



# LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA COMO INSTRUMENTO HOMOGENEIZADOR DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**GLORIA DEL CARMEN MUNGARRO ROBLES / YADIRA GUADALUPE CHACÓN SOTELO / ADÁN ENRIQUE MÉNDEZ MÉLCHER**

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SONORA "PROFR. JESÚS MANUEL BUSTAMANTE MUNGARRO"

[munrob05@hotmail.com](mailto:munrob05@hotmail.com)

[yadirachacon@megared.net.mx](mailto:yadirachacon@megared.net.mx)

[adanmendez88@hotmail.com](mailto:adanmendez88@hotmail.com)

## Resumen

El presente estudio de corte cualitativo describe las concepciones que sobre la planeación didáctica han construido y aplican los profesores de educación primaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Evaluación del Desempeño Docente que están en proceso de aplicación en nuestro país. Este estudio se desarrolló en enero de 2015 y se realizaron entrevistas estructuradas a 126 docentes del Estado de Sonora.

Entre los hallazgos se evidencia una construcción personal y colectiva de la planeación que los docentes han asumido en el hacer y en su discurso didáctico, con base en las propuestas metodológicas y elementos componentes del plan y programas de estudio 2011. La noción de la planeación se enfatiza en la aplicación de los materiales curriculares y en la atención de las necesidades y características de los alumnos, aunque no se señalan cuáles son éstas; lo anterior deja ver a la planeación didáctica como un instrumento que homogeniza el trabajo docente, desatendiendo las particularidades de sus alumnos, bajo la exclusiva limitante del seguimiento puntual del currículum. Así mismo, los resultados acreditan la importancia de la planeación en el hacer del docente, pero no se tiene una noción global, reflexiva y procesual de la misma, sino solo como un momento específico del trabajo educativo.

**Palabras clave:** planeación didáctica, procesos de aprendizaje, reforma educativa.





## INTRODUCCIÓN

La educación escolar tiene como característica esencial la intencionalidad y, como tal, debe ser planificada y sistematizada. El proceso educativo en el aula parte de intenciones formativas que guían las acciones hacia su concreción (Giné y Parcerisa, 2003); por ende, la escuela ha de constituirse en ese espacio de experiencias sistemáticas (Meirieu, 2002) que favorezcan la formación integral de la persona.

La planeación educativa implica un proceso que orienta la promoción del aprendizaje en los sujetos de formación; la tarea docente se traduce en la explicitación de intenciones formativas en una organización mental para desarrollar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Así, para entender al docente como profesional “debe saber para poder enseñar, conocer para poder elegir, reflexionar para poder decidir” (Pitluk, 2012, p. 17). Por tanto, el profesor debe reflexionar respecto a qué pretende que sus alumnos aprendan, para qué le servirá ese nuevo saber, cómo lo favorecerá, con qué recursos, cuándo y durante cuánto tiempo lo promoverá, mediante qué verificará su logro, entre otras cuestiones.

Pero, aún y cuando tenga definidos tales aspectos, si no conoce al sujeto cognoscente, puede no lograr su cometido. Por esto, requerirá identificar las cualidades, capacidades y competencias reales de sus alumnos; para ello realiza el diagnóstico grupal (Meirieu, 2002; Luchetti y Berlanda, 1998), reconociendo el estado en que se encuentran, a fin de intervenir y aproximarlos a la meta de aprendizaje.

Contando con ese referente y del contexto en que se desarrolla la práctica docente, podríamos estar en condiciones de sistematizar la labor formativa, vista como una secuencia cíclica que pasa por tres fases interdependientes (Giné y Parcerisa, 2003): de diseño o preactiva, de intervención o activa y de verificación o post-activa.

En esa fase de diseño “para el maestro o para el formador, el punto de partida –sería poco realista negarlo– es indudablemente el programa” (Meirieu, 2002, p.131). Si el plan y los programas de estudio son referentes fundamentales de las metas educativas nacionales, no deben constituir limitantes en la acción docente; como afirma Díaz (2009) “deben ser espacios para la recreación intelectual y no “grilletes” del trabajo educativo” (p. 59). El docente ha de reflexionar y generar estrategias y actividades creativas e innovadoras para promover, desde su





realidad, el logro de los aprendizajes en sus alumnos. Pese a su trascendencia, se le dedica poco tiempo a este proceso de planificación (Santos, 2006).

