

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA PLANEACIÓN DE  
CLASE DE 1° DE SECUNDARIA**

**TESINA  
(ANÁLISIS DE TESTIMONIO)**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**HANNIA ABIGAIL MANUEL HERNÁNDEZ**

**ASESORA:**

**DRA. MARÍA DEL CARMEN URZÚA HERNÁNDEZ**

**CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2023**

## DEDICATORIAS

### **A mi mamá**

Por su apoyo incondicional y sus interminables fuerzas para motivarme.

### **A mi hermana**

Porque sus pasos en el ámbito educativo han representado el camino que he recorrido hasta ahora, y sin ella no hubiera estudiado esta carrera.

### **A la vida**

Por poner a las personas correctas en el momento correcto en mí camino.

### **A mi asesora**

Por creer en mí y contribuir a concretar este proyecto.

### **A la Universidad Pedagógica Nacional**

Por todas las experiencias que me brindó y que me formaron como persona y como profesional.

## Índice

Introducción.....	5
Planteamiento del problema.....	6
Objetivos de investigación .....	10
Antecedentes y Marco teórico.....	10
<b>CAPÍTULO I. Docencia y Experiencia.....</b>	<b>20</b>
1.1 Docente .....	20
1.2 El docente de secundaria.....	21
1.2.1 Formación .....	22
1.2.2 Saberes.....	22
1.2.3 Experiencia .....	24
1.2.4 Caracterización por otros agentes .....	25
1.3 Experiencia como atributo formativo del docente .....	34
1.3.1 Componentes de la Experiencia .....	36
1.3.2 La Experiencia en la realidad educativa .....	38
<b>CAPÍTULO II. Planeación de clase y situaciones complejas .....</b>	<b>39</b>
2.1 Planeación .....	39
2.1.1 Planeación educativa .....	42
2.2 Planeación y Docencia, ¿qué relación existe?.....	47
2.3. Implicaciones de la enseñanza .....	48
2.3.1 Enseñanza en secundaria .....	51
2.4 Enseñanza de las Ciencias.....	52
2.4.1 Ciencias Naturales y Tecnología (programa 2017) .....	52
2.4.2 Sobre las planeaciones .....	53
<b>CAPÍTULO III. Metodología .....</b>	<b>54</b>
3.1 Tipo de investigación .....	54
3.2 Enfoque .....	55
3.3 Técnicas de recolección de datos.....	56
3.4 Informante clave .....	57

3.5	Lugar .....	57
3.6	Diseño de instrumentos para la recopilación de datos .....	57
<b>CAPÍTULO IV. Análisis de testimonio .....</b>		<b>59</b>
4.1	Planeación y reflexión Docente .....	60
4.2	La Experiencia Docente .....	66
4.3	Experiencia Docente y la enseñanza en secundaria .....	71
<b>Conclusiones .....</b>		<b>79</b>
<b>Referencias.....</b>		<b>83</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>91</b>

## Introducción

Hablar de planeación no es suficiente cuando lo que se quiere es comprender la interacción de ésta con la realidad educativa. Es por ello que en este trabajo se pretende recuperar los elementos para contextualizar el marco de acción de la planeación a analizar. Entendiendo la planeación como un elemento para encontrarse con la realidad educativa, tratar de analizarla, entenderla y ser parte de ella, y al docente como el agente educativo que interviene en su creación y realización; resulta interesante plantear la relación de repercusión entre la experiencia del docente de secundaria sobre su planeación de clase.

La importancia de esta investigación reside en destacar el papel de la planeación de clase como un espacio de oportunidad para reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, y la experiencia docente como un elemento para el análisis y la formación docente.

Por lo anterior, la presente tesina está conformada por cuatro capítulos y cinco apartados. La *Introducción*, que como su nombre lo menciona, busca introducir al lector al tema de investigación. El *Planteamiento del problema* en el que se presenta y caracteriza el problema de la investigación. Los *Antecedentes y Marco teórico* que subyacen el fundamento teórico de esta investigación. El primer capítulo: *Docencia y Experiencia* que pretende aportar un panorama sobre las características de dichos conceptos, así como un acercamiento con la realidad educativa. El segundo capítulo: *Planeación de clase y situaciones complejas* busca retomar y profundizar acerca del papel que tiene la planeación de clase en la realidad educativa, retomando a su vez los aspectos escolares que caracterizan la docencia en secundaria. El tercer capítulo: *Metodología* presenta el diseño de la investigación y los instrumentos utilizados para la recopilación de datos. El cuarto capítulo: *Análisis de testimonio* como su nombre lo indica, muestra el análisis de las entrevistas realizadas a la informante, acompañado de la reflexión sobre los datos recopilados y su relación con el marco teórico. Por último, se tienen las conclusiones que dan un cierre analítico sobre la investigación realizada.

## Planteamiento del problema

La selección del tema de la planeación y su relación con la experiencia docente, no pretende buscar o presentar un formato o una manera única de elaborar una planeación de clase; sino destacar la reflexión del profesor como el medio para pensar la planeación de clase.

Este planteamiento surge a partir del análisis de aseveraciones como la siguiente: *“Habitualmente, la planificación funciona como una exigencia formal. En ese sentido se la reduce a un instrumento burocrático”* (planeación de sistemas educativos, 2011, en Lemus, Lemus, Alarcón y Villela, 2019, p. 137). De aquí la preocupación por la inclinación de algunos docentes a solo cumplir de manera mecánica a este requerimiento<sup>1</sup>.

En un caso similar, Reyes-Salvador a partir de la observación, acompañamiento e intercambio con otros docentes; logró identificar como principales debilidades de la planeación: la improvisación, la ausencia de algunos fundamentos de la didáctica, la falta de actividades que favorezcan la apropiación de conocimientos, la falta de motivación por parte de los estudiantes, y la falta de relación entre los contenidos con la realidad de los estudiantes. Asociado a ello, *“Un primer aspecto que influye de manera directa está relacionado con la poca importancia que algunos docentes le atribuyen a la planeación de clase como medio y condición indispensable en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Reyes-Salvador, 2017, p. 94).

Por tanto, *“El reto fundamental para la transformación de la práctica docente implica el auto reconocimiento de las debilidades más apremiantes en la dirección científica del proceso enseñanza-aprendizaje”* (Reyes-Salvador, 2017 p. 95). Resulta fundamental señalar que la percepción científica de la planeación a la que se hace referencia se considera partiendo de la relación intrínseca entre las categorías de la didáctica. Por lo dicho anteriormente es necesario pensar la planeación en conjunto y no por

---

<sup>1</sup> Al respecto, Brito-Lara, López-Loya y Parra-Acosta, mencionan que: “Elaborarla con fines normativos tiene dos connotaciones principales: lo hacen por necesidad laboral y por requisito administrativo” (2019, p.67).

separado; es decir, pensar en todos aquellos aspectos que intervienen antes, durante y después del proceso educativo implicado en la planeación de clase.

En contraposición a lo expuesto anteriormente sobre que la improvisación resulta ser una de las principales debilidades de la planeación, considero una visión en la que la improvisación se piense como un elemento que hace posible la flexibilidad y creatividad dentro de la planeación. Tomando en cuenta las posibles condiciones que dan paso a la improvisación, las clasificó en condiciones manejables y extremas. Dentro de las primeras se encuentran cuestiones de *tiempo*, ejemplo: el asignado oficialmente a cada asignatura contra el que realmente se requiere o se usa; *espacio*, por ejemplo: el destinado por las autoridades educativas contra las condiciones adicionales: demanda de alumnos vs oferta de pupitres; y/o *materiales*, por ejemplo: el solicitado por el docente contra el que los alumnos llevan, consiguen o en dado caso se les olvida.

En cuanto a las condiciones extremas, me refiero a aquellas en las que el docente no puede intervenir directamente para cambiarlas, por ejemplo: la violencia intrafamiliar.

Considerando las condiciones manejables, el papel de la reflexión ante este tipo de situaciones es lo que daría pie a pensar en la imprevisibilidad como un medio y no como un impedimento para la toma de decisiones del docente. De tal manera que el profesor explore su creatividad para aprovechar tiempo, espacio y materiales de los que dispone, dando respuesta a los imprevistos.

Otro aspecto importante a exponer es en el que, si bien se realiza una planeación coherente con los planes y programas educativos, y se consideran algunos aspectos adicionales, ello no es garantía de que, en la vida real, haya una reflexión de lo que se está realizando y de lo que está pasando al ver la planeación en acción. Tal es así que Brito-Lara, López-Loya y Parra-Acosta mencionan en su investigación el siguiente hallazgo

en este estudio se identifica una tendencia muy acentuada en aspectos basados en las competencias y contexto de los estudiantes, por tanto, puede decirse que la planeación didáctica cumple con lo establecido en los programas de estudio y sus consideraciones; pero en la realidad de las aulas las prácticas se desprenden del discurso planteado por los docentes y se sigue utilizando mayormente con fines administrativos (2019, p. 67).

De acuerdo con lo anterior, los docentes consideran la planeación como parte fundamental para el desarrollo de competencias en los alumnos; pero por alguna razón, lo dejan de lado al estar frente al grupo. De ahí la importancia de abordar una reflexión integral, en la que se consideren tres momentos clave: el antes (el proceso individual del docente), el durante (aplicación de la planeación: la planeación en acción) y el después (proceso de construcción y reconstrucción) de la implementación de la planeación de clase.

Espinosa-Ríos habla sobre la necesidad de una orientación reflexiva incluida en los programas de formación, inducción y desarrollo docente en ciencias

Este tipo de orientación facilita que el docente en formación e incluso aquellos docentes en ejercicio hagan explícitas sus ideas, creencias y valores sobre la forma de enseñar y aprender ciencias, además da la oportunidad de generar experiencias prácticas que les da claridad en gran medida frente a las teorías personales de tal forma que ellas puedan evolucionar. (Abell y Bryan, 1997, citados por Espinosa Ríos, 2016, p. 98)

En todo momento el docente expresa de manera directa o indirecta todo aquello que lo forma y conforma, la reflexión como orientación de su práctica sería la manera de hacerlo presente y consciente; así, se estaría creando un proceso en el que el fin ideal sería: mejorar.

Con ello, se identifica a la recuperación de la experiencia como un elemento de análisis, ¿por qué? Siendo que "*Toda situación de enseñanza está condicionada por la inmediatez y la imprevisibilidad*" (Lemus, Lemus, Alarcón y Villela, 2019, p. 137); resulta importante tratar de descifrar el proceso de intervención e influencia del



docente a partir de su planeación, y la interacción e implementación de la misma.

Considerar esto, implica enfatizar en el papel de las y los docentes; así como su forma de relacionarse en el aula. Ya que

En el contexto del aula la decisión del profesor es decisiva, pues cuando las dimensiones son más cortas (espacio pequeño, escaso número de alumnos, etc.) la influencia es más directa y son más frecuentes las interacciones personales, cobrando, en este caso, los responsables mayor significación. (Hernández, Guillén y Yañez, 2007, p.246)

Ahora bien, *“En los diferentes niveles educativos debe de existir el compromiso impostergable de reconocer y reencauzar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las nuevas exigencias de nuestra realidad social”* (Reyes-Salvador, 2017, p. 88). Dado lo anterior, es conveniente profundizar en el conocimiento y el encauce que los docentes dan a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho esto, una manera de reconocer la dirección de este proceso, sería comenzar identificando los componentes y agentes que intervienen en él; y en cuanto a reencauzar, esto requiere de un proceso reflexivo, en el que se identifiquen los aciertos, errores y áreas de oportunidad en las que el docente pueda intervenir, pues *“En el diseño de la planeación de clase es imprescindible proyectar el carácter sistemático en la interrelación con sus diferentes elementos didácticos”* (Reyes-Salvador, 2017, p. 95).

Por tanto; se reconoce la necesidad de estar en constante análisis, como un elemento fundamental del proceso de planeación de clase.

## **Objetivos de investigación**

En este apartado se presentan los objetivos que surgen de las preguntas de investigación, como guía para el desarrollo de la indagación.

### Objetivo general

Interpretar el impacto de la experiencia docente en la planeación de clase de una profesora de 1° de secundaria.

### Objetivos específicos

1. Identificar la influencia de la experiencia de una docente en la realización de su planeación de clase en 1° de secundaria.
2. Analizar las implicaciones administrativas, personales y profesionales de la reflexión sobre la práctica en la planeación de clase.

## **Antecedentes y Marco teórico**

Cuando hablamos del docente, lo primero que se viene a la mente es una escuela, un salón de clases y la clase misma donde el profesor está frente al grupo impartiendo su cátedra; sin embargo, esta es una visión simplista, ya que existen otros factores internos y externos que caracterizan al docente, que no son visibles e intervienen, de alguna manera en su trabajo, por ejemplo: su historia de vida, formación académica y formación continua, así como las condiciones laborales, políticas educativas, etc. Y, además, una de las cosas que lo hacen un agente educativo único, es su actuar en y para el aula; ya que es ahí donde se hacen evidentes los aspectos antes mencionados. De esta manera, es el docente quien en términos generales guía/propicia las interacciones educativas, las observa y las evalúa; dando como resultado al agente educativo que construye y lleva una relación de formación directa con los alumnos, pero ello implica una acción educativa planeada, sin dejar al azar sus actividades ni las de sus estudiantes.

En virtud de lo anterior, se debe reconocer al docente como un ser único y en continuo aprendizaje, entendiéndose esto último en virtud de que *“el aprendiz individual requiere de la interacción con otros y de la influencia social para construir sus conocimientos y habilidades transferibles a sus prácticas”* (Davini, 2015, p.155). Pensando en el aula como un lugar social en el que docente y alumnos interactúan constantemente; en el que ambos construyen conocimientos simultáneamente para después reproducirlos en su práctica (idealmente), se obtiene un espacio en el que intervienen e influyen los elementos/agentes educativos para la construcción de conocimientos y habilidades.

En el caso del docente, los conocimientos generados estarían enfocados a su enseñanza y lo que ello implica: el antes, el durante y el después de cada clase, en cómo se relacionan cada uno de los aspectos que lo conforman: su formación académica frente a la realidad educativa, las políticas educativas frente a sus condiciones laborales y su identidad ética y profesional frente al posicionamiento crítico reflexivo en el que se ubique (Davini, 2015).

Tomando en cuenta que se requieren tanto conocimientos teóricos como prácticos para lograr participar e intervenir de manera eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente tiene en la planeación de clase un espacio físico y analítico que le brinda la oportunidad de construir y reconstruir la conceptualización de la asignatura, de su proceso de enseñanza, así como del aprendizaje de los estudiantes y por ende la oportunidad de reflexionar acerca de la planeación de clase en el proceso educativo.

De lo anterior, surgen los siguientes cuestionamientos que dieron origen a esta investigación: si la identidad profesional<sup>2</sup> del docente se genera a partir de su formación y práctica docente, ¿en qué medida ésta se ve reflejada en su planeación de clase?, ¿es posible que la planeación de clase<sup>3</sup> repercuta o intervenga como un espacio formativo para el docente? De ser así, ¿en qué sentido la experiencia

---

<sup>2</sup> Al respecto, Rudduck citado por Vaillant y Marcelo, 2015.

<sup>3</sup> Al respecto, Álvarez, 2004. Rueda, 2011. Aguerrondo, 2014 y Savage, 2016.

docente<sup>4</sup> podría estar involucrada como un elemento complementario dentro del espacio de reflexión sobre la planeación de clase? De funcionar la planeación de clase como un espacio de formación y reflexión ¿se pensarían aspectos exclusivos de la clase, sobre la conceptualización misma de la planeación o qué otros aspectos podrían ser objeto de análisis?

Ante tales cuestionamientos, se decidió hacer una revisión documental de tesis y tesinas, elaboradas entre el periodo de 2000 al 2020, en los repositorios digitales de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para tal efecto, se consideraron únicamente aquellos trabajos en los que se abordaran las siguientes cuestiones relacionadas con el objetivo de la tesina: la planeación de clase en secundaria y la experiencia docente en secundaria. Cabe mencionar que para tener un contexto específico respecto a la planeación en el nivel de secundaria y en particular, de las Ciencias Naturales se excluyeron aquellos documentos que hablaran de un tipo particular de planeación, de alguna materia diferente, o bien, aquellos que se ubicaran en otro nivel educativo.

Como resultado de esta búsqueda se identificaron tres tendencias respecto a la primera cuestión de *planeación de clase en secundaria*: en la que se percibe como necesidad principal la falta de conocimiento en utilidad y estructura de la planeación, la segunda en la que se reconoce a la planeación como una herramienta necesitada de una modificación estructural para su mejora en la práctica y la tercera, y no menos importante, en la que se precisa la necesidad de repensar y reflexionar la planeación de clase.

En la siguiente tabla se muestran datos de los trabajos de los que surgieron estas tendencias:

---

<sup>4</sup> Al respecto, Sandoval, 2000. Tardif, 2004. Day, 2006. Marcelo, 2009 y Moreno, 2012.

