quienes declararon un enriquecimiento de su marco referencial acerca de la planeación didáctica.

PALABRAS CLAVE: Planificación, programa de estudios, diagnóstico, intervención.

ABSTRACT

Within the research problem boundaries related to the need for refining didactic planning developed by students specializing in Geography and History at the teacher trainees school, the following objectives are proposed: to assess their perceptions of didactic planning, analyze their current situation, and model and provide a pedagogical intervention in this regard. The method followed a qualitative design with a descriptive phenomenological approach, diagnosing the current state of planning among seventh-semester students at the Escuela Normal Superior de Monterrey. A focus group, completion of sentences, and structured and global observation were employed, exploring their conceptions about planning and how they plan. Subsequently, intervention actions were carried out through two workshops to socialize the diagnosis made and encourage joint constructions on how to improve this teaching performance. The result of the preliminary diagnosis revealed that teacher trainees were satisfied with the 1999 curriculum they were studying, had adequate knowledge about the importance of planning, and accepted this process in the declarative realm. However, when planning their classes, they did not model all the components of the curriculum, highlighting deficiencies in the evaluative component and in learning activities. The conducted workshops were well-received by the future teachers, who reported an enrichment of their reference framework regarding didactic planning.

KEYWORDS: Planning, degree programs, diagnosis, intervention.

*Correspondencia: maryrosa.alfonso@yahoo.com.mx/Fecha de recepción: 12 de septiembre de 2023/Fecha de aceptación: 22 de septiembre de 2023/Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2023

¹Instituto Superior de Especialidades de Monterrey, Directora Académica del Instituto Superior de Especialidades de Monterrey, Lic. de la Verdad 749, Centro, C.P. 64000 Monterrey, Nuevo León, México. ²Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Organización Deportiva, Pedro de Alba S/N, Niños Héroes, Ciudad Universitaria, C.P. 66455 San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más relevantes de la práctica docente, es la planificación didáctica, entendida como el proceso donde el profesorado plasma todos los componentes curriculares, tomando en cuenta una serie de elementos indispensables para así facilitar la enseñanza y lograr aprendizajes esperados y significativos en sus estudiantes.

Aza y Lika (2019) aprecian la planificación curricular como un proceso que anticipa las actividades de la institución educativa dirigidas a la modelación de las experiencias de aprendizaje deseables en las y los estudiantes, a partir del plan curricular que debe considerar diversos componentes tales como: objetivos y/o competencias, contenidos, actividades, métodos, procedimientos y técnicas, medios y materiales educativos, escenario educativo y propuesta de evaluación.

Según Ascencio (2016), la planeación didáctica debe apreciarse como la organización y distribución de metas, ideas y actividades para fundamentar y mejorar el proceso de aprendizaje con sentido, significado y continuidad.

La planificación es una función anticipadora del proceso de enseñanza-aprendizaje porque posibilita prever las situaciones y los procesos formativos y tiene implicaciones disciplinares y epistemológicas en torno a cómo se organizan los contenidos de la enseñanza y las diversas acciones que ha de desarrollar el profesorado y el alumnado (Fuentes et al., 2016).

Estudios de diseño curricular enfatizan en que la planeación trasciende la lista de contenidos y su actualización y la secuencia y el orden de estos porque deben ser atendidos los problemas reales por la influencia del contexto y la evaluación auténtica. Así se necesita asumir que el currículo se relaciona con factores y aspectos teóricos, prácticos, filosóficos, sociales y administrativos que ayudan a la planeación de los cursos de una institución, además de incluir el proceso de establecimiento de metas, planeación, implementación, prueba y

evaluación (Zohrabi, 2014; Trigwell y Prosser, 2014).

En el marco de la indisoluble unidad entre lo planeado y lo ejecutado durante el proceso docente se proyectarán los contenidos, métodos y medios y evaluación para lograr avances en el marco referencial de las y los participantes, así se unirán proyecciones y realidades en una clase que debe estimular la curiosidad, el diálogo y la autonomía en un ambiente de aprendizaje en el que puedan fluir libremente las ideas para expresar intereses, necesidades y estados de ánimo desde una visión contextualizada de la formación con sentido cultural y complejo.

En ocasiones se establecen diferencias entre planificación didáctica aludiendo exactamente al micro currículo es decir a la planeación de la clase y la planeación curricular que se puede dar en niveles macro, meso y micro, sin embargo, ambos enfoques resultan útiles en nuestro trabajo, aunque interesa especialmente la planificación de las clases en el nivel micro curricular.

Aza y Lika (2019), aluden a la planificación curricular como el proceso de previsión de las acciones de la institución educativa, para llegar a que se manejen mejor las experiencias de aprendizaje de los alumnos, vinculando así el nivel institucional con el de la clase.

Cazas (2018), afirma que el profesorado debe diseñar sus clases a partir de normas curriculares y de prácticas institucionales establecidas, considerando las características de sus estudiantes. Establece diferencias entre la planificación y el diseño de clases, a la primera atribuye un carácter más burocrático que al diseño porque con la planificación se ordenan elementos prefijados por instancias técnicas en base a la obtención de un resultado, mientras que considera más contextualizado el diseño.

Según Talavera (2020), la importancia de la planificación recae en la posibilidad de organizar con coherencia los logros y objetivos educa-

tivos a alcanzar, ello involucra la toma de decisiones a partir de los requerimientos necesarios para abordar determinada situación de acuerdo con necesidades específicas, considerando las políticas educativas nacionales y respetando la individualidad.