La función de la planificación didáctica es la de prever los escenarios de la acción educativa (SEB, s.f.); el docente debe realizar un proceso mental de acopio de elementos que lo conduzcan al logro de su meta. En ese tenor, la planificación no constituye un instrumento o formato específico, pero requiere su concreción en físico, porque no podemos dejar a “la memoria” u ocurrencia la labor educativa que realizaremos.

En consecuencia, la planeación didáctica es el diseño de una organización lógica, sistemática, temporal y estratégica de actividades y sus recursos para lograr intenciones de aprendizaje; constituye, el resultado del análisis del proyecto curricular que se implementa en la acción educativa concreta.

## **PROBLEMA**

Una función específica del profesional de la docencia es favorecer en sus alumnos los aprendizajes; ello no puede ser casual ni improvisado. Se requiere competencia didáctica para generar un proceso reflexivo que lleve al educador a identificar metas formativas específicas. Esto implica que el docente prevea su acción: planifique su intervención didáctica y los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.

Diversos estudios señalan la importancia de la planificación didáctica para el logro de los aprendizajes, pero poco se ha indagado en las concepciones que sobre ésta tienen los docentes. La propuesta curricular actual (SEP, 2011) enfatiza que la planeación debe ser un proceso amplio, flexible y mental; sin embargo, los docentes siguen concibiéndola como una actividad técnica e instrumental.

Además, la Evaluación del Desempeño Docente, que en el marco de la RIEB inicia su implementación el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), señala lo que es un “buen docente”, indicando como una de las dimensiones del perfil docente de educación básica “un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención educativa”; es decir, considera la capacidad para elaborar planeaciones y diseñar la acción didáctica. En consonancia, marcan como segundo aspecto a evaluar “la planeación didáctica”, en la cuarta etapa del proceso valorativo: planeación argumentada, desarrollar una justificación teórica de la elección de las





estrategias didácticas, la conformidad con los contenidos y su posible aplicación real. Esto pone en el centro de apreciación la competencia docente para diseñar planeaciones didácticas pertinentes y eficaces.

## **OBJETIVOS Y PREGUNTAS**

De las ideas precedentes, establecimos como objetivos de investigación el conocimiento de las nociones docentes sobre la planeación didáctica, del proceso de planificación que desarrollan y de la necesidad de generar aprendizajes en los alumnos. Las preguntas de análisis fueron:

1. ¿Qué significatividad otorgan los docentes a la planificación de su acción educativa?
2. ¿Qué proceso cognitivo-mental desarrollan los docentes al realizar su planificación didáctica?
3. ¿Cómo se favorece, desde el proceso de planificación, al logro de los aprendizajes de los alumnos?

## **METODOLOGÍA**

Los participantes en este estudio, realizado en enero del 2015, debían cumplir con un criterio de exclusión: ser docentes que laboran en escuela primaria pública en el Estado de Sonora. En total, se contó con la información de 126 docentes: 73.8% son mujeres y 26.2% hombres, de entre 23 y 57 años de edad y contaban con una experiencia docente desde 6 meses hasta 32 años de servicio.

Se empleó un cuestionario de datos particulares, que recuperó información sobre atributos personales y profesional-laborales. Asimismo, se aplicó una entrevista estructurada con cuatro preguntas abiertas. Las entrevistas fueron transcritas y se utilizó un procedimiento inductivo para el análisis del dato cualitativo. Con la segmentación y categorización a partir de los patrones recurrentes, se definieron 24 categorías que correspondieron a los planteamientos base de la investigación.

## **RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN**

En la entrevista, los docentes responden al planteamiento ¿Qué es lo primero que hace al realizar su planeación docente? ¿Por qué? en los siguientes términos: 52.4% aluden al empleo del





currículo nacional, explicitando usar el plan y programas de estudio para identificar las competencias, aprendizajes esperados, ámbitos, entre otros. Una docente señala:

Mmm... Revisar el plan y programa de grado porque es la base para planear, así lo marcan los acuerdos educativos. (15PRI5-F32-S10A-U-HILLO).