Tabla 1 *Investigaciones sobre planeación de clase en secundaria*

Año	Tipo de trabajo recepcional y nivel educativo en que se presentó	Título	Autor	Institución
2010	Proyecto de intervención / Licenciatura	/La asesoría como alternativa a los problemas de planeación a partir del conocimiento de los planes y programas de estudio de educación secundaria 2006, en la E.S.T. No. 114 turno vespertino.	Aceves Noé María de los Ángeles.	UPN
2012	Tesis / Maestría	Planeación de aula y formación docente. <i>Representación y poder.</i>	Díaz Mejía Rosalio Esteban.	UPN
2012	Tesina / Licenciatura	La planeación didáctica: herramienta fundamental para el desarrollo de competencia en los alumnos de secundaria.	Sánchez Velasco Angeli.	UPN
2013	Tesis / Maestría	Planeación y gestión de ambientes de aprendizaje diversificados para la mejora del desempeño escolar en telesecundaria.	García González Guillermo.	UPN
2017	Tesis / Licenciatura	Fortalezas y debilidades de la Planeación Didáctica, en la Escuela Secundaria Diurna No. 249 México Tenochtitlán.	Rivera Abrego Olga Lydia.	UPN

Elaboración propia.

Respecto a la tabla anterior, es importante destacar dos aspectos antes de entrar con los hallazgos y conclusiones encontrados:

- Como se mencionó anteriormente se realizó una búsqueda en los repositorios de la UNAM y UPN, sin embargo, todos los trabajos localizados que tratan de los tópicos de la planeación de clase en secundaria fueron realizados en la UPN. De los cuales son: 1 tesis de licenciatura, 2 tesis de maestría, 1 tesina de licenciatura y 1 proyecto de intervención de licenciatura.

- La cantidad de trabajos de los años considerados no es tan vasta, y es que, en comparación con los diferentes documentos localizados, se identificaron trabajos que, si bien hablaban sobre la planeación de clase, estaban ubicados en otros niveles educativos, principalmente: primaria y media superior; por mencionar algunos, se encuentran Cázares (2011), De Jesús (2008), Del Río (2016), Hernández (2000) y Zamora (2017).

Ahora bien, de *la primera tendencia en la que se percibe como necesidad principal la falta de conocimiento en utilidad y estructura de la planeación*, se destacan las siguientes aseveraciones para comprender y dimensionar hacia dónde están dirigidas:

Las situaciones a las que se enfrentan los docentes en la escuela en relación a la planeación didáctica, desconocen los elementos que deben considerar para la elaboración de la planeación didáctica, que permita dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (...). Además de que no cuentan con el acompañamiento o la asesoría que requieren para validar que dicho instrumento este [sic] bien estructurado y sobre todo se vea reflejado en los resultados de aprovechamiento de los alumnos. (Rivera, 2017, p. 2)

Así mismo, *"se hace tan necesario que el docente del siglo XXI utilice la planeación didáctica como herramienta fundamental que le permitirá alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica"* (Sánchez, 2012, p. 18).

Además de lo anterior *"La planeación es un componente indispensable de la práctica docente ya que influye en los resultados del aprendizaje, y su mala organización y la improvisación pueden conducir al fracaso de los propósitos establecidos"* (Aceves, 2010, p. 55).

Tomando en cuenta dichas aseveraciones, vale la pena destacar algunos aspectos: la planeación de clase es considerada como una herramienta por la cual el docente dirige a los alumnos hacia el cumplimiento de lo establecido (entendiendo por establecido lo incluido en planes y programas de estudio); lo cual lo identifiqué como

un primer nivel de análisis en el que se establece la relación currículum-planeación-alumnos, en donde en la planeación se ve inmersa la labor docente, pero que solo expresa la preocupación de lo que pasa en la escuela con lo ya establecido. Otro aspecto identificado, es el hecho de que se destaca la falta de conocimiento en utilidad y estructura de la planeación, ya sea por apatía, porque se toma como carga administrativa o por ser parte de los maestros universitarios que no tuvieron formación docente y que como consecuencia repercute directamente en los resultados obtenidos por los alumnos. De ahí a que en los trabajos encontrados se ponga a manera de conclusión o sugerencia un curso-taller para capacitar a los docentes en la utilidad y estructura de la planeación de clase.

En cuanto a *la segunda tendencia en la que se reconoce a la planeación como una herramienta necesitada de una modificación estructural para su mejora en la práctica* se destaca la siguiente afirmación:

el docente no puede limitar su campo de acción al cumplimiento del plan de estudios, dejando de lado estas características muy particulares de sus alumnos. Es necesario que sea más observador, que reflexione sobre lo que se pide en los planes y programas de estudio y, con base en su experiencia y en la disposición de sus estudiantes, defina un plan de acción que le permita dar cumplimiento cabalmente a lo que se le [sic] establece. Es indispensable que atienda a la heterogeneidad de los estudiantes que conforman su grupo generando ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades e intereses de sus estudiantes, de lo que se deriva la necesidad de una mayor planeación escolar o de aula que dé respuesta a las problemáticas de aprendizaje que enfrentan, atendiendo a las demandas de cada uno de sus integrantes, esto implica planificar para la diversidad considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje, de manera que ninguno de los alumnos quede fuera del proceso de aprendizaje. (García, 2013, p. 29)

Sobre ello, un aspecto que caracteriza esta tendencia, es precisamente el que habla sobre las modificaciones estructurales o de formato que se sugiere que haya en la planeación como sinónimo o medio para una mayor efectividad en los resultados; que si bien es cierto que la participación del docente en la realización de su planeación

interfiere directamente con lo acontecido dentro del aula, no es sinónimo de la totalidad de la realidad áulica y por ende tampoco el único factor influyente en ésta.

No obstante, se plantea un acercamiento hacia la reflexión docente sobre su labor diaria en el salón de clases, en donde se pretende que reflexione más allá de solo utilizar la planeación como una herramienta organizativa; lo cual identifiqué como un segundo nivel de análisis, en el que ya no solo se considera la relación currículum-planeación-alumnos, sino que además se localiza la posibilidad de reflexión y actuación del docente respecto a la planeación de clase. De ahí que también en los trabajos encontrados se ponga a manera de conclusión o sugerencia un curso-taller para capacitar a los docentes en la utilidad y estructura de la planeación, o bien un curso-taller para motivarlos a modificar algo en la estructura de su planeación.

Finalmente, sobre *la tercera tendencia en la que se precisa la necesidad de repensar y reflexionar sobre la reconceptualización de la planeación de clase*, se destacan las siguientes afirmaciones que nos conducen a un tercer nivel de análisis:

Al quedar capturada en términos de instrumentalidad, es decir, al reconocer que la representación de una planeación de aula es una "herramienta" o "instrumento"; se articula a la pericia del "oficio" de elaborar o producir una planeación. Bajo esta lógica, quedan exaltados [sic] las virtudes de flexibilidad, acomodación y ajuste como ideales de un docente-administrador que realiza una "función" prescrita y que no tiene por qué preocuparse de nada más, incluso ni de su función social, por ejemplo, si en "formato" flexible se acomodan y ajustan en sus columnas al menos "las actividades, las estrategias, los recursos, los propósitos/objetivos, los resultados, las metas, los logros y la evaluación..." entonces se logra elaborar o producir una "herramienta" o "instrumento" llamada planeación de aula. (Díaz, 2012, p. 234)

Esta idea de la "buena labor" o del "buen trabajo" de la planeación de aula, se fortalece cuando se cumple bajo la guía de un modelo que por lo regular implica una reiterada exigencia o solicitud del "formato" (...) el modelo-formato también llamado generalmente "instrumento" fortalece el correr en paralelo o la separación del docente y su planeación de aula, toda vez que no es un vehículo de pensamiento para sí mismo, simplemente es útil para la reificación y para elaborar y producir su "herramienta" o su



"instrumento"; finalmente un objeto más. (Díaz, 2012, p. 237)

Este consumo irreflexivo que se hace evidente, por ejemplo, en la multitud de ofertas de actualización del magisterio solo mantiene anclada una forma de entender el mundo caracterizada por su deformación y deterioro, porque se cristalizan visiones para actuar de manera completamente inconsciente o mecánica que dificultan y obstaculizan la transformación de la realidad educativa y la formación de los sujetos. (Díaz, 2012, p. 106)

Como se mencionó previamente, esta última tendencia da paso al que considero un tercer nivel de análisis. Al permitir pensar ya no solo en la relación currículum-planeación-alumnos y en la posibilidad de reflexión y actuación del docente, sino que además abre la posibilidad de realizar la actividad primaria de conceptualizar y reconceptualizar la planeación, y consecuentemente la utilidad y finalidad de la planeación de clase, en la que el docente resulta ser el protagonista en tanto es él quien vive la planeación antes de llevarla a la práctica.

Vale la pena realizar un desglose de lo antes mencionado, pues es aquí donde se reconoce la existencia del poder que las políticas educativas, así como de los planes y programas ejerce sobre la labor docente y sobre las conceptualizaciones que se establecen desde aquí, hablese del tipo de maestros y alumnos que se requiere formar, de los contenidos que se deben abordar, de la estructura de clase que se necesita para lograr los perfiles de egreso, y demás cuestiones que competen y de alguna manera limitan al docente en tanto este no tiene voz en la creación de dichas políticas y conceptualizaciones.

Es así, que Díaz plantea que romper con estas limitaciones *"Implica no fortalecer ni reducir el acto de educar a un conjunto de reglas procedimentales, ni a cuestiones técnicas o de aparatos"* (2012, p. 246), lo que implica propiciar una constante reflexión y compañerismo, al igual que reconocerse como un agente educativo y no como el responsable del éxito o fracaso escolar, pues aceptar esto último solo trae consigo someterse bajo lo establecido.

En resumen, se tiene que, ante los resultados encontrados, las aportaciones realizadas respecto a la planeación en el ámbito escolar han sido, en su mayoría, sugerencias o propuestas para la capacitación docente y el trabajo colaborativo que se puede llegar a realizar dentro de una institución. Con la excepción del planteamiento que realiza Díaz (2012) al establecer un antecedente para realizar investigación sobre la conceptualización de una planeación de clase, reflexiva y con criterio.

La segunda cuestión sobre la que se realizó investigación documental fue *la experiencia docente en secundaria*, de la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2 *Investigaciones sobre experiencia docente en secundaria*

Año	Tipo de documento recepcional y nivel educativo	Título	Autor	Institución
2015	Tesis de Maestría	El oficio de docente competente en debate. Tensiones, preocupaciones y perspectivas de maestras con experiencia en educación básica.	Díaz Mejía Rosalio Esteban.	UPN
2018	Tesis de Maestría	Saberes docentes sobre la enseñanza, una construcción desde la experiencia.	Rosales Maldonado Gabriela.	UPN

Elaboración propia.

Sobre los resultados de la tabla anterior, cabe mencionar las especificaciones que se hicieron para su selección; ya que se consideraron solo los trabajos que hablaran sobre la experiencia docente como un elemento de análisis de la docencia en general (excluyendo todos aquellos que implicaran un reporte de experiencia de alguna institución en particular o relativas a una asignatura específica).

A su vez, resulta importante hablar sobre la excepción que se hizo en esta búsqueda, pues en el trabajo de Rosales (2018), se establece una semejanza con lo que se pretende en esta investigación, en tanto se busca que la experiencia docente aparezca como un elemento/factor de análisis, tal planteamiento se ve reflejado en la siguiente afirmación:

En el diario quehacer del maestro (...) la velocidad con que suceden los hechos en el aula, le demanda atender conflictos de tan diversa índole como diversos son los saberes a los cuales recurre para darles cauce, así se puede enfrentar dificultades de tipo didáctico, de convivencia, de escasez de recursos, de participación, de animar el aprendizaje, de motivar a los niños, etc. Se advierte, que el oficio del docente está determinado por una serie de necesidades donde tienen que movilizar saberes, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, de tan diversos tipos como diversas con las dificultades.

En este sentido, queda claro que el desempeño docente depende en gran medida de los saberes que posee y va modelando a través de lo que va viviendo día con día. (Rosales, 2018, p. 10)

Dicho planteamiento resulta ser la excepción, porque fue elaborado como un estudio de caso considerando a 4 maestras de primaria, destacando cuestiones de interés común como lo es el dar protagonismo a los docentes en tanto resultan ser creadores y constructores de su propio saber, y sobre la inquietud de que sean considerados a partir de ese conocimiento en la transformación educativa en un nivel macro, que incluye políticas, planes y programas.

Otro aspecto en común es considerar la experiencia en esta creación de conocimientos, pues así lo hace notar la autora de ese estudio con la siguiente afirmación

se toma a la experiencia como principal fuente en la construcción de saberes profesionales, ya que ésta conduce y redefine los saberes que van configurando los docentes desde sus primeras experiencias y durante toda su vida profesional para enfrentar la compleja tarea de enseñar. (Rosales, 2018, p. 134)

En suma, la necesidad de investigar la influencia de la experiencia docente en la planeación de clase recae no solo en una reconceptualización de la misma, sino en un cambio de hábitos e identidad profesional, en el que la responsabilidad, constancia y reflexión de la práctica sean parte del proceso.

Si bien, se considera relevante mantener a los profesores en una formación continua

para el uso y reconceptualización de la planeación de clase, también lo es el hecho de considerar al aula como un espacio de continuo aprendizaje para los docentes, en tanto se esté analizando en conjunto y por separado cada uno de los elementos internos y externos que componen la planeación y se permita asimismo la oportunidad de construir y reconstruir una conceptualización de su planeación.

## **CAPÍTULO I. Docencia y Experiencia**

### **1.1 Docente**

Una palabra envuelta en dos paradigmas que caracterizan al profesional de la educación de manera ambivalente. Respecto al primer paradigma: técnico-positivista en el que, de acuerdo con Domingo y Gómez (2014) el docente se caracteriza por:

- Estar formado en competencias (saberes aplicables, concretos y medibles).
- Poseer un conocimiento técnico.
- Tener dominio de técnicas pedagógicas
- Ser partidario de modelos tecnológicos (en los que se busca la adquisición de conocimiento).
- Ejecutar la enseñanza como una actividad técnica (ejecutada de manera vertical/unidireccional). (p. 17-18)

En la anterior caracterización del profesional de la educación, se pueden observar diversos elementos, tales como su formación, su práctica y su ideología, todo ello configurando un tipo de docente.

Dado que el docente está inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es ahí donde todo lo anterior se evidencia, es importante destacar que *“El proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido por dicho profesional como un proceso lineal y los objetivos los define en términos de conductas observables de sus alumnos”* (Domingo y Gómez, 2014, p. 17).

Sobre el segundo paradigma: crítico-reflexivo, que se presenta como alternativa al

primero, Domingo y Gómez, (2014) mencionan que el docente se caracteriza por:

- Ser investigador, analítico, reflexivo y creador.
- Construir estrategias, considerando el contexto.
- Centrar la enseñanza en los procesos formativos.
- Ver la realidad educativa como un fenómeno complejo. (p. 18-19)

De lo anterior, también se identifican elementos como la formación, práctica e ideología de dichos docentes. Cabe destacar que *“Se trata de un docente que realiza un esfuerzo serio de contextualización y que huye de la estandarización” (Domingo y Gómez, 2014, p. 18).*

Cualquiera que sea el paradigma desde el que se perciba al profesional de la educación, si se habla del docente, se habla de un profesional de la educación con una formación determinada, una ideología que lo fundamenta y una práctica que lo evidencia. Siendo así que todo aquello que compone y determina a un docente, se refleja en su actuar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de no perder de vista la forma en que se expresan los diferentes elementos que forman al docente.

## **1.2 El docente de secundaria**

La figura docente como parte de la unidad escolar, resulta ser una construcción social compuesta por diversas perspectivas: tanto del docente sobre sí mismo, de los ideales que tengan las autoridades educativas a nivel nacional y local, así como de las propias expectativas de padres de familia y alumnos. Esto sumado a que en cada nivel educativo los docentes presentan particularidades tanto a nivel administrativo y formativo (formación inicial y continua), como personal.

Los maestros de secundaria no son la excepción, por lo que en los siguientes apartados se tratará de formar una concepción sobre ellos, abordando los puntos antesmencionados.

### **1.2.1 Formación**

En cuanto a su formación, podría hablarse de dos tipos de docentes en secundaria, aquellos egresados de las escuelas normales o aquellos egresados de universidades. Esto resulta clave cuando se habla de maestros de secundaria, pues existen dos maneras de ser profesores de secundaria en México; la primera es estudiando en una escuela normal superior y la segunda es teniendo estudios de licenciatura de alguna universidad.

En este primer punto, hay que hacer énfasis en cuanto a los saberes que se obtienen en una y en otra institución. Sandoval lo define en otros términos cuando habla sobre la existencia de los “maestros-maestros” y los “maestros- profesionistas” que para ella son “los nuevos sujetos docentes”. Los primeros son aquellos egresados de la normal superior, mientras que los segundos son aquellos que por algún motivo decidieron ingresar a la docencia sin haber estudiado para ello (2000). Entonces, una primera característica es la heterogeneidad en la formación inicial que los maestros de secundaria tienen.