Existen diversas dificultades para aceptar la planificación por algunas y algunos docentes. Según Cazas (2018), la siguen apreciando como una herramienta de control y censura de sus tareas y como una pedagogización innecesaria. En igual sentido se pronuncian Jiménez-Espinosa y Sánchez-Bareño (2019), aludiendo a que, en ocasiones las y los maestros se niegan a planificar o lo aprecian como un trámite meramente burocrático e innecesario porque consideran que todo viene orientado en el libro de texto.

El contexto mexicano no escapa a estas situaciones problemáticas donde en muchas ocasiones se suele apreciar la planificación como un problema de formato, burocrático a ser firmado por personal de supervisión o directivo en lugar de una acción intencionada y proyectada para materializar la doble relación entre las aspiraciones y la realidad, entre el currículo ideal o pensado y el real o vivido, por ello es que se necesita atender esta cuestión y asumir la planificación en cualquiera de los niveles de concreción del currículo como una necesidad para profesionalizar el trabajo docente.

Diversos autores hablan de la importancia de la planificación como elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de las y los estudiantes hacia el desarrollo de competencias, sobre todo porque posibilita una imagen de las acciones a realizar durante la implementación didáctica. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas (Metzler, 2011; Cazas, 2018; Talavera, 2020).

Tras revisar diversas concepciones que sustentan la importancia de la planificación para mejorar el trabajo pedagógico y habiendo expre-

sado también las posiciones que suele adoptar el alumnado normalista y el personal docente en torno a la planificación como importante problema que atañe a la modelación del currículo que posteriormente se llevará a la práctica; resulta pertinente realizar trabajos investigativos que profundicen en las concepciones, representaciones e imaginarios del profesorado y alumnado sobre la planificación, además de trabajos de intervención tendientes a modificar el marco referencial de estos en torno a tan importante arista de la práctica docente.

Al revisar el estado del arte sobre planificación didáctica, se encuentra que no es abundante la producción científica al respecto; sin embargo, se encuentra inmerso el tema de planificación en textos de didáctica y diseño curricular, así como en otros artículos de carácter general. Empero, no se aprecia la existencia de abundante trabajo de campo alrededor de esta temática, sobre todo en estudios de intervención no solo para describir las carencias del alumnado en formación y del profesorado en torno a la planificación, sino también en estudios para desplegar acciones concretas y revertir estas insuficiencias. Por lo anterior, el problema científico planteado fue: ¿Cómo mejorar la planificación didáctica que realizan las y los normalistas en sus últimos años de formación?

Objetivo general:

Desarrollar una intervención pedagógica con el alumnado normalista para enriquecer sus marcos referenciales en torno a la planificación didáctica.

Objetivos específicos:

Valorar las concepciones y apreciaciones de las y los alumnos normalistas de séptimo semestre en torno a la planificación didáctica.

Analizar la planificación didáctica que desarrolla el estudiantado normalista del séptimo semestre.

Describir y fundamentar la intervención pedagógica desarrollada con las y los alumnos nor-

malistas del séptimo semestre de la Escuela Normal Superior.

MÉTODO

El paradigma socio crítico asume la posibilidad de la ciencia de describir, explicar y transformar la realidad, los enfoques de la complejidad aluden a la fragilidad de los empeños clasificatorios, lo cual ocurre en nuestro caso porque aunque se declara un diseño predominantemente cualitativo desde posiciones etnográficas y perspectivas fenomenológicas descriptivas, combinamos procederes cuantitativos y cualitativos al interior mismo de los instrumentos para la recogida de datos y su procesamiento, además de que se interviene en el marco referencial de las y los normalistas sobre la planificación didáctica. Se analizó la relación entre las ideas de las y los normalistas acerca de la planificación y sus respectivas prácticas, de tal manera que pueda comprenderse el significado de esta relación mediante una perspectiva sistémica y compleja, para así caracterizar mejor la planificación didáctica objeto de estudio de la presente investigación.

Etapas de la investigación

La investigación fue desarrollada en tres etapas, una considerada preparatoria: correspondiente al análisis del estado del arte, revisión bibliográfica y revisión de instrumentos para la recogida de datos. Una segunda etapa diagnóstica, para determinar el estado actual de la planificación didáctica que efectúan las y los normalistas, así como sus principales concepciones y valoraciones sobre la planificación didáctica. Y la tercera etapa donde se desarrolló una intervención efectuada mediante dos talleres para enriquecer el marco referencial del alumnado en torno a la planificación didáctica, a partir de la socialización de los principales resultados del diagnóstico efectuado y de las propias construcciones de las y los alumnos por descubrimiento guiado.

El diagnóstico se dirigió a explorar los imaginarios, aprensiones, concepciones y valoraciones del alumnado sobre la planificación didáctica, mediante completamiento de frases y

grupo focal, correspondiente al diagnóstico del criterio. El diagnóstico de la actuación se desarrolló mediante la revisión de los planes de clases de las y los normalistas a fin de determinar sus principales carencias y dar paso con estos elementos a la fase de intervención.

La intervención se llevó a cabo por medio de talleres impartidos por la plataforma de Zoom, los días 5 y 8 de septiembre del año 2020. Se pretendió socializar los resultados del diagnóstico efectuado sobre planificación didáctica, también valorar críticamente los resultados para tomar decisiones de mejora, partiendo de la dinámica de los talleres, generada al observar videos sobre planificación didáctica.