Se entiende que los docentes consideran lo anterior, pues “los documentos curriculares plasman de manera explícita o implícita los lineamientos que dan cuenta del marco teórico y el enfoque didáctico, sobre los cuales se inscriben las prescripciones que orientan las prácticas pedagógicas” (Pitluk, 2012, p. 29). Empero, el hecho de “plasmarse” lo señalado por un programa no evidencia que la práctica pedagógica sea consistente con el fundamento teórico y el modelo didáctico propuesto desde éste. Asimismo, históricamente se ha enfatizado la “normativa” de seguir el programa, ya que las autoridades educativas fiscalizan el seguimiento al currículo, limitando la creación y diseño que, basados en la reflexión crítica, realizan algunos docentes.

Por su parte, 34.1% señalan pensar en el alumno o grupo de alumnos, refiriendo atender sus características, necesidades e intereses; así lo explica un novel docente:

Pues yo considero que lo que primero que hago es observar las características de los alumnos, estilos y ritmos de aprendizajes, aprendizajes esperados... porque la planeación es para plantear y organizar actividades para los alumnos acorde a sus necesidades. (15PRI1-M23-S6mL-U-HERMOSILLO).

Incluso, algunos señalan emplear para ello el diagnóstico grupal. El resto de los docentes (13.5%) ofrece un comentario que no responde específicamente al planteamiento y de estos 4% refiere a características de la planeación o la conceptualiza.

En las respuestas ofrecidas a ¿En qué piensa cuando está planeando sus clases? ¿Por qué?, 22.2% señalan aspectos de logro de los aprendizajes, de alcanzar los propósitos del plan y programas; podemos afirmar que la quinta parte de los entrevistados tienen claridad en cuanto a su función como docentes: favorecer el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, es evidente que la planeación -en el argumento de los docentes- se realiza en base a las debilidades que muestran los alumnos y no desde sus capacidades y fortalezas, tal como propone la perspectiva socioconstructivista y estratégica; así, dejan de lado la promoción de los intereses de los alumnos para responsabilizarlos de sus procesos de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2002).





46.8% de los sujetos refieren “pensar” en el alumno o grupo de alumnos, en sus características, intereses y necesidades, para atenderlos adecuadamente. Una maestra señala:

En los alumnos y sus necesidades (sonriendo). Porque se planifica para los alumnos y las necesidades que ellos tienen para poder desenvolverse en la sociedad actual. (15PRI2-F37-S12F-U-HERMOSILLO).

Resulta innegable que han logrado apropiarse del discurso del asistencialismo educativo y del modelo tradicional del aprendizaje para atender a los alumnos con necesidades educativas, más no en términos de un modelo basado en competencias, que implicaría una metodología basada en problemas.

Otro conjunto de docentes (27%) responden describiendo aspectos específicos de la situación escolar: 22.2% indican pensar en la elección de estrategias y actividades adecuadas a los alumnos, a sus características, intereses y necesidades; el resto señalan atender al contexto y a los recursos con que cuentan, como materiales disponibles y el tiempo.

El proceso de planificación, conforme a la teoría, requiere de cierto proceso cognitivo y reflexivo; asimismo, se centra en el aspecto situacional de la acción educativa y en las fortalezas y capacidades de los alumnos, no en sus vacíos y debilidades; con ello se tendrá un esquema mental de la intervención docente y de su intención final. Por esto, se deseó verificar ¿Cuál es el proceso o la serie de pasos que sigue para planear? ¿Por qué? 34.9% señaló un orden secuenciado de pasos de la planificación, que no alude al proceso de diseño de la planeación didáctica, sino a la identificación de elementos a incluir en ella. Esto se demuestra con el siguiente comentario:

Organizar contenidos, definir los propósitos que se pretenden lograr con los niños, planear las actividades, definir qué tipo de evaluación se utilizará y por último determinar los materiales a utilizar durante el desarrollo de la planeación. Porque una buena planeación tiene que llevar ciertos elementos significativos que nos guiarán en el buen desarrollo de ella, para lograr que el niño aprenda todo lo necesario para poder utilizarlo en su vida diaria. (15PRI2-F34-S11V-U-MAGDALENA).