Sin embargo, algo que vincula a todos los maestros de materias académicas (sean normalistas o no), es el orgullo por poseer un conocimiento especializado en alguna disciplina, su materia es siempre (desde su visión) muy importante en la formación de los alumnos y tratan de profundizar en su enseñanza. (Sandoval, 2000, p. 163)

De aquí se desprende otra de las características de los docentes, en la que su especialización académica los coloca en una visión que partiría de considerar a esa disciplina un poco más indispensable que las demás. Siendo así que parte del ser, estar y actuar de cada docente está internamente relacionado con la visión académica y sobre la vida que su especialidad le otorga.

### **1.2.2 Saberes**

Respecto a los saberes, Tardif (2004) nos habla sobre los otorgados por las instituciones de formadores (Escuelas de Magisterio, Escuelas Normales o Escuelas

de Ciencias de la Educación) definiendo los saberes docentes como: *“un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales”* (p. 29). Desde una perspectiva de estudiante, podría decir que la pluralidad del saber hace referencia a la variedad de saberes que un docente puede llegar a tener. Pues éste no solo es un agente que guía y acompaña durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que también funge como amigo, orientador, identificador de señales y/o dinámicas grupales (cómo se comportan los alumnos en lo individual y en lo grupal); esto, claro, dependiendo siempre del nivel educativo en el que se trabaje; ya que las necesidades de la comunidad estudiantil no son únicas ni inmutables.

Con relación a los saberes de la formación profesional, Tardif (2004) menciona que son aquellos proporcionados por las instituciones de educación superior que forman a los futuros docentes. En este sentido también se hablaría de una diferenciación entre los normalistas y los no normalistas; pues mientras que los primeros reciben formación docente, la formación de los segundos está inclinada hacia una disciplina en particular y no sobre su enseñanza. Cabe mencionar que, dentro de estos saberes, existe una división entre quienes crean los saberes (investigadores educativos) y quienes los ejecutan (docentes), entendiéndose que estos últimos no realizan un mero acto de transmisión de información, sino que en su discurso incluyen sus creencias, concepciones, aspectos culturales, su experiencia docente, entre otros.

Los saberes disciplinarios hacen referencia, como se mencionaba anteriormente, a la disciplina particular en la que los docentes son formados (Tardif, 2004), hablese de Historia, Matemáticas, Física, Biología, etc. De aquí la posibilidad de que los egresados de otras universidades que no forman necesariamente docentes, pero que se forman en alguna disciplina, pueden postularse como docentes de nivel secundaria.

En cuanto a los saberes curriculares, estos se presentan a partir de la apropiación de los métodos, discursos, y objetivos presentados en los programas de cada institución (Tardif, 2004). Aquí los docentes dirigen su accionar hacia el cumplimiento de lo

estipulado en el currículo.

Una vez egresados de su formación inicial, los profesores siguen aprendiendo a través de diversos medios; relacionado a ello, Tardif (2004) nos habla de los saberes experienciales, obtenidos por cada maestro a partir de llevar a cabo su profesión: *“los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio”* (p. 30). Podría decirse entonces, que el contacto con la comunidad escolar, las relaciones formadas dentro de ella y la interacción constante entre estos saberes hacen que el docente no solo sea partícipe del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también creador de su conocimiento (en principio determinado por su contexto). Estos saberes experienciales son resultado, en primera instancia, de la experiencia propia con la realidad educativa.

Por último, es importante destacar que los saberes del docente no se limitan al egreso de su institución formadora, sino que continúan creciendo y modificándose de acuerdo con su experiencia, el contexto en el que se desenvuelven, entre otros factores.

### **1.2.3 Experiencia**

El tiempo que los docentes dedican ejerciendo su profesión, es otro elemento que los caracteriza. Por un lado, se tiene a los docentes principiantes o novatos y por otro a los experimentados o expertos<sup>5</sup>. Esto haciendo alusión a las etapas de formación inicial y continua que los docentes viven una vez egresados como normalistas o no.

Sobre los principiantes, Marcelo (2009) los describe como aquellos que *“necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes”* (p. 4).

---

<sup>5</sup> Con al menos 5 años de experiencia y “elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante” (Bereiter & Scardamalia, 1986, p. 10 citado en Marcelo, 2009, p. 4).



Mientras que en la categoría de expertos o experimentados, existe una subcategoría que diferencia a los rutinarios de los expertos. El primero se caracteriza por desarrollar y aplicar ciertas competencias, que van adquiriendo eficacia con el paso del tiempo, y que se convierten en costumbre. El segundo tipo se refiere a aquellos que están abiertos no solo a profundizar sobre sus competencias, sino también a cambiarlas si es necesario (Bransford, Derry, Berliner, y Hammersness, 2005, citados en Marcelo, 2009, p. 4).

Dado lo anterior, se obtiene otra de las características que componen a un maestro (no solo de secundaria, sino en general) aquella referente al tiempo en el que ha ejercido y en el que se ha desarrollado, profundizado y/o cambiado o no sus competencias como profesional de la educación.

#### **1.2.4 Caracterización por otros agentes**

De acuerdo con Sandoval (2000), los maestros como sujetos y trabajadores están condicionados bajo aspectos laborales e institucionales que influyen directamente en su labor docente. Cada maestro se desarrolla en ambientes específicos en los que forma su práctica a partir de las relaciones que establece con los demás agentes educativos de la institución y con las normas particulares que en ella haya.

##### *Desde la Política*

En México toda acción política del gabinete presidencial está regida por su Plan Nacional de Desarrollo (PND), ya que representa la guía de acciones a realizar. Es así como dentro de éste se establecen planes para cada sector: económico, social, cultural, educativo, entre otros. Hablando exclusivamente del sector educativo, cada reforma generada e implementada busca desde un idealismo educativo, mejorar la calidad, por lo que en ella se hacen cambios (significativos o no), se retoman perspectivas (nuevas o no) que orientan el desarrollo de ésta y se establecen características o perfiles para cada uno de los agentes educativos. Referente a los principales elementos que crean el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos y

maestros. Se habla de los alumnos que se quieren formar tomando en cuenta: aprendizajes, competencias u objetivos y sobre los maestros que se pretende que haya en las aulas, considerando sus capacidades, conocimientos o habilidades.

Siguiendo el camino orientado hacia los docentes, en la siguiente tabla se mencionan las características o bien el perfil profesional deseado para este agente educativo, a partir de la revisión de las reformas realizadas en el nivel secundaria y aquellas que se relacionan. Se toma como punto de partida la emisión de la Ley General de Educación en 1993, en la que se establece la obligatoriedad de la secundaria, como parte de la educación básica.

Tabla 1 *Reformas en educación básica, con énfasis en las que conciernan a secundaria.*

Año	Nombre de la reforma	Características de los docentes y/o cuestiones que los competen.
2001	Reforma Integral de la Educación Secundaria <sup>6</sup> (RIES)	<i>“La premisa del modelo educativo 2016 es que los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a alumnos de características heterogéneas”</i> (SEP, 2016, p. 54).
	Reforma Educativa <sup>7</sup>	Se establecen 14 principios pedagógicos: Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje. Conocer los intereses de los estudiantes. Estimular la motivación del alumno, Reconocer la naturaleza del conocimiento. Propiciar el aprendizaje situado. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje. Modelar el aprendizaje.

<sup>6</sup> Entró en vigor a partir del ciclo escolar 2006-2007, aunque en este momento ya existe una nueva Ley.

<sup>7</sup> Entro en vigor a partir del ciclo escolar 2018-2019.

2012		<p>Valorar el aprendizaje informal. Promover la interdisciplina. Favorecer la cultura del aprendizaje. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje y Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje (SEP, 2017c).</p> <p>Se crea el Servicio Profesional Docente (SPD), para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes al Sistema Educativo Nacional (SEP, 2017b, pp.115-119).</p>
------	--	---

Elaborada a partir de: (SEP, 2006, 2017b y 2017c).

Tomando en cuenta la reforma más reciente, se tiene que para su elaboración se hizo la revisión previa de los planes y programas de estudio, a partir de la realización de *“dieciocho foros regionales de consulta y tres reuniones nacionales en los que se recopilaron más de 15,000 planteamientos- cuyas principales conclusiones confirmaron la necesidad de generar una nueva propuesta de modelo educativo”* (SEP, 2016, p.17), en donde no se plantea una modificación en los contenidos, pues se establece que las disciplinas, en torno a las cuales está organizada la enseñanza, siguen vigentes y son necesarias para organizar sistemáticamente el aprendizaje del español (y de otra lengua materna, de ser el caso), las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, así como la filosofía en el bachillerato, entre otras (SEP, 2016, p.15).

Por ende, la modificación se realizó en un sentido de resignificación, en el que se plantea *“fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende”* (SEP, 2016, p.15). Lo que se pretendió fue darle un nuevo sentido a los temas que se trabajan dentro del aula, para convertirlos en aprendizajes significativos que puedan aplicarse en la vida diaria.

A partir de esta reforma se establecen principios pedagógicos que conformarían al nuevo docente; que ponen de manifiesto, entre otras cosas que, el maestro sea un promotor, un guía, motivador, y un transformador de su práctica.

Como parte de los cambios pertinentes para poder llevar a cabo dicha reforma educativa, fue necesario establecer la forma en la que los docentes realizarán su labor; para ello “*se han puesto en marcha programas y cursos para fortalecer la formación de los docentes en educación básica, los cuales atienden a las cinco dimensiones<sup>8</sup> del perfil docente y estarán también alineados al nuevo currículum*” (SEP, 2017, p. 41).

### *Desde la Perspectiva de los Propios Docentes*

Los docentes también generan y representan una visión sobre sí mismos, y sobre su profesión en general. De ahí que nos preguntemos ¿cómo llegaron a ser docentes?, ¿qué elementos los caracterizan?, ¿son docentes por vocación o casualidad? y ¿qué configura la identidad de los profesores?

Sobre cómo llegaron a ser docentes, encuentro dos caminos: el primero refiere a una vocación innata, que los llevó a esa profesión; y el segundo refiere a aquellos que no tenían claridad sobre lo que se quería y que, sin embargo, diferentes situaciones los llevaron a ser docentes, de estos algunos adquirieron el gusto por la docencia y se han involucrado en mejorar su práctica educativa, mientras que otros no lo han hecho. Partiendo de ello y con base en lo que menciona Day (2006) al respecto, puedo deducir que cada profesor va creando su propia identidad con el paso del tiempo, entendiendo esto como su forma particular de ser y estar en la escuela y cómo se va relacionando con los diferentes agentes que en ella se encuentran de acuerdo con las situaciones que se le presentan.

---

<sup>8</sup> El perfil que constituye al buen docente consta de cinco dimensiones: “DIMENSIÓN 1: un docente que conoce a sus alumnos, que sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. DIMENSIÓN 2: un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. DIMENSIÓN 3: un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. DIMENSIÓN 4: un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos. DIMENSIÓN 5: un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.” (SEP, 2017, p. 41)

En palabras de Day: “*La identidad está constituida por la mente, el corazón y el cuerpo*” (2006, p. 52), haciendo alusión a la historia personal, la cultura, la sociedad y los valores de acuerdo con las circunstancias y el contexto en las que esté inmerso el docente.

Siguiendo la ruta sobre definir la identidad del docente, Sachs (2003, en Day 2006), hace una distinción entre dos tipos de identidades del profesional de la educación. La primera la denomina identidad empresarial, que se caracteriza por ser:

- Individualista.
- Competitiva.
- Controladora.
- Reguladora.
- Definida externamente y orientada de acuerdo con el nivel educativo (p.51).

En ésta, existe la preocupación o el deber de cumplir con lo solicitado y lo reglamentado en el programa escolar. No se atienden ni hay movilizaciones, es decir; el docente no realiza acciones fuera de lo que pide la institución educativa en la que labora o sobre lo establecido en los planes y programas de estudio, porque bien se podría pensar que no corresponden a la labor como docente.

La segunda de las identidades, Sachs (2003 en Day, 2006), la denomina identidad activista, que se caracteriza por:

- Destacar actitudes de interés por parte de los maestros para con sus alumnos.
- Aborda cuestiones idealistas sobre la educación (en la que lo que importa es dotar de herramientas necesarias para los constantes cambios del contexto al que los alumnos se enfrentan cada día) (p.51).

En ésta lo que se destaca es la participación del docente en pro del alumnado.

Por consiguiente, la identidad del profesional de la educación se crea a partir de su

accionar en el campo educativo; es decir, el cómo lleva a cabo su ideología dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Aunado a ello, existen otros elementos involucrados en la configuración sobre la identidad del docente; Day nos habla más al respecto al decir que

Las identidades profesionales de los docentes -qué quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros- están, por tanto, asociados con la materia que enseñan (en especial, en el caso de los profesores de secundaria), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela. (Day, 2006, p. 49)

En efecto, la imagen que los docentes tienen sobre sí mismos está relacionada con aspectos tanto internos como externos pues en conjunto forman parte de lo que se quiere de ellos (ideales), de lo que representan socialmente (reconocimiento) y de lo que hacen diariamente (práctica docente). Con relación a esto, Tlaseca lo expresa en otras palabras, al decir

El maestro empieza de esta manera a saber de sí mismo mediante la experiencia que se hace en el mundo de la escuela, el maestro se experimenta en lo que puede, pero sobre todo en lo que quiere y no quiere ser, constituyendo acciones y saberes donde se otorga identidad. (2001, p. 42)

Cabe destacar que la identidad de los docentes de secundaria, a diferencia de los de primaria, están vinculados y familiarizados específicamente con alguna materia de estudio. Esto implica otro tipo de relación con los alumnos, directivos, colegas y padres de familia en la que influye una visión e ideales asociados con la materia que se imparte. No obstante, sin considerar el grado en el que se sea docente, todo está conectado. Dicho de otra manera, las identidades se construyen, se transforman<sup>9</sup> y evolucionan a partir del contexto, con el contexto y sobre el docente mismo.

---

<sup>9</sup> Day y Hadfield, (1996), en Day (2006, p. 72).

### *Desde la perspectiva de los alumnos*

Como menciona Moreno (2012) “*De las decenas de profesores y profesoras que nos imparten clase a lo largo de nuestra permanencia en el sistema educativo algunos perduran en nuestra memoria y no se difumina su recuerdo por más que pase el tiempo*” (p.5). En otras palabras, podríamos decir que existen docentes que nunca olvidaremos o “que dejaron huella” en nosotros, esto por alguna o algunas experiencias vividas por él o con él. Porque si bien es cierto que la enseñanza institucionalizada se da dentro de un área específica, las experiencias que se viven dentro de ella varían según sea quien cuente su versión sobre lo que se vivió ahí.

Existen investigaciones como la de Caballero-Montañez y Sime-Poma (2016) en la que señalan la identificación de características del buen o buena docente, desde la perspectiva de los exalumnos de una secundaria. Para conseguirlo, se realizó un guion de entrevista como instrumento para la recopilación de datos, en el cual se consideraron las siguientes temáticas:

1. Identificación del “buen o buena docente”.
2. Rasgos del “buen o buena docente”.
3. Conocimientos del “buen o buena docente”.
4. Relación “buen o buena docente” -estudiante.
5. Actuación del “buen o buena docente”.

De los resultados obtenidos, Caballero-Montañez y Sime- Poma (2016) establecieron tres ejes: La identificación del buen o buena docente, los rasgos del buen o buena docente en relación con sus estudiantes y los rasgos del buen o buena docente en relación con su profesión y que se describen a continuación:

Cabe mencionar que, para fines de esta investigación, solo se consideraron los rasgos obtenidos en el eje 2 y 3, puesto que el 1 comprende rasgos muy particulares de la escuela donde se realizó la investigación.

1. Identificación del buen o buena docente. Comprende dos aspectos, el primero relacionado con la perspectiva de sus estudiantes y el segundo respecto al ejercicio de la profesión docente.
2. Rasgos del buen o buena docente de acuerdo con sus estudiantes:
  - Compromiso: se trata sobre la dedicación e interés que los docentes establecen con su práctica profesional.
  - Percepción positiva y actitud motivadora: referida a la confianza que tienen los docentes hacia sus alumnos, sobre lo que pueden lograr.
  - Calidad afectiva en la interacción: relacionada con el vínculo de confianza que se genera entre el estudiante y su maestro.
3. Rasgos del buen o buena docente en relación con su profesión:
  - Pasión por enseñar: esta característica se relaciona con la actitud de los docentes, antes, durante y después de las clases.
  - Dominio sobre contenidos de enseñanza: tiene que ver con el momento en que el docente se expresa, relaciona sus ideas con la realidad, se apoya de otros conocimientos ajenos a la disciplina que imparte, e incluso la manera en la que interpreta cuestionamientos surgidos en el aula.
  - Dominio de la clase: se trata sobre las habilidades para llevar a cabo la organización dentro del aula. Es decir, las normas que se van imponiendo desde la entrada del profesor al aula, la dinámica sobre la realización de las tareas y participaciones, hasta la imposición de la propia figura del docente (en ocasiones relacionada o vinculada con el respeto que se les tenga a los profesores). Ya que los estudiantes, van identificando y conociendo la forma de ser y de tratar de cada maestro Caballero-Montañez y Sime- Poma (2016).

Así las características que se adjudican a los profesores se producen a partir de las expectativas emergentes de los demás agentes educativos con los que interactúa, y también las de ellos mismos.