Contexto de la investigación, participantes, métodos y técnicas

A partir del criterio de representatividad fenomenica, en que los casos elegidos-individuos, grupos familias u organizaciones deben contener las mejores características del fenómeno estudiado, la base de nuestra selección se produjo a partir de los criterios del muestreo por conveniencia porque según Pérez et al., (2017) se eligen las y los participantes y contexto de estudio por las facilidades de acceso de los investigadores al campo, dependiendo de las circunstancias presentes en la etapa de recolección de los datos.

La investigación se desarrolló con seis estudiantes normalistas del séptimo semestre de la Licenciatura en Geografía de la Escuela Normal Superior de Monterrey, teniendo en cuenta que las y los estudiantes de los últimos semestres tienen las mejores posibilidades de analizar críticamente la formación recibida durante el programa de estudios. También dependió del acceso de una de las investigadoras a la docencia de este grupo. Igualmente, es destacable que el trabajo de campo, tanto para el diagnóstico como para la intervención, se produjo en línea; por las condiciones de la pandemia que presentó su etapa más crítica durante el año 2020.

Las edades de las y los estudiantes normalistas se encuentran entre los 19 y los 35 años en

promedio. El alumnado seleccionado trabaja con el plan de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1999), el cual expresa que las y los normalistas podrán mejorar su práctica docente, sobre todo en las materias de acercamiento a la práctica, dónde aprenderán a preparar clases, adaptar y seleccionar estrategias congruentes con los propósitos de educación básica vigentes; es decir que la planificación está concebida como una importante competencia a desarrollar.

Se utilizó un enfoque etnográfico desde una micro etnografía educativa para caracterizar en profundidad cómo se desarrolla el proceso de planificación didáctica con distintos métodos y fuentes utilizando diferentes perspectivas para el análisis de los datos.

Los métodos empleados se dirigieron al diagnóstico del criterio y de la actuación (Jara, 2001), desde la perspectiva general de la observación en sus diversas variantes: observación etnográfica caracterizada por la descripción densa y la observación documental propia de la lista de cotejo.

Los métodos de observación y analítico sintéticos se apoyaron en el completamiento de frases, el grupo focal, la lista de verificación, los cuales permitieron un acercamiento a las creencias de las y los normalistas. Se aplicaron en el siguiente orden: grupo focal, completamiento de frases, revisión documental de los planes de clases y observación global de carácter etnográfico mediante descripción densa.

Además de garantizar la atmósfera comunicativa necesaria para el desarrollo del grupo focal a partir del trabajo del moderador, se trabajó con una lista de preguntas generadoras para la dinámica grupal, a partir de las preguntas modeladas por Mata et al. (2019) con algunas modificaciones, donde, por ejemplo, se añadió la pregunta tendiente a evaluar la satisfacción con la formación recibida mediante el plan de estudio que cursaban las y los normalistas.

Las preguntas del grupo focal fueron las siguientes:

1. ¿Qué acciones usted desarrolla para efectuar la planeación o planificación de sus clases?
2. ¿Cuáles son los requerimientos para desarrollar una planificación didáctica?
3. ¿Qué importancia y/ o funciones usted le atribuye a la planificación de las clases?
4. Enuncie al menos dos dificultades que usted enfrenta para realizar la planificación de sus clases.
5. ¿Cómo considera usted que el plan de estudio y la formación recibida le preparan para planificar sus clases en el nivel donde desarrolla su práctica?

El completamiento de frases es una técnica proyectiva que permite a partir de una respuesta breve atrapar cómo piensan las y los normalistas el proceso de la planificación, explora no solo conocimientos; sino también otros aspectos que devienen del propio discurso de las y los participantes, pues no se debe olvidar el carácter emergente del diseño cualitativo de la investigación.

Las frases que las y los normalistas completaron se presentan a continuación:

- Las actividades docentes...
- La planificación didáctica...
- Los aprendizajes esperados...
- El programa de la materia...
- El tratamiento del contenido...
- Con la evaluación...
- Los objetivos de clase...
- La ausencia de planificación....
- Las estrategias didácticas...
- La estructura básica de la clase...

Las frases exploran esencialmente el manejo de los diferentes componentes curriculares: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, pero también, otros aspectos relacionados con

la importancia de la planificación y la estructura de la clase.

La revisión de los planes de clase se efectuó mediante lista de cotejo, explorándose de modo dicotómico si las y los normalistas planeaban o no el componente curricular. Este instrumento exploraba los indicadores correspondientes a objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas, organización del tiempo y del espacio, actividades de aprendizaje, estructura de la tarea, atención a la diversidad, evaluación, medios de enseñanza y ajuste a la estructura general de una clase.

Se analizaron 18 planes de clases: tres planeaciones por cada estudiante normalista, mediante un criterio de muestreo teórico que se detiene a partir de la saturación en los datos (Hernández y Caudillo, 2010).

Para realizar una observación de carácter etnográfico y trabajar la investigación cualitativa se requiere de ciertas habilidades discursivas y una concepción dialéctica de la unidad entre forma y contenido, análisis y síntesis, inducción y deducción, además de distinguir adecuadamente cuándo hablan los actores y cuándo habla el investigador comentando alguna expresión o hecho significativo (Alfonso, 2020) de ahí que para la descripción densa efectuada, estos criterios se tuvieron en cuenta, sobre todo en la aproximación cualitativa a los planes de clases y en la presentación de los talleres desarrollados porque con las técnicas cerradas estandarizadas se pierden matices de la necesaria diversidad cualitativa de la realidad.