Se aprecia una gran proporción de docentes que argumentan, como primer paso, hacer acopio de los materiales curriculares y la identificación de las metas educativas. En ese sentido, los





docentes siguen “enquistados” en el modelo estructuralista, pues aplican la planeación desde una perspectiva técnica, instrumental y mecánica de acopio de las herramientas; no han logrado identificarse como un profesional reflexivo (Díaz-Barriga, 2002), con autonomía intelectual para accionar.

Por su parte, 18.3% no plantean pasos ni proceso en la planificación y 30.2% identifican elementos y recursos que requieren para planear: plan y programas de estudio, libros de texto del maestro y del alumno, guías de apoyo académico, materiales con que cuenta el plantel, entre otros. Así,

Consulto plan y programa, los libros de texto, reviso guías y otros materiales en línea, busco estrategias y dinámicas que me ayuden al desarrollo de la secuencia realizo la planeación y elaboro o busco materiales (uso muchas loterías y memorias) y herramientas de gestión como si quiere ir al baño le pregunto alguna multiplicación, por ejemplo. Me gusta hacerme de conocimientos para poder impartirlos. (15PRI6-F22-S01L-U-HERMOSILLO).

Relevante es que 9.5% de los entrevistados señalan como “pasos en la planeación” al inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica, que es una metodología basada en problemas, desatendiendo otras propuestas metodológicas. Un ejemplo de esto es

Pues, inicio: actividades en las que el alumno demuestra sus conocimientos previos sobre el tema a tratar. Desarrollo: actividades más formales en las que se presenta el tema y se trabaja en el mediante variadas actividades y dinámicas y el cierre en las que se puede trabajar un trabajo final, donde el alumno haga uso de todos los conocimientos que adquirió sobre el tema. (15PRI2-F25-S03M-R-ALTAR).

Además de no señalar pasos en su proceso de planeación, 7.1% aluden realizarla conforme a un formato, algunos señalando que así lo acordaron en colectivo o porque les será revisado por el director o supervisora. Se identifica una visión del docente como “ejecutor” u “operario” (Díaz, 2009) del programa, al requerir plasmarlo en un formato que se les fiscalizará; esto es comprensible, debido a que los docentes se encuentran bajo el control de la autoridad educativa que maneja un doble discurso: promueve la reflexión crítica para la mejora, pero ordena seguir “la norma”. Una docente afirma:

Se crea un formato con los aspectos básicos de la planeación (...) Nombre del docente, escuela, grado y grupo, temporalidad, tema, boque, sesión, duración de la sesión, contenidos,





aprendizajes esperados, una secuencia didáctica con conocimientos previos, actividades de inicio, desarrollo y cierre, tomar en cuenta recursos, cómo evaluar y con qué instrumentos, entre otros. (15PRI4-F27-S05L-R-MOCTEZUMA).

Si la finalidad de la función docente es el favorecer que sus alumnos aprendan, la última pregunta hizo referencia a ello: ¿Qué hace cuando los niños no aprenden? ¿Por qué? Las respuestas más recurrentes (23.8%) apuntan diferentes estrategias para apoyar al alumno que no aprende: repasar o reforzar los temas o contenidos, establecer tutores o monitores, apoyar en lo individual, bajar el nivel de complejidad de las actividades, etcétera. Un docente afirma:

Se retroalimenta la clase con diferentes actividades o bien que los niños "monitores" les expliquen. ¿Por qué? Cada uno de los niños tiene diferente manera de aprender ya sea de manera auditiva, visual, táctil (tocando) o bien kinestésico (aprende haciendo y moviéndose), por ello es la importancia de usar varios elementos al momento de estar exponiendo una clase... En el caso de los niños monitores algunos niños entienden a otros de su igual edad, debido a la manera de comunicación de ellos o tal vez no se sienten tímidos por parte del maestro. (15PRI4-M25-S03P-U-HERMOSILLO).