Hasta el momento se han descrito algunos aspectos que componen al docente desde



la concepción y la unidad de lo personal. Sin embargo, hace falta hablar sobre algunas otras unidades de análisis para tratar de comprender el sentido del ser, estar y trascender del docente. Al respecto Clandinin, Connelly y Ming (2001) plantean que *“Un entendimiento rico, profundo, más narrativo se desarrolla de estudiar lo que nosotros llamamos el paisaje del conocimiento profesional. Para entender la docencia, tenemos que entenderla en un ambiente complejo”* (p. 29). Dentro de lo que llaman paisaje del conocimiento profesional, se encuentran tres aspectos importantes: *“el personal, el del salón de clases y el de fuera del salón”* (Clandinin et al., 2001, p. 29). Sobre los dos últimos aspectos interesa analizar lo que ocurre dentro del salón de clases, en específico sobre las interacciones creadas y guiadas a partir de la experiencia docente y lo que ocurre fuera del salón, en particular sobre el proceso de elaboración de la planeación de clase y el impacto de la experiencia docente sobre la misma.

La experiencia docente se crea a partir del contacto con la unidad escolar (centro educativo), Tlaseca describe el proceso en el que se forma un saber posterior al contacto, cuando dice

La experiencia del mundo escolar es en primer lugar experiencia en la acción y es esa acción sobre el mundo la primera manera de significar al ser docente y en ese sentido el primer saber es saber de la acción del ser docente. (2001, p.41)

Es decir, se habla sobre la acción primera del docente frente a la realidad educativa, en donde el docente se asume como tal y a partir de ella genera el saber. Ahora bien, *“el saber es definido como saber en y por sus relaciones con la acción y las preocupaciones de los profesores, es en esta relación donde obtiene su carácter de saber”* (Tlaseca, 2001, p.39). El saber no solo se construye a partir de la conciencia de asumirse como docente, sino también de las relaciones que se generan entre los diferentes agentes educativos (Tlaseca, 2001).

### 1.3 Experiencia como atributo formativo del docente

Los docentes están en una constante formación, aun siendo egresados de sus respectivas instituciones de educación superior. Con relación a ello, Vaillant y Marcelo (2015), hablan del desarrollo profesional docente<sup>10</sup>, definiéndolo como: “*una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones (...) unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica*” (p. 123). Siendo una oportunidad o espacio para formarse a partir del involucramiento con y para la unidad escolar en donde la experiencia juega un papel importante, en tanto exista una actitud analítica, crítica y de acción. Desde esta perspectiva, el aula resulta ser un área de enseñanza y aprendizaje en la que

los distintos integrantes de la vida escolar requieren apropiarse de saberes específicos que les permitan desenvolverse en ese ámbito sin demasiados conflictos. Hablo aquí de la presencia de un saber implícito en las prácticas específicas de los distintos sujetos que participan de la vida escolar y que se construye a partir de las vivencias cotidianas y en el trabajo diario, que está matizado por la experiencia y la historia propia de cada sujeto. (Sandoval, 2000, p. 127)

Aquí se plantean cuestiones de cómo el docente construye su saber, el cual no solo se adquiere por el solo hecho de vivir algo, la construcción implicaría la reflexión crítica y constructiva hacia uno mismo y su trabajo o labor en el aula, con un fin de mejora. Si se piensa de esta manera podría decirse que el saber experiencial depende directamente del lugar y contexto específico. Pues como menciona Heller (1977) en Sandoval (2000), “*los saberes docentes están sujetos en el caso de los maestros a las condiciones laborales*” (p. 129). Es decir, el saber experiencial se da a partir de, considerar los elementos del contexto, y los elementos que componen al docente (formación inicial, historia de vida, etc.).

Otro autor que habla sobre este tema es Tardif (2004), al referir los saberes

---

<sup>10</sup> “concepción del docente como profesional de la enseñanza” (Vaillant y Marcelo, 2015, p 123).

experienciales o prácticos<sup>11</sup> como un saber que tiene sus inicios en una vivencia y reflexión individual, con la que se van creando nuevas formas de ver la realidad y la modificación de actuación ante ella y que se vuelve colectivo en el momento en el que los maestros comparten sus experiencias y avances o atrasos. Si se reconocieran estos saberes al nivel que se reconocen los producidos por la comunidad científica respecto a la educación; los docentes podrían ser partícipes de la producción de saberes sobre su campo y sobre su práctica. En sus propias palabras Tardif (2004) los define como “conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (p. 37).

Existen otros autores, como Clandinin et al. (2001) que reconocen la necesidad sobre la metodología orientada en la investigación educativa, como comentan en la siguiente aseveración “*Queda claro que no es suficiente enseñar a los estudiantes y tampoco lo es enseñar a los profesores. En complemento a lo anterior, debe promoverse, una tradición de investigación y análisis acompañando las prácticas educativas*” (p. 11). Además, Clandinin et al. (2001) hacen referencia al saber docente con otros términos, nombrándolo conocimiento práctico personal del maestro, definiéndolo como

...un término diseñado para capturar la idea de la experiencia en una manera que nos permita hablar acerca de los maestros como personas deliberadas y sabientes. El conocimiento práctico personal está en la experiencia pasada del maestro, en la mente y el cuerpo presentes, y en los planes y acciones futuros. El conocimiento práctico personal se encuentra en la práctica del maestro. Es, para cualquier maestro, una manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro para tratar con las exigencias de una situación presente. (Connelly y Clandinin, 1998, p.25, citados en Clandinin, et al., 2001, p. 14)

En donde el saber del docente aparece como una consecuencia de la

---

<sup>11</sup> Los saberes experienciales o prácticos “Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2004, p. 30).

relación/interacción con la unidad escolar, social y personal del maestro. Dicho en otras palabras “el saber de los maestros es una verdad actual, la primera verdad del ser en su forma originaria de ser docente: la acción” (Tlaseca, 2001, p. 37).

Se podría decir entonces que, la formación continua<sup>12</sup> se establece a partir de la interacción social en el medio escolar; continuada en el sentido de que los significados y comprensión obtenida no se detienen. En palabras de Imbernón, se hace mención de esta formación continua/permanente y de su importancia, al decir que

es necesario considerar la formación del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. (Imbernón, 1989, p. 493)

Teniendo así que, a partir de la práctica se genera una concepción de una realidad educativa específica.

### **1.3.1 Componentes de la Experiencia**

Después de identificar la experiencia como un elemento importante en la creación de conocimientos/saberes del docente, resulta conveniente tener claros los rasgos que la hacen significativa en la formación. Dewey caracteriza la experiencia<sup>13</sup> con la siguiente particularidad: “*La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y hay su influencia sobre las experiencias ulteriores*” (2010, p. 73). De modo que el primer aspecto de la cualidad de la experiencia refiere a la impresión que esta provoca y la segunda refiere al impacto de una experiencia sobre otra.

---

<sup>12</sup> En palabras de Imbernón “La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora y de retroacción de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar la actividad profesional” (1989, p. 493).

<sup>13</sup> Dewey (2010) considera como una estructura permanente de referencia a la conexión entre educación y la experiencia personal (p. 71). “Cada experiencia es una fuerza en movimiento” (Dewey, 2010, p. 81).

Dentro de esta trama, se presenta un principio que afecta a toda experiencia, al que Dewey denomina *principio de continuidad*, en el que: “*toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después*” (2010, p. 79). Lo dicho hasta aquí presupone que la experiencia es un reflejo del impacto de las acciones vividas por el docente durante el proceso de enseñanza, que se presentan en la actividad docente actual al interactuar las experiencias pasadas con las presentes.

Ahora es un buen momento para identificar el papel que tiene el docente dentro de la creación de experiencia, para ello Dewey nos menciona lo siguiente:

Una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo, deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas. (2010, p. 83)

De manera tal que la percepción y la acción del docente se encuentren en constante interacción con el contexto de las y para las experiencias mismas; destacando aquellas situaciones que permitan crear experiencias educativas. Sobre esto último, Dewey considera dos tipos de experiencias: las auténticas y las antieducativas. Estando en contraposición una de la otra, de la primera se dice que “*Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia*” (Dewey, 2010, p. 82), por lo que es preciso tener presente que las experiencias verdaderas repercuten constantemente en las condiciones objetivas, estas últimas refieren a lo que hace el educador y cómo lo hace. Mientras que “*es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias*” (Dewey, 2010, p. 72), en ellas está presente la inconexión entre las experiencias presentes y pasadas.

Teniendo esta descripción sobre las experiencias, se identifica una tipología: experiencias educativas y antieducativas, y una caracterización: inmediatez y

continuidad. La cual brinda elementos de análisis sobre qué tipos de experiencias se logran crear en el salón de clases y qué cualidades las describen.

### **1.3.2 La Experiencia en la realidad educativa**

El encuentro entre la realidad educativa y los docentes permite que estos últimos valoren “la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o en los métodos” (Tardif, 2004, p. 37). En otras palabras, la realidad posibilita crear en los docentes cuestionamientos sobre su formación inicial y los elementos y herramientas que ésta les brindó, así como también la creación de posibles propuestas o proyectos que involucran otra visión de la realidad, respecto al modelo educativo vigente.

A partir del egreso de su respectiva institución de educación superior, los docentes se van dotando de herramientas<sup>14</sup> que les permiten encontrarse con dicha realidad educativa. Como lo hace notar Dewey, la experiencia es una de ellas. Pero para que una experiencia pueda ser compartida, es necesario reconocer el proceso en el que va de lo individual a lo colectivo, pues este implica que *“las certezas subjetivas deben sistematizarse, a fin de transformarse en un discurso de experiencia, capaz de informar o de formar a otros docentes y de proporcionar una respuesta a sus problemas”* (Tardif, 2004, p. 40), esto es; la experiencia vivida por cada docente adquiere subjetividad en tanto fue vivida y observada a partir de un contexto y una historia personal, por lo que tiene que ser transformada a medida que pueda aplicarse o cuestionarse bajo otros elementos, distintos al contexto de origen. De esta manera, la experiencia actúa como una herramienta de formación continua, en la que los y las docentes realizan un proceso de análisis y aprendizaje basado en su práctica diaria.

Referente a lo anterior, Tlaseca habla sobre la aproximación con el saber de los maestros *“la aproximación requiere establecer una relación de colaboración con los*

---

<sup>14</sup> Considerando como herramienta en tanto “Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue” (Dewey, 2010, p. 86).

*maestros (...), lo que se vive es una experiencia de reencuentro donde se reconstruye la experiencia docente y se elabora la propuesta pedagógica de cada maestro”* (Tlaseca, 2001, p. 34). Lo que significa que los docentes en el ejercicio de su práctica tienen un encuentro como seres (hablando integralmente de los componentes que los forman) con la realidad educativa; en donde su accionar está estrechamente vinculado con su formación, sufriendo modificaciones a modo que lo que el docente construye en el aula y con sus alumnos se vuelve una propuesta pedagógica, en tanto da respuesta y orientación a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En donde además no solo se hace explícita la formación de los profesores, sino también sus preocupaciones e intereses.

## **CAPÍTULO II. Planeación de clase y situaciones complejas**

Hablar de planeación no es suficiente, cuando lo que se quiere es comprender la interacción de ésta con la realidad educativa. Por ello es que en este capítulo se pretende recuperar los elementos para contextualizar el marco de acción de la planeación de clase. Entendiendo la planeación como un elemento para encontrarse con la realidad educativa, tratar de analizarla, entenderla y ser parte de ella. A partir de lo cual se planteará una relación sobre la repercusión de la experiencia docente en la enseñanza secundaria.

### **2.1 Planeación**

La planeación como un elemento vital en el ejercicio docente, requiere del análisis de dos dimensiones, el entendimiento teórico y práctico. Por ello, en un primer momento se hablará sobre las bases teóricas que orientan la comprensión respecto a la conceptualización de la planeación educativa. Para lo cual existen diversas corrientes teóricas que ayudan a comprender lo que son y lo que implican. Para dicho efecto, se tomó como fuente principal la clasificación que realiza Álvarez sobre las principales corrientes sobre la planeación moderna. Para abordar cada una de ellas, es preciso partir de los componentes que las forman; así pues, cada corriente de planeación tiene inmerso un “*marco metodológico y los elementos del sistema*” (p.21, 2004).

Respecto al marco metodológico el mismo autor (Álvarez, 2004) hace referencia al escenario conceptual en el que se retoman las cuestiones referentes a necesidades, recursos y condiciones de los sistemas político, social, económico y cultural, así como el desarrollo nacional y métodos y estilos de planeación. A partir de lo cual se obtiene una previsión general de lo que se pretende lograr. Considerando aspectos como: presupuestos, políticas, recursos humanos, reformas, entre otros, que bien podrían responder al cómo y al con qué se realizará la planeación (p.21).



De acuerdo con Álvarez (2004) otro de los aspectos que componen a las teorías sobre planeación, son sus *elementos del sistema*, en un sentido más específico. Abordando así cuestiones como los ideales que se persiguen o bien la filosofía que los guía, las limitaciones sobre los recursos naturales, humanos y económicos, para que a partir de ellos se conformen los criterios de evaluación que permitirán llegar a un autocontrol del sistema.

Por último, se tienen los *fundamentos teóricos* que componen y caracterizan a cada corriente. Hablando de planeación moderna, se identifican cuatro corrientes: Corriente administrativa, Corriente de sistemas, Corriente del cambio de desarrollo y Corriente prospectiva de innovación. Cada una de ellas aporta una perspectiva particular sobre la planeación.

La *Corriente administrativa*, hace énfasis en que la planeación no es más que un elemento de la organización administrativa. Pensándolo así, la planeación sería solo una carga/requisito laboral más, que solo les quita tiempo a los docentes y no resulta útil o necesario al momento de la acción, pues no se puede seguir al pie de la letra. Reduciendo la función de la planeación a una “receta” donde se solicita colocar el objetivo o metas a alcanzar y los medios y/o requisitos que se necesitan para lograrlo; pero sin una conciencia de por medio sobre el papel de cada uno de sus elementos.

La *Corriente de sistemas*, introduce cuestiones como contexto, estrategias apropiadas y retroalimentación, entendiendo de esta manera que la planeación va más allá de establecer objetivos y medios, y que debe haber una relación más estrecha entre estos y el contexto particular donde se quiere aplicar la planeación. Como es posible apreciar, en esta corriente se piensa en las necesidades específicas dado que esto permite no solo una previsión particular, sino también la toma de decisiones acorde con los elementos del ambiente. En otras palabras, los imprevistos que vayan surgiendo durante la aplicación de la planeación podrán ser cubiertos con el conocimiento que se tenga sobre el marco o entorno. Quizá entonces, el nombre de *Corriente de sistemas* sea dado por la lógica que se busca entre objeto y medio, y no

por una simple sucesión entre uno y otro. Cabe destacar el aporte sobre el estrecho vínculo que se busca al plantearse los objetivos y medios relacionados directamente con el contexto.

La *Corriente del cambio de desarrollo* destaca la importancia de considerar no solo al planificador y sus previsiones conociendo el respectivo entorno, sino también tomar en cuenta los aportes de los usuarios. Por lo que se pretende que haya un trabajo colaborativo e interdisciplinario, en donde diferentes agentes intervengan, según sea el caso.

Por último, la *Corriente prospectiva de innovación*, indica una visión más allá del terreno mismo de la planeación, pues considera que la planeación no solo es una previsión del futuro, sino que puede ser una herramienta para cambiar las condiciones y llegar a un futuro deseable. Esto sin perder de vista el presente, pues es él quien hará la diferencia entre lo que se tiene y a lo que se quiere llegar.

A partir de esto se pueden identificar elementos de análisis sobre las planeaciones, entre los que destacan: el entorno o contexto, la intervención tanto de los planificadores como de los usuarios, consideración de las herramientas con las que se cuenta, así como los medios que se tienen y los que se necesitan para lograr los objetivos previamente fijados.

Cabe mencionar que las anteriores caracterizaciones de la planeación, no se dan directamente relacionadas en el ámbito educativo, pues las planeaciones son consideradas desde distintos ámbitos, como el administrativo, o el de empresas. Sin embargo, es importante conocer de qué manera las consideran porque como se mencionó antes, comparten elementos, que bien podrían ser analizados y aplicados en el ámbito educativo.

### **2.1.1 Planeación educativa**

Es necesario discernir y delimitar de qué tipo de planeación estamos hablando. En

principio sabemos que es educativa, y que, de manera específica, se visualiza en dos sentidos, debido a que aborda un *“proceso complejo que comprende desde la determinación de las leyes de la educación y una visión total del sistema educativo, hasta los detalles de la ubicación y funcionamiento de las escuelas y de desarrollo de las situaciones de aprendizaje”* (Avolio, 1976, p. 12), es decir, que se va desde lo macro a lo micro. Y que no necesariamente alude a una minimización de la planeación sino a objetivos más específicos.