Procesamiento de datos y validez del estudio

Para el procesamiento de datos se emplearon procedimientos cuantitativos y cualitativos en dependencia del tipo de método y/ o técnica utilizada, así los resultados de la lista de cotejo se analizaron por distribuciones de frecuencias y análisis de porcentajes, el grupo focal y el completamiento de frases desde posiciones hermenéuticas y también por los criterios de la teoría fundada y el método de la comparación constante.

En el completamiento de frases (técnica proyectiva de carácter abierto), la aproximación fue interpretativa, como ya se expresó, pero también se utilizó el test de Rotter para evaluar las frases completadas en: positivas, neutras y negativas.

El test de Rotter fue creado originalmente para evaluar aspectos de la personalidad (Rotter, 1960) y se ha empleado también en estudios pedagógicos a partir de frases completadas. En nuestro estudio se emplea para analizar el marco referencial de los alumnos normalistas en torno a la planificación de los diversos componentes curriculares, con la particularidad de que se crea una rúbrica para determinar la evaluación de positivo, neutro y negativo de las frases completadas por los alumnos normalistas, cuidando que, para determinar la frase como positiva, la reflexión trascendiera un manejo declarativo del discurso pedagógico oficial, y que portara, ejemplos, argumentos y pormenores que expresaran la aprehensión del componente curricular explorado.

Usar instrumentos diferentes permite al sujeto descentrarse de un sistema de expresión, cualquiera que este sea y entrar en zonas alternativas de sentido subjetivo en relación con aquella que concentra su atención en otro instrumento (González, 2006).

Grupo focal, completamiento de frases y observaciones globales y participantes en los talleres se procesaron por análisis de contenido: desde la hermenéutica interpretando directamente de la palabra de los actores y por los criterios de la teoría fundada y el método de la comparación constante (Strauss y Corbin, 2002). En este tipo de procesamiento es importante fragmentar los discursos, categorizar y estructurar adecuadamente los códigos y las categorías para, tras organizar los datos mediante tablas, gráficos y cuadros, efectuar una interpretación más amplia y relacional.

Se desarrolló la triangulación para comparar y contrastar las respuestas desde diversos instrumentos, analizándose fortalezas y debilidades con respecto a la planificación.

En el método de procesamiento de datos basado en la teoría fundada y la comparación constante, dos investigadores efectuaron de modo independiente los procesos de categorización para tomar acuerdos en tono a las categorías que definitivamente quedaron para ilustrar las apreciaciones de las y los alumnos normalistas consultados.

RESULTADOS

Seguidamente se efectúa un despliegue analítico de los resultados para terminar con algunos análisis de la triangulación efectuada y dar paso así a la discusión de los resultados.

Grupo focal.

Se presentan sólo los resultados de dos de las preguntas del grupo focal correspondientes a la 4 y la 5.

De las respuestas de las y los alumnos se infieren las categorías de análisis relacionadas con: actividades de aprendizaje, motivación, tiempo, medios de enseñanza, recursos, contexto y dominio del contenido. La categoría que presentó un mayor número de códigos y por tanto mayores matices en la expresión fue la correspondiente a las actividades de aprendizaje (Tabla 1).

La pregunta 5 fue planeada para apreciar si el plan de estudio y la formación recibida las y los preparaban o no para planificar sus clases y desarrollar sus respectivas prácticas docentes.

Uno de los integrantes afirmó “el programa ayuda, pero es difícil entender cuando se cambia constantemente”. Si bien es cierto las reformas han impulsado los cambios curriculares, también debe considerarse que como profesores y profesoras el plan de estudios y los programas constituyen guías de la acción docente y deben adoptarse con criterios flexibles en dependencia del contexto de las características del alumnado, por lo que deben ser cuidadosamente analizados por el profesorado que los han de implementar.

Otro estudiante normalista mencionó “el plan de estudios se enfoca en alcanzar aprendiza-

jes esperados con los previos que ya tienen los alumnos. La formación que recibí por parte de mis maestros me ayuda a tener dominio del tema y también control de grupo”.

A partir de estos ejemplos que ilustran las intervenciones de los futuros docentes en el grupo focal, puede apreciarse que de modo general consideran adecuada la preparación que reciben durante la ruta de formación para enfrentar la planificación que los llevará a mejores acciones en sus materias de acercamiento a la práctica docente.

Completamiento de frases.

Esta es una técnica proyectiva que por sus requerimientos de completar la frase con la primera idea que aflore a la mente del participante, permite controlar mejor la aprensión evaluativa. Algunas de las frases analizadas, se presentan a continuación.

La frase número 2 “La planificación didáctica” tendía a explorar aspectos varios de la planificación. En sentido declarativo tienen nociones básicas de lo que es y lo que contiene una planificación. Puede apreciarse directamente desde la palabra de las y los alumnos consultados: “requiere un propósito, investigar el acervo pertinente y retomar las acciones previas para actividades motivadoras”: “se centra en actividades organizadas y diseñadas para lograr objetivos específicos”; “actualizada y acorde al perfil del grupo”.