41.3% respondieron realizar ajustes y/o adecuaciones a la planificación, mas no las especifican; solo señalan que incluye más actividades o estrategias diferentes a la planeación. El profesor explica:

*Volver a revisar mi plan, para hacer las adecuaciones necesarias, cambio en las actividades, retroalimentación y orientación. ¿Por qué? Para que exista el cambio de aprendizaje. (15PRI5.6-M38-S15G-R-ACONCHI).*

De los entrevistados, 10.3% indica que solicita apoyos fuera del aula, especialmente a los padres de familia y a los docentes del equipo de la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular.

Por su parte, un cuarto de los entrevistados no responden al planteamiento, pero justifican en otros aspectos: 11.9% señalan identificar el problema o la situación específica de los alumnos; 2.4% argumentan que es difícil lograr que todos los alumnos aprendan al mismo tiempo, pues tienen ritmos y estilos diferenciados de aprendizaje; 9.5% refieren su preocupación por no cumplir eficazmente su labor, ya que en muchos casos el aprendizaje no se logra por la influencia de la





función y actitudes del docente; y una docente precisa que aplica “el currículum oculto”, mas no expone en qué consiste.

Desde los resultados obtenidos, un elemento que guió la respuesta de los sujetos, es que las preguntas de la entrevista fueron de tipo instrumental y no de carácter analítico, enfatizando acciones y no reflexiones; ello, si bien no condicionó, sí influyó en la réplica ofrecida, dando argumentos de lo que consideran “el deber ser” del profesional de la docencia. No obstante, una pretensión original del estudio fue generar categorías instrumentales y descriptivas en torno a la planeación didáctica que realizan los docentes, más que crítico-analíticas.

## **CONCLUSIONES**

Con este estudio identificamos que los participantes han interiorizado el discurso oficial de la planificación, enfatizando la importancia de atender a los alumnos, sus características e intereses; pero, evidencian un vacío relevante en el reconocimiento del alumno en su individualidad, esencia y potencialidad para el logro de los aprendizajes, que como protagonistas del proceso educativo se invisibilizan al no ser reconocidos y, por tanto, no atendidos eficazmente. La planeación didáctica que realiza el docente tiende a “homogeneizar” la intervención educativa, por la necesidad de ejecución puntual del currículum –pues es monitoreado su cumplimiento- y las evaluaciones a que son sometidos los alumnos.

La concepción docente sobre planeación no la considera como un proceso cognitivo-mental; es equiparada al instrumento o formato, en donde plasman los elementos del programa. Sus argumentos denotan apropiación de las nociones curriculares, lo cual no prueba su aplicación práctica; también hay indicios de falta de reflexión o discurso de cambio e innovación en la acción, que debería ir transitando en torno a los actuales estándares de evaluación a que serán sometidos los docentes. Queda pendiente para futuros estudios el análisis de los instrumentos de planificación que los docentes realizan, a fin de verificar su efectiva implementación, congruente al modelo y enfoque curriculares que en su disertación señalan.

Asimismo, resulta conveniente promover, desde la formación inicial, al docente “diseñador” y no reproductor del currículo, pues si no transformamos el pensamiento de los docentes para comprender a la planeación como un proceso amplio, flexible y mental (SEB, s.f.) no lograremos cambios sustantivos en las prácticas educativas que desarrollamos.





## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

Díaz, A. (2009). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. México: iisue/unam.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Giné, N. y Parcerisa, A. (coords.) (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Luchetti, E. y Berlanda, O. (1998). El diagnóstico en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Meirieu, P. (2002). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro.

Pitluk, L. (2012). La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego didáctico. Rosario: Homo Sapiens.

Santos, M. (2006). Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional. Santa Fe: Homo Sapiens.

Secretaría de Educación Básica (s.f.). Orientaciones para la Planificación didáctica. Documento de trabajo. México: Autor. Recuperado de: [cte.seebc.gob.mx/.../orientaciones-planificacion.pdf](http://cte.seebc.gob.mx/.../orientaciones-planificacion.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: Autor.