Retomando la parte micro del planeamiento, se tiene que *“el docente prevé, selecciona y organiza los elementos de cada situación de aprendizaje, con la finalidad de crear las mejores condiciones para el logro de los objetivos previstos”* (Avolio, 1976, p. 17), particularizando así una de las funciones docentes. Que implica el contacto directo con los usuarios a los que va dirigida la planeación, así como también el conocimiento de su contexto. Y en esencia, la previsión como una de las características específicas de la planeación. *“La previsión es uno de los atributos esenciales del buen maestro para evitar las improvisaciones y la rutina”* (Nervi, 1981, p. 61).

La planeación no es una acción improvisada o dada en el momento, debido a que su elaboración en sí misma implica un proceso de razonamiento en el que se ven reflejados los factores que influyen en ella: valores, creencias, características de los alumnos, concepciones sobre aprendizaje, estructura de la disciplina, características de la comunidad (Avolio, 1976), de ahí su particularidad.

Hablar sobre el papel docente, implica tener conciencia sobre las actividades previas y emergentes que se realizan a partir de cada sesión de clases, ya que detrás de ello existen responsabilidades y acciones necesarias dentro y fuera de la escuela, antes, durante y después de su trabajo. Una de ellas, es la planeación, que en términos del Diccionario de Psicología y Pedagogía es *“el proceso de planear detenidamente un plan para la enseñanza de, y el aprendizaje de una lección que yo estaré enseñando a un grupo específico de estudiantes en un lugar y tiempo específico”* (2001, p.9).

Es decir, se habla de un plan previamente estructurado para la enseñanza particular de una materia hacia un grupo específico. Además, para llevar a cabo este tipo de planeación deben converger distintas habilidades que el docente ha de desarrollar durante su formación y el ejercicio de su profesión, como lo es la de tener claros los objetivos que se pretenden alcanzar (aprendizajes), los medios que harán posible lograr esos objetivos (estrategias de enseñanza), entre otros.

Este espacio de análisis en el que el docente es el protagonista, se entretienen reflexiones sobre su práctica profesional y el currículo en la realidad educativa. Para su elaboración es preciso que el docente tenga en cuenta cuestiones conceptuales

Las características de los alumnos, los contenidos de aprendizaje, los conocimientos previos a la asignatura, los recursos y medios didácticos, los objetivos educativos que se pretende lograr, la metodología de trabajo, los tiempos disponibles para desarrollar las actividades, las características, métodos y criterios de evaluación. (Rivera, 2017, p.16)

De las características de los alumnos a considerar; se estaría hablando de elementos como la edad, condición socio-económica, contexto escolar y familiar, entre otros. En cuanto a los contenidos de aprendizaje, se estaría pensando en los establecidos por el currículo formal y oculto, e incluso en aquellos que intervienen de manera transversal, y aquellos contenidos (logrados o no) en el ciclo escolar anterior, necesarios para abordar los contenidos siguientes. Con relación a los recursos y medios didácticos, es importante tener en cuenta las condiciones físicas que el aula brinda (bancas, mesas, pizarrón, estantes, ventanas, etc.), así como también los medios proporcionados por la escuela (libros de texto gratuitos, recursos tecnológicos, etc.), los otorgados por los padres de familia (libretas, colores, tijeras, pegamento, etc.) y los elaborados, concedidos y/o creados por el propio personal docente.

En este espacio, es donde se propician las oportunidades de trabajo creativo por parte del docente. Siendo un proceso no lineal, pero sí continuo, dado que se puede dar partiendo de la planeación de clase (como un lienzo en blanco) o desde la acción

(como rayos de luz en la oscuridad). En ambos casos, las ideas se presentan como el producto de análisis; en el que convergen antecedentes teóricos y prácticos. Y se manifiestan en actividades, estrategias y /o material didáctico (referencia).

Además de ello, existen otras consideraciones que dependen de otras. Tal es el caso del modelo educativo,

El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo (Tünnermann, 2008, p.15).

De modo que los objetivos educativos que se desprenden de las reformas establecen el tipo de educación que se quiere lograr, ya que no es lo mismo hablar de objetivos, de competencias o de aprendizajes clave. Cada una de ellas introduce una filosofía formativa distinta, la que a su vez conlleva una postura para su evaluación. Otra consideración es la metodología de trabajo, que está estrechamente vinculada con las normas internas de cada institución escolar, dado que su organización y gestión dará pie al método o métodos que los docentes tendrán que adoptar y emplear.

En suma, la planeación siempre responderá a “intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios” (Davini, 2015, p.30), será así como este instrumento brindará evidencia sobre los conocimientos del docente, su intervención e intención en la práctica educativa.

Resulta necesario establecer una categorización más, que corresponderá a qué tipos de planeación hay, dependiendo en qué sentido se considere. Es decir, si se toma en cuenta el tipo según lapsos de tiempo, según enfoques o de acuerdo con sus elementos que componen su definición.

Por un lado, tenemos que de acuerdo con Rueda (2011), existen dos formas de ver a la planeación considerando el tiempo

La primera a su vez se desglosa en planeaciones anuales, semanales y diarias. Cada una de ellas se desprende de la anterior, obteniendo una descripción más detallada cada vez. En la segunda de las formas, se considera al contenido más que al tiempo. Así, se tiene que hay unidades y lecciones, que igualmente se refieren a un desglose más detallado. (p.4)

Podría decirse entonces que estas segregaciones dan pie al planteamiento de un panorama de lo que se pretende hacer, y continúa hasta llegar a acciones concretas con las que se pretendellegar a los objetivos.

Similar a esto, Savage (2016) nos menciona tres tipos de planeación según el tiempo, las cuales resumo de la siguiente manera:

- Largo plazo: abordan a su vez las correspondientes a las unidades establecidas en el currículum.
- Mediano plazo: correspondientes al desglose de cada unidad.
- Corto plazo: son aquellas que se elaboran para cada una de las clases.

Por otro lado, Aguerrondo (2014, p. 575) nos habla de cuatro enfoques sobre planeación educativa en América Latina, según contextos.

- El primero: *Planificación normativa*, que corresponde a un contexto simple con un futuro claro y en el que las causas posibles son conocidas. Entendiendo así que no interactúan tantos elementos de contexto.
- El segundo: *Planificación situacional*, en la que el contexto es complicado, existen escenarios alternativos y las posibles causas no son del todo evidentes, pues solo se conocen algunas incógnitas.
- El tercero: *Planificación situacional/complejo*, en el que el contexto se torna complejo, hay muchos futuros posibles, por lo que las incógnitas son desconocidas.
- En el cuarto: ni siquiera es posible planificar, puesto que el contexto es caótico, hay ambigüedad total y se desconoce toda causalidad. En este caso, el

elemento que tiene mayor peso es el contexto bajo el cual se esté llevando a cabo la planificación. Debido a que a partir de éste se definen posibles acciones y escenarios distintos.

Si bien es cierto que las diferentes maneras de considerar la tipología de las planeaciones varían, estas no alteran en gran medida lo que en esencia son. Pues de acuerdo con diversas fuentes<sup>15</sup> consultadas al respecto, se tiene que, en principio recibe varios nombres, como: planificación, planeación de clase, planificación del trabajo escolar o planeamiento. Y que sin importar el nombre que se le den, comparten elementos. De esta forma, la planeación resulta ser una actividad exclusiva de los docentes, en la que se requiere creatividad y otras habilidades a desarrollar como las que se han mencionado anteriormente, conocimiento de contexto, de los alumnos, de la institución y de las políticas educativas, así como conocimiento disciplinario y didáctico. Considerando todo ello, resulta ser además un plan específico y mutable.

## 2.2 Planeación y Docencia, ¿qué relación existe?

Siendo la escuela y específicamente el aula, el espacio principal en el que el docente ejerce su profesión, y la planeación como elemento bajo el cual toma decisiones justificadas, se forma un vínculo o tipo de relación (en constante cambio) en la que los principales actores son el maestro y los alumnos. Sobre ello, Rockwell menciona que el hecho de pasar un determinado tiempo en la escuela deja ciertas marcas en la vida del docente, dado que en ese momento se crea una dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana, lo cual da paso a una *experiencia escolar*<sup>16</sup> (1995).

De este modo lo que posibilita la generación de esta experiencia escolar, es

---

<sup>15</sup> Diccionario de psicología y pedagogía (2001). Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación (2004).

<sup>16</sup> “1: Los incrementos en los aprendizajes de los alumnos ocurren sólo como una consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, en el nivel de conocimientos y habilidades de los profesores y en el compromiso de los alumnos. 2: Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes. 3: Si no se puede ver el núcleo, no existe. 4: La tarea predice el desempeño. 5: El sistema de rendición de cuentas real reside en las tareas que se les encomiendan a los alumnos. 6: Aprendemos a hacer el trabajo haciendo el trabajo, *no* diciéndole a otras personas que hagan el trabajo, *no* por haber hecho el trabajo alguna vez en el pasado, y *no* contratando a expertos que puedan actuar como sustitutos de nuestro conocimiento acerca de cómo hacer el trabajo. 7: Descripción antes del análisis, análisis antes de la predicción, predicción antes de la evaluación” (Elmore, 2010, p. 20).

precisamente la interacción continua entre el docente y sus alumnos. Aunado a ello, si se considera al docente y los alumnos como agentes con una vida personal, llenos de expectativas e intereses distintos, de orígenes diversos (tanto formativos como familiares), y demás cuestiones incontrolables valdría la pena revisar de qué manera el docente maneja con todos estos elementos para poder mediar entre él mismo y sus alumnos.

Considero de esta manera que el papel de la planeación de clase (como un espacio de reflexión sobre la previsión, que considera los diferentes elementos del contexto y sus usuarios), resulta ser el mediador de relación entre el docente y sus alumnos.

### **2.3. Implicaciones de la enseñanza**

Tratar de descifrar la enseñanza, significa tomar en cuenta que existen infinitos escenarios en donde los elementos: filosofías e ideales del docente, currículum prescrito y oculto, dinámica del aula, situación socio-histórica, alumnos, contenido, etcétera, interactúan de distintas maneras entre sí.

Por lo que dentro de las implicaciones que considero de la enseñanza, se encuentran las del docente y las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto a las primeras, se habló sobre ellas en el capítulo anterior (formación, saberes, ideales, etc.), mientras que, de las segundas, retomando la visión del núcleo pedagógico de Elmore (2010), en la que se consideran al docente, el alumno y el contenido como los elementos principales del proceso enseñanza-aprendizaje, orientados por siete principios<sup>16</sup>. Sobre los principios, destacó el segundo, pues como se menciona: “*Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes*” (2010, p. 20); en otras palabras, se enfatiza en la relación, interacción, y en la influencia entre los componentes del núcleo.



Siguiendo la estructura del núcleo pedagógico y los principios que lo orientan (siendo un ideal), se tiene que: el docente responde a conocimientos, habilidades y técnicas pedagógicas, el estudiante responde a compromiso e interés respecto a las tareas asignadas, y el contenido responde a la profundidad o nivel de dificultad (Elmore, 2010). En suma, la práctica educativa es comprendida y analizada retomando como elementos principales al docente, el estudiante y el contenido. Finalmente se dice que: “las escuelas no mejoran por un conjunto político y administrativo, lo hacen a través del complejo y demandante trabajo de enseñar y aprender” (Elmore, 2010, p. 22); es decir que, las mejoras se dan a partir de y por la práctica de enseñar y aprender.

Figura 1. Triángulo de las relaciones de enseñanza (tomado de Saint-Onge, 1997 en Ibáñez, 2007, p.438).



Examinando los elementos del núcleo pedagógico (Saint-Onge,1997, citado en Ibáñez, 2007) habla sobre las relaciones que se forman entre dichos elementos, abordándolos en su esquema *triángulo de las relaciones de enseñanza*, en donde entre el conocimiento y el docente existe una *relación didáctica*, entre el docente y el estudiante existe una *relación de mediación* y entre el estudiante y el conocimiento existe una *relación de estudio* (Ibáñez, 2007, p. 438).

La importancia de enfatizar en las relaciones que se forman entre los elementos reside en considerar y analizar qué aspectos interfieren dentro de esas relaciones, de las que surge el siguiente desglose:

-En la relación didáctica intervienen cuestiones asociadas a el cómo se enseña (estrategias, métodos, etc.)

-En la relación de mediación o de enseñanza intervienen cuestiones asociadas a qué elementos o herramientas interceden entre el docente y el alumno para lograr dicha mediación.

-En la relación de estudio intervienen cuestiones asociadas con el qué, referente a los contenidos y/o habilidades a desarrollar (Saint-Onge, 1997 citado en Ibáñez, 2007).

Al mismo tiempo que cada una de las relaciones antes mencionadas implica aspectos diferentes, se tiene que existe una conexión insustituible con la cual se crea el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendiendo a este proceso como un ciclo en el cual, el que enseña tiene un entendimiento sobre lo que enseña (llámese ciencia, disciplina, etc.), a partir del cual crea una forma particular de enseñar (estrategia, método, etc.), para acercarlo a quien está dispuesto a aprender.

Haciendo énfasis en la segunda de las relaciones, refiriendo ésta como una mediación que implica una intervención, da paso a pensar que, entre las herramientas de mediación, se encuentran los recursos didácticos, el lenguaje, las actividades y que además *“en el curso de la interacción que se produce entre profesor y alumno, se encuentran las actividades que apuntan a los procesos intelectuales de pensamiento o de razonamiento”* (Saint-Onge, 2000, p. 151).

Para lo cual, la planeación resulta ser una herramienta en la que, si bien no se pueden predecir las cosas, sí es posible crear una guía justificada, en donde se plasmen los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, transformándose éste en un espacio de diseño y planificación propio e irremplazable del docente (Gvritz y Palamidessi, 2006), en el que se busca organizar y crear un ambiente en el que cada aspecto del contexto, de los alumnos, de la escuela y del profesor mismo intervengan para lograr los objetivos, a partir del análisis de cada uno de ellos.

Por ello es importante considerar la enseñanza como una práctica antes, durante y después. Así el antes se definiría por la planeación, el durante por su ejecución y el después por su evaluación o respectiva reflexión.

### **2.3.1 Enseñanza en secundaria**

Una de las características de la enseñanza en secundaria en México está relacionada con el currículo, pues a partir de esta, se desglosan las diferentes disciplinas académicas a las que están relacionadas y orientadas las prácticas de cada docente. Así, en el caso de primer grado, existen docentes para Lengua materna (español), Lengua extranjera (inglés), Matemáticas, Ciencias: Biología, Historia, Geografía, Formación cívica y ética, Tecnología, Artes, Educación socioemocional y Educación física<sup>17</sup>.

#### *Características de los alumnos*

Como parte de la contextualización, es importante conocer las características de los alumnos, pues ello brindará un panorama sobre sus necesidades de aprendizaje, elemento que los y las docentes retoman para la planeación de sus actividades.

Por un lado, según la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget citado en Berger, los alumnos de secundaria por su edad (12 años en adelante) se encuentran en la etapa de las operaciones formales, la cual se caracteriza por tener un pensamiento lógico, abstracto analítico e hipotético (2007, p. 47).

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como “*la fase de la vida que va de la niñez a la edad adulta, o sea desde los 10 hasta los 19 años... Los adolescentes experimentan un rápido crecimiento físico, cognoscitivo y psicosocial*” (2020, párr. 1-2).

Por lo anterior, se tiene que la adolescencia es una etapa de la vida en la que se

---

<sup>17</sup> Esto de acuerdo al plan y programas de estudio para la educación básica, SEP, 2017.

enfrentan diversos cambios, que van desde los físicos y cognitivos y hasta los sociales (el pasar de la primaria a la secundaria, implica un cambio de ambiente escolar).

## **2. 4 Enseñanza de las Ciencias**

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza implica una mediación entre el docente y el estudiante, en la que lo que se está mediando es el conocimiento. Y dado que

El tránsito del conocimiento científico al conocimiento escolar está en el currículum. El tránsito del currículum al aprendizaje está en el profesor. De la ciencia al aprendizaje de los alumnos se requiere una doble mediación. Currículum y profesores constituyen elementos centrales para este tránsito, en donde el currículum adquiere relevancia por sus características de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transversalidad, entre otras; que el docente tiene que plantearse para la construcción del conocimiento científico en la escuela. (Lozano y Villanueva, 2016, p. 14)

En otras palabras, esta doble mediación de la que se habla se constituye en un primer momento del entendimiento e interpretaciones del profesor hacia la ciencia o disciplina que imparte, y en un segundo momento se construye la intervención del docente para con sus estudiantes.