La frase 4, “el programa de la materia”, permite inferir ciertas debilidades de concepción sobre los programas, alguna respuestas aluden solo al contenido que es una parte del programa, pero no todo, pues este debe cubrir diversos componentes curriculares: “son la serie de contenidos a manejar en un grado determinado, programa que dirige y es base para su implementación”, otra respuesta aludió a su importancia para planificar: “es importante conocerlo para realizar la planificación de la clase”. Un alumno refirió una cierta definición al expresar que: “es el diseño estructurado de la asignatura, que permite trazar un camino de

■ **Tabla 1.** Dificultades percibidas por los normalistas en la planificación.

Table 1 Perceived difficulties in planning by teacher trainees.

Categoría	Códigos
Actividades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las actividades para cada clase • Ajuste al tiempo en las actividades • Saturación de actividades al alumnado • Actividades aisladas, desarticuladas • Organizar actividades funcionales • Lograr el objetivo sin exceso de actividades • Búsqueda de actividades adecuadas • Posibilidad de ejecución de las actividades • Conocer las actividades para cada clase • Ajuste al tiempo en las actividades • Saturación de actividades al alumnado
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de hacer planeaciones atractivas • Lenguaje atractivo para el alumnado
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo escaso para un tema • Abarcar la totalidad del tema en una clase • Temas históricos extensos
Medios de enseñanza y recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de herramientas adecuadas • Carencia de equipos para proyectar video
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto de la escuela con bajos recursos • Exigencias del maestro no acordes al contexto
Dominio del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del uso de la Geografía • Atiborrar de información al alumnado

Nota: Pregunta 4 grupo focal con normalistas.

seguimiento”. Sin embargo, respuestas como estas: “muy extenso, pero con buen propósito”, “abarcarlo y siempre complementarlo”; además de tener problemas con la construcción verbal, muestran ambigüedad y cierto desconocimiento acerca de la naturaleza prescriptiva de los programas escolares.

En torno a la frase número 5 que alude al tratamiento del contenido de la enseñanza, se infiere la necesidad de profundización teórica y práctica en torno a este componente curricular: “adecuado a los planes y programas de estudio, motivadores e innovadores al aplicar”, “en constante cambio para la facilidad de aprendizaje”. “expresarlo de manera clara y dinámica con el fin de que el alumno lo comprenda”.

Las anteriores respuestas son un tanto vagas, aun en el nivel declarativo, pues se dedicaron a colocar adjetivos que, si bien no resultan incorrectos, en ninguna de las frases completadas se puede apreciar una idea clara de que el contenido alude al qué enseñar, es decir al objeto de una materia en cuestión. Se reconoce en teoría que el contenido alude al núcleo epistémico de la asignatura pues se relaciona indisolublemente con el objeto de estudio de la disciplina científico-académica que integra el plan de estudio o el programa de formación.

La frase 6 “con la evaluación” fue completada de la siguiente manera: “cuantitativa y cualitativa”, “debe estar adaptada al contenido para verificar que el alumno comprendió”, “depende también de las necesidades de los alumnos”, “justa”, “se miden los avances y retrocesos de los alumnos; genera retroalimentación”, “detectar áreas de oportunidad, atacarlos dando seguimiento”, y en el nivel declarativo expresa un conocimiento de la función pedagógica de la evaluación para retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la frase 9 “las estrategias didácticas”, se aprecia un buen dominio de este componente ya que aluden al núcleo de relacionarlo con actividades de aprendizaje y con el método como elemento rector de la planeación educa-

tiva, en sus intervenciones además de evaluarlas con determinados adjetivos calificativos refieren que deben ser: “atractivas para los alumnos”, “buenas y llamativas”, “indispensables.”

Con respecto a esta frase un estudiante afirmó: “actividades a implementar en clase, para lograr desarrollar en el alumno los aprendizajes esperados”, y aunque le falta el verbo tiene bastante sentido. Otro normalista expresó que: “facilitan la conducción de una clase”, las cuales son expresiones que se refieren a aspectos esenciales de las estrategias didácticas.

En sentido cuantitativo, se evaluaron las frases por dos investigadores de acuerdo con los criterios del Test de Rotter que establece aspectos positivos, negativos y neutros partir de una rúbrica creada para tales efectos. Predominan las evaluaciones de positivo y neutro por sobre las negativas al abordar las diversas frases completadas (Tabla 2).

Puede afirmarse que el estudiantado normalista presenta insuficiencias en torno a los componentes básicos del currículo a planificar, además, ciertas carencias en torno a la lógica gramatical donde el verbo adquiere importancia, pues hay tres normalistas que completan la frase, sin utilizar el verbo para engarzar las ideas, olvidando los aprendizajes elementales de la escolaridad temprana, de modo que el manejo del discurso es insuficiente.

Revisión de los planes de clases.

Las clases analizadas pertenecen al taller de “diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I”, del séptimo semestre, ajustadas a un formato prefijado. Se observa la práctica generalizada de concebir la planeación como un asunto de formato y no como de un conocimiento y accionar en torno a cuáles son los componentes por planificar (Tabla 3).

A partir de la lectura de análisis más pormenorizados mediante descripción densa, ya que la lista de cotejos solo permitía apreciar si aparecía o no declarado el componente curricular o la acción de planeación específica, se presenta seguidamente una generalización de las insuficiencias apreciadas:

■ **Tabla 2.** Resultados del completamiento de frases desde la perspectiva del Test de Rotter.