### **2.4.1 Ciencias Naturales y Tecnología (programa 2017)**

Respecto a la interpretación y el entendimiento del docente sobre lo establecido en el currículum, y según las consideraciones establecidas en el plan y programas para la educación básica (2017):

Los programas de Ciencias Naturales y Tecnología, están organizados en tres ejes y once temas<sup>18</sup> cuya intención es propiciar un tratamiento articulado de las disciplinas científicas y la tecnología en contextos cotidianos y sociales, en

---

<sup>18</sup> Eje 1: Materia energía e interacciones. Temas: propiedades, interacciones, naturaleza macro, micro y submicro, fuerzas y energía. Eje 2: sistemas. Temas: sistemas del cuerpo humano y salud, ecosistemas y sistema solar. Eje 3: Diversidad, continuidad y cambio. Temas: biodiversidad, tiempo y cambio y continuidad y ciclos. (SEP, 2017, p. 363)

especial los asociados a la materia, la energía y sus interacciones, el medioambiente y la salud. (SEP, 2017, p. 362)

En el caso de las ciencias naturales y tecnología<sup>19</sup>, su papel dentro del campo de formación académica: *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, consiste en “*entender e intervenir en el mundo en que vivimos, relacionar en estructuras coherentes hechos aparentemente aislados, construir sentido acerca de los fenómenos de la naturaleza, acrecentar el bienestar de la humanidad y enfrentar los desafíos que implican...*” (SEP, 2017, p. 355). Es decir, se pretende que los alumnos comprendan, actúen y cuestionen sobre su entorno natural y social; esto de manera general en cuanto a primaria y secundaria. Y de acuerdo con el grado en el que se esté trabajando, la profundidad de los contenidos se va complejizando.

De manera específica, en secundaria se dan diferentes énfasis en las ciencias; según sea el grado, así: en primero hay énfasis en Biología, en segundo hay énfasis en Física y en tercero hay énfasis en Química (SEP, 2017).

#### **2.4.2 Sobre las planeaciones**

Siguiendo con la lógica del plan y programa de estudio 2017, en el que las planeaciones o secuencias didácticas son consideradas como prácticas pedagógicas, al igual que el diseño, implementación y evaluación de las estrategias educativas (SEP, 2017, p. 668), es preciso tener presente que, esta tarea docente responde a un proceso continuo e interrelacionado entre las diferentes etapas o fases consideradas dentro de la práctica pedagógica.

Respecto a las planeaciones sobre el campo formativo *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, se menciona la siguiente premisa: “*buscar respuestas desde la indagación para la resolución de problemas*<sup>20</sup>” (SEP, 2017, p. 365), a partir de lo cual, conviene recordar que el fin de este campo académico está orientado al

---

<sup>19</sup> Con énfasis en Biología en primer grado, con énfasis en Física en segundo grado, y con énfasis en Química en tercer grado (SEP, 2017).

entendimiento y la intervención en el mundo en que vivimos, y para llegar a ello, se propone que la guía o base de las planeaciones sea plantear problemas, en donde la indagación formará parte clave para su resolución. Como otro elemento clave dentro de las planeaciones, se destaca el papel de la evaluación, al considerarla formativa y continua (realizada en distintos momentos) (SEP, 2017).

### **CAPÍTULO III. Metodología**

En este apartado se describe a detalle la forma en la que se llevó a cabo la investigación; abordando cuestiones conceptuales y prácticas que ayudaron a obtener la información necesaria para el análisis del fenómeno.

#### **3.1 Tipo de investigación**

Existen diferentes maneras de abordar una investigación; vistas desde su método, existen tres tipos: cuantitativa, cualitativa y mixta. Este proyecto de investigación retoma el método cualitativo, entendiendo a este como: *“conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo ‘visible’, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 9); comprendiendo así que, la premisa de este método se basa en la interpretación subjetiva de la realidad a partir del análisis del fenómeno.

La importancia de utilizar este método reside en que *“la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones”* (Hernández, et al. 2014, p. 9). Es decir, todos aquellos estudiosos de la sociedad y de las relaciones implicadas en ella, nos interesamos por comprender el significado que dichas relaciones guardan; en el caso específico de los pedagogos, el interés está centrado en el vínculo entre la educación y la sociedad.

Cabe mencionar también que la elección de este método se debe a la posibilidad de

tomar en cuenta la perspectiva de los involucrados en el fenómeno, partiendo de esta manera de algo específico para después dar pie al entendimiento general del fenómeno.

### **3.2 Enfoque**

A partir del método seleccionado, existen diferentes enfoques desde los cuales el fenómeno puede ser explicado. Dado que la finalidad de esta investigación es recuperar e interpretar la realidad del proceso y ejecución de la planeación de clase, el enfoque fenomenológico resulta idóneo, tomando en cuenta que recupera la perspectiva del sujeto, en este caso del docente a partir de su experiencia. De tal manera que permite rescatar significados como el de docencia, planeación de clase, utilidad, etc.

Por otro lado, es importante definir el alcance que la investigación tiene; esto de acuerdo con Hernández y coautores se definen como exploratorio, correlacional, descriptivo o explicativo.

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideran cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones verificables. (Dankhe, 1986, citado por Hernández, et al., 2014, p. 59)

De manera que el alcance exploratorio junto con el enfoque fenomenológico en esta investigación va a permitir recuperar la realidad que vive el maestro antes, durante y después de la planeación de clase.

### 3.3 Técnicas de recolección de datos

Para la selección de la técnica a utilizar existe una clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos para, en este caso, trabajos cualitativos, que parte de los objetivos establecidos por el investigador, *“a partir de dicha clasificación, el objetivo es interpretar lo que otros piensan, por lo tanto, el procedimiento y las técnicas corresponden a: la utilización de un diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida”* (Rodríguez, Gil, y García, 1999, p.145).

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en este trabajo son: la investigación documental y la entrevista. Por lo que a la investigación documental se refiere, ésta resulta ser una estrategia metodológica de obtención de información. Sin embargo, no puede negarse el uso que hace también *“el investigador social de los documentos (escritos o no), con propósito de justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones; o con propósitos de acometer reconstrucciones más o menos históricas”* (Valles, 1999, p. 119). A partir de ella, se establecerán los rubros que fundamenten y ayuden a la comprensión del fenómeno y el trabajo de campo a realizar.

En cuanto a la entrevista, ésta resulta ser *“un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso”* (Tarrés, 2001, p.66). De tal manera que la entrevista permite crear un espacio de intercambio de información en la que su estructura puede variar entre los siguientes tipos: estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas.

La entrevista semiestructurada *“se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener información sobre los temas destacados”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 455). Este tipo de entrevista permite tener cierta libertad durante el intercambio de información; lo que contribuye a la reflexión instantánea, pues



permite crear cuestionamientos adicionales a los ya establecidos en el guion. Fue el tipo de entrevista utilizada para este trabajo.

### **3.4 Informante clave**

*“Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad”* (Rodríguez, Gil, y García, 1999, p. 135). Esto quiere decir que el perfil de los informantes clave requiere de una descripción acerca de los atributos que debían tener esos sujetos, los cuales los hacían diferentes a los demás.

El sujeto que requería esta investigación debía ser:

1. Maestro(a) de Biología.
2. Con experiencia docente de más de 5 años.
3. Flexibilidad de tiempo.
4. Interés por el tema de investigación.

### **3.5 Lugar**

Debido a que el fenómeno a investigar se focalizó en la experiencia de la planeación de clase en Biología, y dado que esta asignatura se ofrece en nivel secundaria, para realizar el trabajo de campo se acudió a una Escuela Secundaria Oficial ubicada en Nezahualcóyotl, México.

Esta escuela se seleccionó porque se tenía contacto con los docentes. La maestra participante se eligió por su interés en el tema y su disposición a participar en las entrevistas.

### **3.6 Diseño de instrumentos para la recopilación de datos**

La recopilación de datos se realizó en el caso del cuestionario de manera escrita y en

el caso de las entrevistas mediante audios (con previa autorización) para después llevar a cabo la transcripción.

La decisión de una segunda entrevista se derivó de la información obtenida de la primera, pues valía la pena profundizar en algunos temas relevantes para éste trabajo de investigación.

A continuación, se presenta la descripción de los instrumentos utilizados para la recolección de datos:

### **Cuestionario**

El cuestionario fue utilizado con el propósito de conocer aspectos generales sobre la docente y su práctica.

Se estructuró con base en seis apartados (véase anexo 1):

- I Sobre datos personales.
- II Sobre datos laborales.
- III Sobre su formación profesional.
- IV Sobre su actualización docente.
- V Sobre los problemas que se presentan en la práctica.
- VI Sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Entrevista 1**

La entrevista se realizó con el propósito de profundizar (análisis y perspectiva) en algunos temas expuestos en el cuestionario.

Se estructuró con un total de 13 ítems, en las siguientes categorías (véase anexo 2):

- Pregunta 1 Aclaratoria.
- Pregunta 2 y 3 Sobre su formación inicial.
- Pregunta 4 Sobre su actualización docente.
- Pregunta 5 a la 13 Sobre planeación.

## **Entrevista 2**

A partir de las respuestas proporcionadas en la primera entrevista y con el fin de profundizar sobre los temas centrales de la investigación experiencia y planeación se decidió efectuar esta entrevista.

Se estructuró con un total de 21 ítems, en las siguientes categorías (véase anexo 3):

- Pregunta 1 a la 4 Relacionadas a su visión como docente de secundaria.
- Pregunta 5 y 6 Relacionadas a su enseñanza.
- Pregunta 7 y 8 Relacionadas a la experiencia involucrada en la práctica.
- Pregunta 9 a la 14 Relacionadas a la planeación(es) pre pandemia.
- Pregunta 15 a la 19 Relacionadas a la planeación(es) post pandemia.
- Pregunta 20 y 21 Relacionadas a las experiencias compartidas.

## **CAPÍTULO IV. Análisis de testimonio**

Resulta importante recordar el objetivo general de esta investigación para poder estructurar el análisis de manera coherente: interpretar el impacto de la experiencia docente en la planeación de clase de una profesora de 1° de secundaria.

Dicho análisis se organiza por secciones: la primera corresponde a la planeación y la reflexión, tomando como referencia los aspectos administrativo, personal y profesional. La segunda sección corresponde a la experiencia docente, considerando como elementos de la experiencia, el tiempo y las implicaciones administrativas, personales y profesionales. Y la tercera sección corresponde a la experiencia docente y la enseñanza en secundaria, atendiendo aspectos como la experiencia, e implicaciones administrativas, personales y profesionales.

Antes de iniciar con las secciones de análisis, es preciso realizar una caracterización de la docente que participó en esta investigación. Para lo cual recordaremos algunas de las características del docente de secundaria.

Como se recordará a partir de la heterogeneidad de la formación inicial como una de las características que componen a los docentes de secundaria, Sandoval (2000) propone dos tipos de docentes, los egresados de las escuelas normales denominados “los maestros-maestros” y los egresados de universidades a quienes llama “los maestros- profesionistas” o “nuevos maestros”.

En este caso, la docente que participó en este estudio se graduó en la escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, en la licenciatura en educación media básica, con especialidad en Ciencias Naturales. Esto último da indicio de otra de las características del docente de secundaria, en donde: *“el orgullo por poseer un conocimiento especializado en alguna disciplina, su materia es siempre (desde su visión) muy importante en la formación de los alumnos y tratan de profundizar en su enseñanza”* (Sandoval, 2000, p. 163), este aspecto será retomado más adelante con mayor detalle.

#### **4.1 Planeación y reflexión Docente**

Como un aspecto inicial resulta importante determinar la concepción que la maestra posee sobre la planeación de clase. Tomando en cuenta que los docentes siguen en constante formación o actualización de saberes, de manera independiente a la institución de la que egresaron, la conceptualización de las acciones que realizamos día con día no son la excepción, y ellas se encuentran inmersas entre la práctica y la teoría; pues como menciona Heller (1977, en Sandoval, 2000), *“los saberes docentes están sujetos en el caso de los maestros a las condiciones laborales”* (p. 129). Es decir, el saber experiencial se da a partir de considerar los elementos del contexto de la institución, y los que componen al docente (formación inicial, historia de vida, etc.). En la entrevista 1, pregunta 12 (E1-P12<sup>20</sup>) se hace referencia a una primera percepción acerca de la planeación, al mencionar:

12. ¿Qué propósito cree que esté cumpliendo la planeación en su práctica docente?

---

<sup>20</sup> Clave para relacionar, E# entrevista número y P# pregunta número.

El objetivo principal sería no venir a improvisar, o sea tener bien marcada cada una de las actividades, obvio también la improvisación es buena, pero por eso se quiere que haya planeación, para que no nada más se venga y se vea: se me ocurrió esto, se me ocurrió lo otro, sino que tengamos un patrón y ciertos pasos a seguir.

Por ejemplo, cuando no salen algunas actividades planeadas, puede haber diferentes modificaciones, pero no siempre la improvisación. Una actividad que se salga de control, pero siempre encaminando a la planeación (Méndez<sup>21</sup>, E1-P12).

De este modo la maestra caracteriza la planeación de clase como aquellas actividades a seguir paso a paso, con posibilidad de modificación como reflejo de una planeación flexible.

En la E1-P5 se puede percibir una segunda concepción de la maestra sobre la planeación de clase:

5. ¿Cómo percibe la planeación? ¿qué tan útil le resulta?

De hecho, a nosotros nos la piden por aprendizaje esperado, pero hay aprendizajes esperados que son muy largos, son muy extensos y nos llevan casi una semana, o semana y media para un aprendizaje esperado (Méndez, E1-P5).

En primera instancia se ven reflejados aspectos que para la docente resultan importantes: administrativo al decir "*nos la piden*", en un segundo momento habla sobre el tiempo que requiere cada uno de los aprendizajes esperados y la exigencia que esto implica, siendo este un factor determinante pues en la E1-P6 vuelve a mencionar los aspectos administrativo y del tiempo, al decir:

6. ¿De qué manera apoya o no a su práctica docente?

De hecho, como mero requisito sí nos ayuda algo, pero sí nos sentimos como presionados para entregar planeación en dirección... Siento que nos tienen que dar un poquito más de pauta para que nos extendamos en los temas a causa de la planeación. Por ejemplo, en la dirección nos dicen que tenemos que planear y nosotros lo tenemos

---

<sup>21</sup> Se modificó el apellido para salvaguardar el anonimato de la docente.

que hacer por aprendizaje esperado, pero hay algunos aprendizajes esperados que están muy extensos, pero en el caso de la planeación hay unos que sí tenemos que cortar y terminar el programa (Méndez, E1-P6).

Esto último confirma parcialmente que la maestra percibe la planeación como un requisito administrativo, pero también como un impedimento para profundizar en los temas que así lo requieren e incluso la orilla a verse en la necesidad de no terminar de enseñarlos con tal de cubrir lo solicitado en el programa y por la dirección escolar. Teniendo en cuenta que, de acuerdo con Álvarez (2004) una de las corrientes que dan mayor entendimiento teórico de lo que menciona la maestra, es la Corriente administrativa, pues en ella se hace énfasis en que la planeación no es más que un elemento de la organización administrativa.

Por otro lado, en la E1-P7 se aprecia que, pese a esta cuestión administrativa, la docente muestra una preocupación por el alumnado que se refleja en su planeación:

7. ¿Qué formato utiliza para realizar su planeación? ¿Conoce otros formatos? Sí/no  
¿Cuáles?

Formato... de hecho, en la dirección nos dan uno, pero uno lo adecúa depende a nuestras necesidades y características de nuestros alumnos. Por ejemplo, yo tengo tres grupos de Biología, y hay unos temas que se prestan para darlos igual para los tres grupos, y hay unos que no...

Tipo de adecuaciones: de tiempo y dificultad, porque hay temas que vemos muy superficiales y los chicos no tienen comprensión de él...

Yo tengo tres grupos de Biología, hay chicos con problemas auditivos, otro tipo de problemas, y sí tenemos que hacer modificaciones, porque se estarían rezagando y entonces reprobarían (Morales, E1-P7).

La preocupación o el interés radica en la valoración que se hace respecto a la diferencia entre un grupo de alumnos y otro, así como en los problemas auditivos de algunos estudiantes, esto se expresa de manera teórica en la clasificación que realiza Álvarez (2004) respecto a las corrientes de planeación modernas, de las que se encuentran cuatro: Corriente administrativa, Corriente de sistemas, Corriente del

cambio de desarrollo y Corriente prospectiva de innovación.

Siendo la *Corriente de sistemas*, la que fortalece teóricamente lo anterior, al introducir cuestiones como contexto, estrategias apropiadas y retroalimentación (p.22). Destacando la primera parte del contexto, en la que la maestra considera importante las características de cada uno de los grupos.

Así mismo cabe destacar cómo la maestra expresa esta preocupación, pues en términos de Sachs (2003, en Day 2006), existen dos identidades del profesional de la educación: identidad empresarial e identidad activista. La primera se caracteriza por ser individualista, competitiva, controladora y reguladora, mientras que la segunda se caracteriza por destacar actitudes de interés por parte de los maestros para con sus alumnos y aborda cuestiones idealistas sobre la educación. El hecho de que la maestra hable sobre la necesidad de abordar en mayor tiempo ciertos aprendizajes, por su extensión y quizá complejidad; muestra un interés por el alumnado.

Por otra parte, existen otros aspectos de la planeación de clase que son importantes para la maestra, y que se ven reflejados en algunas de sus respuestas. En un primer momento menciona los elementos de la planeación que le brindaron su formación inicial, en la E2-P2

2. ¿Considera que en su formación profesional le dieron herramientas necesarias para poder trabajar con esta población? (alumnos de secundaria)

De hecho, en la Normal llevamos una asignatura que era psicología y algo referente a las características de los adolescentes, sí nos dan unas bases, pero no al cien para poder trabajar con cada uno de los alumnos, de hecho, se ve teóricamente, ya en la práctica es muy diferente.

De hecho, se tiene uno que autopreparar para saber cuáles son las diferentes características de los jóvenes que de hecho sí han cambiado a través del tiempo. (Méndez, E2-P2).

En su respuesta reconoce elementos del contexto escolar a considerar a la hora de planear, y además identifica la necesidad de estar en constante actualización al

reconocer el cambio generacional. En términos teóricos, tendríamos que estos saberes de la formación profesional son aquellos proporcionados por las instituciones de educación superior que forman a los futuros docentes (Tardif, 2004).

Este aspecto se ve reflejado en otra de sus respuestas dentro de la E1-P4:

4. ¿De qué manera cree que impactan los cursos de actualización en su ejercicio como docente?

...en cada paso de la planeación, que es inicio, desarrollo y cierre, y todas las herramientas que uno necesita como docente para llevarlo a cabo (Méndez, E1-P4).

Dada su respuesta anterior, se puede decir que la maestra percibe a planeación no solamente como un requisito administrativo, sino que también como una actividad que consta de fases y herramientas a seguir.

En otra de sus respuestas, identifica elementos de la planeación que le resultan útiles:

3. ¿Qué elementos teóricos brindados por su formación inicial, cree que son fundamentales?

Nos decían las características de una planeación, que teníamos que conocer a los alumnos, lo del tema, aprendizaje y el contenido y lo del cierre (Méndez, E1-P3).

Aquí se manifiestan ciertos elementos básicos, como son: las fases de la planeación desarrollo (contenido) y cierre, el contexto (conocer a los alumnos) así como el aprendizaje y los contenidos.

Sin embargo, existe una contradicción institucional expuesta en la E1-P8, pues en ella menciona que:

8. ¿Qué elementos considera necesarios para poder planear una clase o un curso?  
¿Cómo es el proceso?

Sucedan ciertas situaciones y uno a lo mejor tiene cierto planeado, pero salen otras y entonces tenemos que adecuar en el momento con las situaciones inesperadas si hacemos modificaciones, porque al pie de la letra la planeación no se sigue (Méndez,



E1-P8).

Si bien es cierto que en un primer momento la maestra habló sobre planeación como los pasos a seguir en una clase, en un segundo momento menciona que no siempre se puede cumplir al pie de la letra, pues existen factores externos que inciden en la planeación durante su ejecución y entonces se deben realizar adecuaciones a la planeación.

En este caso habría que preguntarse lo que la institución en la que labora la maestra está haciendo para promover la reflexión respecto a la planeación de clase, así como lo que la maestra está realizando por cuenta propia para seguir comprendiendo este elemento fundamental de la labor docente. Además de las implicaciones que conlleva los requerimientos que la institución escolar tiene sobre la planeación de clase.

Otro aspecto importante que define la visión de la maestra sobre la planeación es lo aprendido durante sus años como maestra, y es así como responde a esta cuestión a manera de conclusión, al finalizar la primera entrevista:

Yo llevo 24 años de experiencia y siento que la planeación es fundamental, es fundamental para llevar a cabo cada uno de los temas y también importante lo que percibimos del aprendizaje esperado. Si no llevamos planeación, así como que vamos, como ciegos dirían, nada más a ver que se saca y de hecho la educación pues ese no es su fin, su fin es a lo mejor llevar a los chicos a un grado más alto, pero con base y apoyándonos los docentes con la planeación...

Lo principal es el tema y vuelvo a repetir, a lo mejor hago mucho hincapié en aprendizaje esperado. Si no se alcanza el aprendizaje esperado, nos tenemos que regresar, yo siento que es lo fundamental (Morales, E1-Conclusión).

En su discurso, la maestra hace notar la importancia de hacer una planeación como un camino para lograr desarrollar/alcanzar los aprendizajes esperados en los alumnos, aunque puede verse modificada de acuerdo con lo que va sucediendo en clase para tratar de asegurar los aprendizajes esperados.

A manera de conclusión de esta primera sección, se encuentra que la visión de la maestra sobre la planeación de clase se encuentra inmersa en una combinación de paradigmas, en los que por un lado reconoce la importancia de la planeación como un elemento para llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje, y por otro, una postura administrativa de la planeación, en la que es prioridad entregar y cumplir con el plan y programas de estudio.

Ciertamente esta visión es el resultado de las vivencias de la docente durante su formación inicial y continua, así como en el ejercicio de su profesión. Al respecto Tardif (2014) nos habla sobre los saberes otorgados por las instituciones de formadores (Escuelas de Magisterio, Escuelas Normales o Escuelas de Ciencias de la Educación); definiendo a estos como: *“un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales”* (p. 29).

Del mismo modo, Tardif (2004) nos habla de aquellos saberes adquiridos fuera de las instituciones formadoras, al referir los saberes experienciales o prácticos como un saber que tiene sus inicios en una vivencia y reflexión individual, con la que se van creando nuevas formas de ver la realidad y la modificación de actuación ante ella. Dicho en sus palabras, define los saberes experienciales o prácticos, como: *“conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos”* (p. 37). Este aspecto también se encuentra presente en la docente entrevistada.

## **4.2 La Experiencia Docente**

Un factor relacionado con el por qué la maestra se encuentra inmersa en experiencias escolares, es ¿cómo llegó a ser docente?, sobre ello da respuesta en la E1-P2

2. ¿Por qué decidió ser docente?

Desde la primaria a mí me dejaban a cargo los grupos, yo pedía que me lo dejaran, ya partir de ahí yo siento que es mi vocación, desde la primaria (Méndez, E1-P2).

Todo ello conforma lo que sería la identidad de la maestra; Tlaseca lo expresa en otras palabras, al decir

El maestro empieza de esta manera a saber de sí mismo mediante la experiencia que se hace en el mundo de la escuela, el maestro se experimenta en lo que puede, pero sobre todo en lo que quiere y no quiere ser, constituyendo acciones y saberes donde se otorga identidad. (2001, p. 42)

Una vez egresados, los profesores siguen aprendiendo y teniendo experiencias que los forjan dentro y fuera de la institución donde estén laborando; relacionado con ello, Tardif (2014) nos habla de los saberes experienciales (mencionados anteriormente), obtenidos por cada maestro a partir de llevar a cabo su profesión; *“los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio”* (p. 30).

Resulta necesario recordar los elementos que caracterizan una experiencia; para tal fin, Dewey (2004) nos menciona que *“Cada experiencia es una fuerza en movimiento”* (p. 81), y posee las siguientes cualidades: la primera refiere al sentido de agrado o desagrado que se tiene sobre la experiencia (criterio de inmediatez) y la segunda refiere a la influencia que tiene sobre las experiencias ulteriores (criterio de continuidad).

El contacto con la comunidad escolar, las relaciones formadas dentro de ella y la interacción constante entre estos elementos hacen que el docente no solo sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también creador de su conocimiento (en principio determinado por su contexto). Estos saberes experienciales son resultado, en primera instancia, de la experiencia propia con la realidad educativa.

Es así como la maestra nos brinda un panorama sobre su experiencia dentro de la institución escolar, en la E2-P7, cuando dice:

7. Durante su trayectoria como docente, ¿qué tipo de hábitos ha adquirido?

Primordial sería la planeación, la planeación se lleva a cabo desde el diagnóstico, de cómo recibimos a los jóvenes y a partir de ahí hacemos diferentes actividades para saber qué temas o qué actividades se van a realizar conforme el estilo de aprendizaje de cada alumno. Porque ahí viene cada una de las actividades, es como si fuera nuestra biblia, no podemos dejar a un lado la planeación. Otros hábitos sería el pase de lista, el pasar por sus lugares a ver qué están realizando, para que no se distraigan y estén atentos a cada una de las actividades o nuestra explicación como docentes. (Méndez, E2-P7)

Respecto a los elementos de trabajo que se forman con la experiencia, Tardif (2004) nos habla sobre cómo los saberes experienciales o prácticos “*Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser*” (p. 30). De esta forma, en el caso de la maestra, se aprecia que se han adquirido hábitos que se repiten durante cada clase, como el pase de lista y también se ven involucrados aspectos de su formación inicial, como son los elementos por considerar a la hora de realizar la planeación. Otro aspecto por destacar es el énfasis de la utilidad de la planeación, como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otro momento, se vuelve a hacer mención sobre la característica de movilidad/flexibilidad dentro de la planeación, en la E2-P8

8. ¿De qué manera cree que la planeación funciona, si la realidad educativa resulta ser compleja y en cierto grado impredecible?

En los momentos que estamos viviendo, el profesor debe adecuar cada una de las herramientas que tiene a su alcance. La planeación, vuelvo a repetir, no la podemos dejar de lado, porque se realizaron diferentes actividades ahorita con lo de la educación

a distancia, que nos quedamos casi en el tercer trimestre, uno como docente buscó diferentes alternativas, pero siempre basadas en la planeación (Méndez, E2-P8).

Es así como la experiencia actúa como una herramienta de formación continua, en la que las y los docentes realizan un proceso de análisis (no necesariamente) y aprendizaje basado en su práctica diaria. Por otro lado, en la respuesta de la docente, se percibe esta flexibilidad de la planeación que se conjuga con su experiencia lo que jugó un papel importante durante la pandemia, en la que se echó mano de la “educación a distancia” y en las alternativas utilizadas para la enseñanza.

En este momento, resulta clave destacar cómo se percibe la influencia de la experiencia sobre la labor docente, pues así lo manifiesta en la E2-P6

6. ¿En qué momento considera usted necesario realizar un cambio de actividades con cierto tema?

Tiene que realizar los cambios cuando no se ven resultados óptimos en el cambio de conducta de los jóvenes, hay temas que abarcan por ejemplo tres clases a la semana, pero si se ve que no hay cambios se tiene que profundizar o realizar diferentes o modificar las actividades que se habían llevado a cabo, depende del cambio de conducta de los jóvenes.

Los cambios que se observan son inmediatos cuando se da el tema, pero hay experiencias que deben evaluarse a mediano y largo plazo. Ciertas conductas que son observables, pero no al cien por ciento en los jóvenes, la mayoría son a corto plazo o a largo. O también se pueden llevar a cabo en una evaluación, con listas de cotejo. Por ejemplo, cuando se ve el tema del plato del buen comer y la jarra del buen beber, eso se puede ver en lo que comen en el descanso y lo que les manda su familia en el refrigerio (E2-P6).

Ante lo dicho, se encuentran ciertas acciones que la maestra realiza, y que podrían ser parte de cambios generados por experiencias ulteriores. Es decir, la maestra hace mención que cuando no hay cambios visibles en la conducta de los jóvenes es resultado de una falta de entendimiento sobre el tema, por lo cual resulta preciso

realizar modificaciones sobre dichas actividades, ya sean para profundizar el tema, o simplemente para dar oportunidad a los jóvenes de obtener una perspectiva diferente y alcanzar el o los cambios esperados. Estas afirmaciones por un lado confirman la flexibilidad de la planeación y, por otro lado, considera las particularidades del grupo de jóvenes.

La importancia de la experiencia de igual manera aparece cuando la maestra responde en la E1-P13

13. Durante su trayectoria como docente ¿considera que su experiencia influye en la realización de su planeación? Sí/no ¿De qué manera?

Sí, porque yo siento que es fundamental la experiencia porque cuando iniciamos había maestros que nos prestaban la planeación, y uno a lo mejor en la Normal nos daban algo teórico, pero ya en la práctica es totalmente diferente y nos prestaban las planeaciones y así como que primero copiábamos, ya después como que poco a poco ya con el plan y programas de estudio ya vamos como que aprendiendo a desglosar cada uno de los temas (Méndez, E1-P13).

Conviene enfatizar en lo que la maestra se basa para poder realizar los cambios antes mencionados. Si recordamos que de acuerdo con Dewey (2004) las cualidades de las experiencias son la inmediatez y continuidad, se tiene que, al percibir cambios de conducta en los jóvenes, la maestra puede ver en el momento si el aprendizaje esperado está siendo aprehendido por los estudiantes, ello mismo conlleva a la cualidad de continuidad (Dewey, 2004), que nos dice cómo una experiencia influye en las ulteriores puesto que al inicio la planeación comienza tomando como base aquella desarrollada por docentes experimentados y poco a poco se va desarrollando esta habilidad de desglosar los temas.

Sin embargo, habría que preguntarse ¿dónde queda el sentido de inmediatez y continuidad, en la experiencia de los estudiantes? Es decir, así como se consideran estas cualidades en las experiencias de la maestra para que ella pueda formular

cambios, por qué no considerar también la percepción sobre las experiencias de los jóvenes, puesto que el punto de partida es la percepción del docente y no se reafirma con los estudiantes.

Mientras tanto, siguiendo la ruta de análisis, se tiene que

El conocimiento práctico personal está en la experiencia pasada del maestro, en la mente y el cuerpo presentes, y en los planes y acciones futuros. El conocimiento práctico personal se encuentra en la práctica del maestro. Es, para cualquier maestro, una manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro para tratar con las exigencias de una situación presente (Connelly y Clandinin, 1998, p.25, citado en Clandinin, 2001, p. 14)

Considerando lo dicho hasta ahora, empiezan a enlazarse los conceptos de planeación, reflexión y experiencia; en donde las experiencias con sus cualidades de inmediatez y continuidad toman su lugar en un espacio de reflexión, en donde la maestra toma decisiones y las plasma en su actuar e idealmente en su planeación.

### **4.3 Experiencia Docente y la enseñanza en secundaria**

Como se ha visto hasta ahora, la influencia de la experiencia sobre la planeación existe, en la medida en que la docente ha realizado cambios en su práctica a partir de sus vivencias. Esto se ve evidenciado directamente en la práctica de la docente.

Antes con continuar con el análisis, es importante definir y caracterizar un poco más las implicaciones de la experiencia dentro del ámbito escolar. Rockwell (1995) señala *“que la experiencia escolar está formada por seis dimensiones: estructura de la experiencia escolar, la definición del trabajo docente, presentación del conocimiento escolar, definición escolar del aprendizaje, transmisión de concepciones del mundo y concepciones del mundo social”* (p. 19).

De esta forma, continuando con el análisis, resulta importante introducir otro concepto que nos ayudará a entender mejor la práctica de la maestra y que corresponde a la

identidad de la propia maestra, desde la cual se encuentran significados entre las relaciones que establece el docente dentro de la escuela, pues como menciona Day (2006)

Las identidades profesionales de los docentes -qué quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros- están, por tanto, asociados con la materia que enseñan (en especial, en el caso de los profesores de secundaria), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela. (p. 49)

En relación con ello, la maestra nos dice en la E2-P3

3. ¿Por qué decidió ser docente de Biología y no de Física o Química que son las otras ciencias que se dan en secundaria?

Para iniciar, en la Normal solo había licenciaturas de nivel primaria, en ese año nos invitaron a participar para lo de secundaria y de hecho el grupo era de 19 personas. Yo de hecho sí quería ser maestra, pero nunca pensé que nos fueran a ofrecer esa situación. Posteriormente ya nos dieron esa licenciatura, nosotros fuimos la primera generación. En el caso de por qué Biología y no Física o Química, de hecho, a mí me colocaron ahí porque rendí más aprovechamiento en primero, que es donde se lleva a cabo la asignatura. Yo antes tenía Química, pero así la Química como que no, y obvio no rendí los frutos que la institución quería; y en el caso de Biología sí, por eso es que llevo 24 años siendo maestra de Biología (Méndez, E2-P3).

Siendo así que el descifrar la identidad de los maestros en general y de la maestra en particular, se vuelve complejo, pues ya no solo se trata de su formación académica y de sus vivencias en la escuela, sino la relación e influencia entre ambos. De ahí que la asignatura en Biología sea parte clave de la identidad, y como parte de sus saberes, pues recordemos que de acuerdo con Tardif (2004) los saberes disciplinarios son los que hacen referencia a la disciplina particular en la que los docentes son formados. De ahí que sea su asignatura la guía en su visión de lo que es más importante en secundaria, pues inconscientemente se encuentra una preferencia por la propia



asignatura.

Lo que para Sandoval implica (2000): *“el orgullo por poseer un conocimiento especializado en alguna disciplina, su materia es siempre (desde su visión) muy importante en la formación de los alumnos y tratan de profundizar en su enseñanza”* (p. 163), sería interesante profundizar en qué medida está presente la valoración que hace la maestra de la asignatura que enseña hacia su enseñanza.

Esto queda confirmado en la E2-P4, cuando la maestra nos menciona que

4. ¿Qué visión sobre la educación le brinda esta asignatura?

La Biología es una de las ramas muy importantes, más porque se lleva a cabo en nuestra vida cotidiana. De hecho, en el plan y programas de estudio se llevan a cabo temas primordiales y fundamentales que están acordes a nuestra sociedad, por ejemplo: lo que es el problema de obesidad y lo de anemia, todo eso dado por el mal uso que tenemos o de nuestra vida cotidiana. No solo eso, sino también en cuanto a embarazo precoz, si no hay información hacia los chicos en casa (Méndez, E2-P4).