Table 2 Results of phrases completion from the perspective of the Rotter Test

Frase	Positivo		Neutro		Negativo	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1. Las actividades docentes	4	67	2	33	0	0
2. La planificación didáctica	5	83	1	17	0	0
3. Los aprendizajes esperados	5	83	1	17	0	0
4. El programa de la materia	3	50	1	17	2	33
5. El tratamiento del contenido	1	17	4	67	1	17
6. Con la evaluación	1	17	2	33	3	50
7. Los objetivos de la clase	4	67	2	33	0	0
8. La ausencia de planificación	1	17	3	50	2	33
9. Las estrategias didácticas	3	50	3	50	0	0
10. La estructura básica de la clase	4	67	2	33	0	0
Total	28	49	18	32	11	20

Nota: Frases completadas por las y los alumnos.

■ **Tabla 3.** Resultados de la revisión de las planeaciones de las y los normalistas (exploración previa)

Table 3 Results of the review of the lesson plans of the teacher trainees (preliminary exploration)

Actividades	Si		No	
	No.	%	No.	%
Enunciación de objetivos de aprendizaje	18	42	0	0
Estrategias didácticas.	5	28	13	72
Procedimientos de organización del tiempo y del espacio.	7	39	11	61
Actividades de aprendizaje.	3	17	15	83
Presentación y estructura de la tarea.	4	22	14	78
Atención a la diversidad.	3	17	15	83
Evaluación o valoración.	2	11	16	89
Uso de medios de enseñanza	4	25	14	75
Diversificación de actividades de revisión y cierre.	6	22	14	78
Ajuste a la estructura general de Parte inicial, principal y final o cierre.	17	94	1	6

Nota: Revisión de planes de clase de las y los normalistas

No se planifican todos los componentes curriculares: insuficientes alusiones a los medios, limitados al uso del libro de texto. Es poca diversificación de las actividades de aprendizaje y escasos planteamientos y acciones de atención a la diversidad.

El componente que nunca falta es el de los objetivos y el contenido, el primero identificado con los aprendizajes esperados y el segundo con los temas; sin embargo, hay un importante problema pues estos dos elementos se utilizan extraídos directamente del programa sin derivarse hacia las exigencias de una clase concreta.

La evaluación apenas se refleja en los planes de clases y cuando se visualiza es haciendo solo alusiones a los instrumentos y no a la ejecutoria con las distintas fases y tipologías de evaluación.

Los tiempos planteados para las actividades de aprendizaje o para la estructura genérica se encuentran insuficientemente dosificados.

A partir de la triangulación efectuada puede determinarse cuáles son los datos que aparecen con más relieve destacándose especialmente la evaluación que aparece como debilidad en las planeaciones efectuadas por las y los normalistas, también aparece las actividades de aprendizaje declarada como una dificultad en el grupo focal y apreciada en la revisión de los planes de clases. En el completamiento de frases es mayoritario lo positivo y neutro en este componente, pero evidentemente que la actuación es un criterio más poderoso, de modo que precisa continuar profundizándose en este componente tan importante asociado al método.

El proceso efectuado para interactuar con el marco referencial del alumnado de séptimo semestre constituye la tercera etapa de la investigación, seguidamente, se presentan descripciones y valoraciones de acuerdo con la perspectiva fenomenológica descriptiva y la filiación hermenéutica del estudio.

El trabajo desplegado en dos talleres.

Se decidió citar al alumnado del séptimo semestre a dos talleres como actividad extracurricular, mediante la aplicación Zoom pues se vivía la realidad de la pandemia. El cambio de escenario, primero se consideró un obstáculo que devino en fortaleza porque finalmente el trabajo en línea, mediante diversas opciones como Google Classroom, aplicaciones como Zoom y Meet entre otras, resultaron una oportunidad inmejorable para interactuar en escenarios digitales.

Los talleres permiten la construcción conjunta de los saberes, adoptan una comunicación horizontal o dialogada y esto es esencial para generar buenos aprendizajes y para una contraposición sostenida a los modelos tradicionales de docencia.

Las dos sesiones organizadas y desarrolladas con las y los alumnos normalistas se dirigieron a crear condiciones favorecedoras para:

- Un clima de libertad entre los participantes y la comunicación afectiva.
- El diálogo y la confrontación de experiencias, promoviendo la expresión libre de ideas en un marco de respeto.
- La observación, reflexión y el análisis como pasos para encontrar soluciones creativas y emanadas de la propia realidad y contexto de los participantes.
- Aprender a aprender como condición para el cambio interno.
- El principio de horizontalidad o relaciones entre iguales.
- Fortalecer conductas investigativas de observación y reflexión sobre la actuación.

Los talleres materializan el modelo socio constructivista de docencia en la seguridad de garantizar el mayor involucramiento del sujeto que aprende en el proceso de construcción de

sus propios conocimientos, el aprendizaje tiene un carácter bidireccional, condiciona la construcción y reconstrucción del conocimiento y el papel activo del alumnado en dicho proceso, a su vez se desarrolla un aprendizaje significativo en el que las experiencias cotidianas derivadas de los análisis conjuntos de los productos de la actividad, resultados del grupo focal y de la revisión de los planes de clases, constituyen un proceso complejo de gran poder socializador, tal y como demanda la docencia contemporánea.

Los objetivos de los talleres fueron:

- Valorar los resultados del diagnóstico realizado en torno a la planificación didáctica. Analizar el carácter de las prácticas dominantes de planificación didáctica desde el descubrimiento guiado.
- Desarrollar conductas investigativas de observación y reflexión sobre la práctica, necesarias para la formación profesional.

Taller 1: Primera movilización del marco referencial de estudiantes normalistas en torno a la planificación.

1. Socialización de resultados del diagnóstico:

- Resultados del grupo focal.
- Resultados de la revisión de los planes de clases mediante listas de cotejo.

2. Análisis y discusión de un video de planificación didáctica para propiciar descubrimiento guiado, conversación heurística para reconocer los hitos de la planificación didáctica.

Taller 2: Segunda movilización del marco referencial de las y los normalistas.

1. Presentación de un plan de clases diseñado por el alumnado durante el diagnóstico preliminar a fin de valorar las principales insuficiencias.

2. Análisis, discusión y valoración de una planificación seleccionada correspondiente a una secuencia didáctica.

3. Sistematización y generalización de aspectos claves para desarrollar la planificación didáctica tales como:

- Componentes didácticos curriculares que se deben planificar.
- Estructura de las clases y de las secuencias didácticas.
- Relación de las partes planificadas con los tiempos asignados.
- Necesidad de diversificar las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación.

Con los talleres efectuados se desarrolló exitosamente un descubrimiento guiado para que, a partir de los resultados del diagnóstico preliminar socializados, ellos mismos pudieran apreciar sus insuficiencias en la planificación, también se desarrollaron prácticas concretas de planificación para apreciar la evolución. En posteriores trabajos se pueden comparar resultados del antes y después de la planificación didáctica efectuada.

Los avances detectados por las y los normalistas en sus marcos referenciales quedaron expresados por ellos al afirmar las ganancias que los talleres les reportaron, declararon que estos ofrecieron oportunidades para realizar planificaciones didácticas apegadas a las necesidades del estudiantado, donde se incluyeran los diversos componentes curriculares y asumieran la estructura general de una clase, con tiempos dosificados razonablemente, de tal forma que la implementación didáctica presencial o a distancia sea efectiva y eficaz.

Otro de los aspectos positivos de los talleres, fue el de que valoraran y reconocieran a la evaluación como un proceso conjunto a la planificación didáctica utilizando los instrumentos y recursos pertinentes y eficaces que, además, contribuyan a justificar la evaluación formativa en la que se identifiquen las áreas de oportunidad y las fortalezas de cada estudiante a cargo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Al analizar los resultados obtenidos en la aplicación de los diversos métodos y/ o técnicas se aprecia que en el diagnóstico del criterio hay mejores resultados que en la actuación concreta de la planeación, lo cual es comprensible si se tiene en cuenta que en muchas ocasiones el profesorado y el alumnado repiten las declaraciones del discurso oficial, sin que en la práctica se materialicen totalmente, porque son valores socialmente aceptados. Este ha sido el caso, en el grupo focal las y los alumnos reconocen la importancia de la planificación, igualmente declaran que el plan de estudio los prepara para enfrentar esta actividad, sin embargo en otros instrumentos como el completamiento de frases, no argumentan debidamente las implicaciones pedagógicas de la ausencia de planeación, tampoco se apreció alusión alguna a dificultades con la evaluación y este es un problema recurrente en los planes de clases revisados, a tal punto que se puede afirmar que con relación a los componentes curriculares a planificar es la evaluación el más deficitario, a pesar de la importancia reconocida por diversos autores de que el profesorado utilice las diferentes tipologías de evaluación y su secuenciación temporal (Navarro et al., 2017; Gárate, 2018).

Una pregunta importante del grupo focal exploraba las dificultades que apreciaban las y los normalistas para el proceso de planificación didáctica. Entre las dificultades plantearon las relacionadas con actividades de aprendizaje, motivación, tiempo, aprendizajes esperados, medios de enseñanza y recursos, contexto y dominio del contenido. En similar interrogante con el profesorado, en ejercicio Mata et al. (2019) encontraron como dificultades las necesidades del grupo, tratamiento del contenido, la administración del tiempo, la selección de actividades y estrategias, así como la selección del material y los recursos. Se aprecian algunas coincidencias en torno a las actividades de aprendizaje, al tiempo y a los medios de enseñanza y recursos. En ambos estudios no aparece una conciencia declarada en torno a los problemas con la planeación de la evaluación.

Tras haber realizado un doble acercamiento hermenéutico y por el Test de Rotter, a las frases completadas por las y los normalistas en torno a la planificación, se puede generalizar que aun en el plano declarativo hay que continuar trabajando para elevar su nivel de conocimientos sobre la planificación de los diversos componentes curriculares y esto es un área de oportunidad.

El completamiento de frases arrojó que el manejo del discurso es insuficiente. La mayoría de las ideas aluden a la estructura de la clase: inicio, desarrollo, cierre y no a los procesos cognitivos necesarios para que la planificación modele de la mejor manera los componentes curriculares y las acciones que se desarrollarán en los contextos donde se desenvuelven. Estas consideraciones son válidas también para generalizar sobre el grupo focal, ya que en este entre las dificultades no se aprecia ninguna declaratoria de desconocimiento de alguna acción de planificación o del tratamiento de algún componente curricular que implicarían la necesidad de continuar una capacitación sostenida al respecto.

Se seleccionó el taller como forma organizativa de la docencia para efectuar una contraposición a la docencia tradicional porque se coincide con Núñez y González (2020) en que la organización de un taller es una configuración didáctica favorecedora de la construcción de un conocimiento en acción, con intervenciones docentes de carácter heurístico para una comunicación horizontal o dialogada.

A partir del diagnóstico efectuado, y con los talleres desarrollados como importante interacción- intervención en el marco referencial de las y los normalistas y en algunos niveles de su actuación, se pretendió fortalecer los principios de la docencia reflexiva, tan importantes para la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Zabalza, 2014), valorándose la necesidad de la planificación didáctica para la posterior implementación en el currículo real.

Las y los normalistas requieren estudiar referentes básicos de los contenidos disciplinarios, pero además la forma de organizarlos en su planifica-

ción didáctica, a fin de adquirir información suficiente para comprender la naturaleza de los contenidos, seleccionar las estrategias pertinentes, atender la diversidad, estableciendo relaciones de coherencia con el modelo pedagógico de partida. Estos aspectos deben ser atendidos también para la formación continua o permanente del profesorado en ejercicio, por lo que en sucesivas investigaciones se seguirá profundizando en acciones concretas de capacitación como medio indispensable para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica en general y de la planificación didáctica en particular.

CONCLUSIONES

Al valorar los resultados obtenidos de la aplicación de los diversos instrumentos y de la observación etnográfica efectuada en los talleres, puede afirmarse la existencia de mejores resultados en el plano declarativo que en el de la actuación. En el plano declarativo, en general el alumnado normalista posee ideas acerca de la importancia de la planificación didáctica y consideran que el plan de estudios 1999 los prepara convenientemente para enfrentar su práctica docente.

En las planificaciones realizadas por las y los alumnos normalistas del séptimo semestre, se aprecian insuficiencias relacionadas con los diversos componentes del currículo a planificar, sobre todo hay una insuficiencia generalizada en la diversificación de las actividades de aprendizaje y en los aspectos evaluativos.

En las planeaciones del alumnado normalista no se derivan adecuadamente los objetivos y contenidos del programa hacia planes de clase y secuencias didácticas; declaran estos componentes tal y como aparecen en el programa, lo cual es una práctica inadecuada si se tiene en cuenta que el programa se proyecta para un tiempo más amplio que el de una clase o secuencia.

Los talleres desarrollados se fundamentaron en el modelo socio constructivista de docencia para otorgar protagonismo a las y los alumnos en el análisis y valoración de los principales problemas de la planificación didáctica. Tuvieron como punto de partida la socialización del diagnóstico efectuado, para generar descubrimiento guiado, y posicionamientos críticos en torno a la actuación y así determinar los núcleos teóricos y operativos de la planificación didáctica para generalizarlos y concretar la relación flexible entre lo planeado y lo que ha de desarrollarse en el aula.

Las y los alumnos normalistas opinaron positivamente acerca de los talleres, destacando que adquirieron certezas en torno a sus insuficiencias, y también sobre los componentes curriculares a planificar, así como la comprensión de la importancia de documentar la práctica e intercambiar con los pares para la mejora continua de la planificación didáctica.

REFERENCIAS

Alfonso, M. R. (2020). Retos y experiencias de la investigación cualitativa en REDEM Experiencias, Reflexiones y Acciones de Docentes en la Comunidad Educativa Internacional (1st ed.). <https://www.redem.org/wp-content/uploads/2020/08/978-612-48041-2-0.pdf>. Fecha de consulta: 13 de abril de 2022.

Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje.

je. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.

Aza, P. y Lica, J. (2019). Planificación Curricular de los docentes y la Cultura Ambiental en los estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 1(2), 172-183.

Cazas, F. (2018). De la planificación de aula al diseño de clases. Debates sobre la planificación didáctica. *Revista Palabra*, 8, 54-63.

- Fuentes, Y. Y., González, A. C., Graus, M. E. G., y Rodríguez, G. O. (2016). Alternativa didáctica para contribuir al perfeccionamiento de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la carrera Licenciatura en Educación Matemática-Física. *Revista Boletín Redipe*.
- Gárate, F. (2018). Evaluación Diversificada: Una Práctica Pedagógica Olvidada. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Revista REPSI*, 157.
- González, R. F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Oficina de derechos humanos del Arzobispado de Guatemala. ODHAG.
- Hernández, G. E. G. y Caudillo, J. M. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 31(69/2), 17-39.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, San José.
- Jiménez-Espinosa, A. y Sánchez-Bareño, D. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones a-didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 333-346. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9179>
- Mata, R. M., Alfonso, M. R., Sánchez, J. L., Gutiérrez, L. L. y López, J. J. (2019). La perspectiva del docente sobre su planeación didáctica: experiencia del grupo focal. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 4(3), 8-26.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Navarro, N. G., Falconí, A. V. y Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400008&lng=es&tlng=es.
- Núñez, N. y González, M. L. (2020). El formato Aula-Taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 133-155.
- Pérez, R., Lagos, L., Mardones, R. y Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos, Revista Internacional de Comunicación*, 39.
- Rotter, J. B. (1960). Some implications of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. *Psychological Review*, 67(5), 301-16.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). Plan de estudio de Licenciatura en Educación Secundaria. SEP.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Talavera, F. J. H. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare, Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education*, 67, 141-154.
- Zabalza, M. A. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 18(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41100>
- Zohrabi, M. (2014). Promoting teacher development through an interactive approach to curriculum development. *Procedia*, 98, 2025-2034.