Aquí no solo se hace notar la importancia que la maestra le otorga a su asignatura en particular al relacionar los contenidos con situaciones de la vida diaria, sino también el modo en el que para ella resultan evidentes los cambios que ocurren en los estudiantes, que como lo dijo en la E2-P6 donde menciona que el logro de los aprendizajes se visualiza en la conducta de los chicos a corto, mediano y largo plazo, ahora resulta claro, pues está estrechamente vinculado con las acciones cotidianas, que van desde los hábitos alimenticios hasta la vida sexual.

Sobre la importancia de la Biología en la vida de los estudiantes, la maestra menciona en la E2-P5

5. ¿De qué manera influye o no su entendimiento de la Biología con la manera en que enseña?

Puede estar conectado uno de lo otro, porque se basa; primero es lo teórico y después lo llevamos a la práctica, en cuestión de los chicos, obvio primero se da la clase en el salón y todos los temas que se van abordando dentro de la escuela deben estar acordes con su vida cotidiana (Méndez, E2-P5).

Ahora bien, veamos de qué manera impacta esto en la enseñanza de la maestra en un sentido práctico. Hasta ahora se ha visto cómo la formación inicial, la formación continua y las vivencias dentro de la escuela han dado paso a la enseñanza de hoy en día de la maestra. Por otro lado, se confirma lo mencionado en la E2-P6. Parte de ello, se ve reflejado cuando da respuesta a la E2-P2

2. ¿Considera que en su formación profesional le dieron las herramientas necesarias para poder trabajar con esta población?

“...A través de la práctica también debemos de ver diferentes técnicas que nosotros hemos aplicado y con base en ensayo y error uno va aprendiendo y descartando las que sí o no son favorables para ciertos grupos” (Méndez, E2-P2).

Con base en las respuestas que dio en el cuestionario inicial la maestra, se retoman características sobre el contexto de enseñanza de la maestra, con el fin de profundizar en lo que es su práctica docente; de la cual nos menciona como principales problemas: la disciplina y disposición de los alumnos para trabajar en clase, así como la falta de apoyo de los padres de familia.

De modo que, aparece la influencia de la experiencia sobre la práctica docente. Ahora bien, cabe mencionar que el primer acercamiento que se tuvo con la maestra fue a través de un cuestionario, del cual se obtuvo información sobre: datos personales, datos laborales, formación profesional, actualización docente, problemas que se presentan en la práctica y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Su influencia se hace notar en su respuesta en la E1-P9

9. ¿Cómo influyen los principales problemas que se le presentan en el aula para la elaboración de su planeación?

Sí se tiene que considerar, porque por ejemplo uno tiene la planeación paso a paso y en el caso a lo mejor que se pide cierto material y si no hay el apoyo del tutor, o sea ya la clase ya no se sigue como debe de llevarse a cabo, y obvio, en la planeación uno planea de cierta manera, pero ya cuando pasan ciertas situaciones ya uno debe de adecuar, pero sí es primordial tomar esos aspectos que te mencioné (Méndez, E1-P9). Como se mencionó anteriormente, la docente tiene presente que debe cumplir con los requisitos que solicita la Institución (cumplimiento de la planeación paso a paso), lo cual no siempre es posible dadas diversas circunstancias; por ejemplo, que no todos los alumnos lleven material y deba ajustar su planeación al trabajo en equipo, mayor tiempo para explicar temas complicados, entre otros.

De manera específica se cuestionó a la maestra sobre un tema y un aprendizaje de su asignatura, con el fin de poder analizar a mayor detalle en qué medida influye su experiencia docente sobre la práctica.

Tema: Sistemas del cuerpo humano y salud.

Aprendizaje esperado:

Argumenta los beneficios de aplazar el inicio de las relaciones sexuales y de practicar una sexualidad responsable, segura y satisfactoria, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia como parte de suproyecto de vida en el marco de la salud sexual y reproductiva. (SEP, p. 371, 2017b)

E2-P9 ¿Cuál fue la planeación o planeaciones que tenía pensadas antes de la contingencia sanitaria?

Apenas íbamos a programar las clases, pero se atravesó lo de la pandemia. Recuerdo las actividades que les dejé por WhatsApp: un cuadro de doble entrada para las características para iniciar con cambios secundarios también deje maquetas sobre el aparato reproductor masculino y femenino, se programó una carta sobre qué querían realizar en este momento, a corto y largo plazo, la de calidad de vida y son las que recuerdo en este momento (Méndez, E2-P9).

E2-P10 ¿Qué tanto interés observó usted que generó este tema en los estudiantes en este contexto de pandemia?

Las actividades que fueron realizadas con respecto a la sexualidad se llevaron a cabo muy bien, sin embargo; no puedo decir si existió el interés, porque no fue visible físicamente, en donde yo lo pudiera observar (Méndez, E2-P10).

Cabe destacar cómo la maestra hace énfasis de nueva cuenta en la importancia que le otorga el observar el avance de los aprendizajes esperados en los alumnos. Es decir, el medio por el cual evalúa si un aprendizaje está siendo aprehendido por los alumnos es observar cambios de conducta en ellos, pues como lo mencionó anteriormente, la Biología trata asuntos relacionados con la vida cotidiana. Aquí cabe resaltar nuevamente el papel de la experiencia, dado que en un contexto como el que se presentó en la pandemia no había un antecedente de una situación semejante en tiempos recientes por lo que hubo una falta de estrategias por parte de la maestra para realizar la evaluación por un medio diferente a las conductas observables.

E2-P11 ¿Esta situación de emergencia provocó algún o algunos cambios en sus hábitos como docente? sí/no ¿Cuáles?

Obviamente, el simple hecho de no ir a la escuela, de no ver a los compañeros, el no ver a los alumnos, el pase de lista, el contacto directo con ellos sí fue totalmente un cambio radical y fueron hábitos que ya no se llevaron a cabo. De hecho, se adquirieron nuevos hábitos, como la autopreparación, que desde casa tuvimos forzosamente que empezar a trabajar con las nuevas plataformas. También el trabajo a distancia, que a lo mejor uno ponía un horario y ellos en el momento que podían lo mandaban (Méndez, E2-P11).

Aquí se hacen evidentes las situaciones impredecibles por las que la planeación y la propia labor docente atravesaron

E2-P13 La pandemia, siendo un factor externo al entorno escolar, ¿En qué sentido o

de qué manera formó parte de su o su planeaciones o hasta qué punto las modificó?

De hecho, sí se tuvieron que haber modificado porque solamente se llevaban a cabo que los jóvenes realizaran las actividades, pero ya no se podía comprobar hasta qué porcentaje llevaban su aprendizaje en cada uno de ellos, pues no se pudo corroborar si hubo realmente el aprendizaje deseado (Méndez, E2-P13).

De nueva cuenta destaca el modo en que la maestra evalúa el cumplimiento de los aprendizajes esperados en sus alumnos. Otro aspecto por resaltar es el hecho de que la profesora no pudo realizar las modificaciones que consideraba pertinentes lo que sigue mostrando su concepción de una planeación flexible.

E2-P15 ¿Cuáles fueron los principales retos que vivió en esta contingencia como docente de secundaria?

El principal reto que se me presentó a mí como docente fue cuando nos indicaron que teníamos que tener contacto con los chicos y como plantilla de docentes nos pusimos en comunicación y fue importante y necesario empezar a indagar sobre los números de los chicos; primero caí en conflicto, pero después poco a poco empezaron un alumno con los otros la conexión que tenían con los demás grupos y así fue como creé mi grupo de WhatsApp y gracias a ellos se llevó a cabo el trabajo óptimo para que ellos pudieran entregar las actividades que se requerían (Méndez, E2-P15).

E2-P16 ¿Qué habilidades o capacidades considera haber adquirido a raíz de la contingencia sanitaria?

Son varias, yo siento que las más importantes es la comunicación, la tolerancia, la paciencia; que por medio de audios o mensajes se les pudiera transmitir correctamente la información a los jóvenes y padres de familia (Méndez, E2-P16).

Como se percibe, los cambios que se dieron fueron en un nivel práctico, directamente vinculados con la relación entre la maestra y los alumnos. Estos puntos de vista también dan cuenta de la identidad de la profesora, ya que puede como puede verse ella hace alusión al desarrollo de habilidades relativas a su persona más que

académicas.

E2-P18 ¿Qué sugerencias tendría respecto a la concepción o papel de la planeación de clase ante situaciones como ésta?

Se debe de detallar muy bien sobre la planeación, qué actividades se van a llevar a cabo con los jóvenes y qué es lo que queremos lograr con cada una de ellas, pero especificando con detalle para que los alumnos entiendan qué es lo que van a hacer y cómo lo van a hacer (Méndez, E2-P18).

Sobre las sugerencias dadas por la maestra respecto a la planeación de clase, se abordan cuestiones de contenido, priorizando las actividades de aprendizaje por sobre los demás elementos de la planeación. Esto no quiere decir que la maestra no considere demás elementos a la hora de planear, sino que prioriza unos sobre otros.

A manera de conclusión, en el discurso de la maestra se pueden notar aspectos que caracterizan su práctica docente; entre ellos se encuentran los elementos que prioriza a la hora de planear: características del grupo, tiempo y complejidad que implica cada aprendizaje esperado, las actividades a trabajar respecto a cada tema y la observación como principal manera de evaluación.

Si bien es cierto que en la práctica docente de la maestra se encuentran inmersos ambos paradigmas docentes: técnico-positivista y crítico-reflexivo; el primero en el que el docente visualiza a la planeación de clase como una carga administrativa y con una evaluación consistente en la observación de conductas observables y el segundo en el que el docente construye estrategias, considerando el contexto; se percibe a su vez la influencia de la experiencia sobre su práctica más que en su planeación de clase. Esto último quizá se deba a su manera de concebir el hecho de que los avances o entendimiento sobre algo se observa a través de los cambios en la conducta.

Aunado a que la realidad educativa sobrepasa todo aquello que está escrito en teoría y que la realidad es cada vez más heterogénea considerando que los tanto maestros

y alumnos están en constante cambio.

## **Conclusiones**

Teniendo en cuenta lo investigado y analizado, se concluye que la planeación de clase como un espacio de análisis educativo y formación docente, es un elemento no solo único del maestro, sino también un elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje.

En ella se conjugan aspectos de los diferentes agentes educativos: docentes, alumnos y directivos. Es en la planeación donde se vierte en un primer momento la formación inicial y continua, la visión de la vida (influenciada en cierta forma por la disciplina impartida), la ideología, la autoimagen y la historia personal del docente. En un segundo momento se encuentran las características, intereses y necesidades de los alumnos y, en un tercer momento, los requerimientos de los directivos, que a su vez están sujetos a condiciones políticas. Cabe señalar que el orden mencionado, no es la única manera en la que los agentes educativos pueden estar inmersos en la planeación de clase.

Entendiendo así la planeación de clase, queda claro que no solo representa un espacio de análisis y formación, sino que todo ello toma aún más valor cuando es llevado a la práctica, a la realidad educativa; en donde las implicaciones y los factores van aumentando, pues en medida que la planeación vaya tomando consideración del contexto, éste se irá incrementando en el sentido que habrán más intereses, retos, modificaciones y demás cuestiones que intervendrán en el proceso de elaboración, aplicación y análisis.

Considerando el testimonio analizado y tomando en cuenta la categorización que realiza Aguerrondo (2014) sobre la planeación moderna, se detecta que la práctica de la maestra corresponde a una planificación situacional pues en este enfoque existen escenarios alternativos, las posibles causas no son evidentes y las incógnitas son conocidas.

Dando respuesta al primer objetivo general de esta investigación, en el que se plantea:

Interpretar el impacto de la experiencia docente en la planeación de clase de una profesora de 1° de secundaria.

Se encuentran tres componentes principales que dan muestra de la influencia de la experiencia sobre la planeación de clase. El primero de ellos refiere a la importancia que la docente le otorga a la disciplina que imparte a sus alumnos (aquí interviene la formación inicial y continua de la docente, así como las características y necesidades de los alumnos).

El segundo componente está relacionado con el ensayo y error que se percibe como un elemento de autoaprendizaje, pues resulta necesario entrar a un proceso de cuestionamiento para analizar las acciones que se están poniendo en la planeación de clase, tomando en cuenta desde su elaboración, hasta su puesta en práctica.

Y el tercer componente es referente al impacto de sus experiencias presentes sobre experiencias ulteriores, pues de acuerdo con Dewey (2010), esta relación corresponde al criterio de continuidad de las experiencias. Tal como se evidencia en el testimonio de la maestra, ella realiza modificaciones y adecuaciones en sus planeaciones conforme las características de cada grupo y además sobre los resultados que ve en cada uno de ellos, para lo cual fue necesario tomar en cuenta el cómo se vive la experiencia presente y así modificar en alguna medida el cómo se quiere que sean las experiencias futuras.

Sobre el segundo objetivo específico, en el que se plantea:

Analizar las implicaciones administrativas, personales y profesionales de la reflexión sobre la práctica en la planeación de clase.

El testimonio de la maestra da cuenta de la influencia de la presión administrativa sobre



su planeación de clase, en el momento en que los directivos solicitan llevar a cabo la planeación de una forma rigurosa, que determina el tiempo que cada docente le tiene que otorgar a los aprendizajes esperados y por ende la profundización de cada uno de ellos.

Por otro lado, resulta necesario preguntarse sobre si los aspectos personales de la maestra se dejan ver en su planeación de clase. Sobre ello solo se percibe en la medida en que arte de su visión de vida otorgada por su formación disciplinaria en Biología y sobre la importancia que le otorga a ésta; se ve reflejada en cómo evalúa a sus alumnos, pues en su evaluación considera cambios de conducta en corto, mediano y largo plazo que dan cuenta de lo aprehendido por los alumnos. Tal como lo menciona en su testimonio: *La biología es una de las ramas muy importantes, más porque se lleva a cabo en nuestra vida cotidiana* (Méndez, E2-P4).

En cuanto al valor de su formación profesional al realizar la planeación, se tiene que su institución de egreso le proporcionó herramientas teóricas a considerar a la hora de planear, tal es el caso de cómo tratar a los adolescentes, por medio de conocer las características propias de su edad.

Por otro lado, es importante considerar que la construcción teórica/práctica que cada docente puede crear en su planeación de clase a partir de su realidad educativa, es sin duda un espacio de reflexión y formación en el que la experiencia juega un papel importante, en tanto sea considerada.

Así mismo, la construcción de la identidad docente de acuerdo con Sachs (2003) en Day (2006), se clasifica en dos: identidad empresarial e identidad activista. Si bien no se puede decir que la maestra posee exclusivamente los rasgos de una sola de estas identidades, si se puede dar cuenta de los rasgos que la caracterizan: parte de su identidad está definida y orientada por el nivel educativo, existe la preocupación de cumplir con lo solicitado en el programa escolar (esto es característico de la identidad empresarial), pero también forma parte de su identidad el interés por sus alumnos y sobre las herramientas que le pueda brindar a ellos para que enfrenten los retos de la

vida que por otro lado forma parte de la identidad activista.

Por último, siendo el primer objetivo específico del presente trabajo, identificar la influencia de la experiencia de una docente en la realización de su planeación de clase en 1° de secundaria, el análisis del discurso de la profesora en la entrevista permite ver que la experiencia juega un papel importante en este proceso.

Como es posible ver en el caso de la docente que participó en esta investigación, en la planeación intervinieron diferentes aspectos, si bien, la presión administrativa es determinante para entregar una planeación al inicio del curso es la que orienta su elaboración, la experiencia de la docente en los ámbitos de su formación profesional y su antigüedad como profesora le permiten hacer los ajustes necesarios y flexibilizar su plan inicial acorde a las características de sus grupos.

## Referencias

- Aceves, M. (2010). *La asesoría como alternativa a los problemas de planeación a partir del conocimiento de los planes y programas de estudio de educación secundaria 2006, en la E.S.T. No. 114 turno vespertino*. (Proyecto de intervención). CDMX: UPN. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27029.pdf>
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Scielo*, 44(153), 548-578. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a05v44n153.pdf>
- Álvarez, I. (2004). *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. México: Editorial Limusa. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=8PQn0-uLuHwC&pg=PA4&dq=%C3%81lvarez,+I.+\(2004\).+Planificaci%C3%B3n+y+desarrollo+de+proyectos+sociales+y+educativos.+Editorial+Limusa,+S.A+de+C.V.&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiVhvCQ8sr9AhXCPkQIHfCZBqAQ6AF6BAgKEAI#v=onepage&q=%C3%81lvarez%20I.%20\(2004\).%20Planificaci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20de%20proyectos%20sociales%20y%20educativos.%20Editorial%20Limusa%20S.A%20de%20C.V.&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=8PQn0-uLuHwC&pg=PA4&dq=%C3%81lvarez,+I.+(2004).+Planificaci%C3%B3n+y+desarrollo+de+proyectos+sociales+y+educativos.+Editorial+Limusa,+S.A+de+C.V.&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiVhvCQ8sr9AhXCPkQIHfCZBqAQ6AF6BAgKEAI#v=onepage&q=%C3%81lvarez%20I.%20(2004).%20Planificaci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20de%20proyectos%20sociales%20y%20educativos.%20Editorial%20Limusa%20S.A%20de%20C.V.&f=false)
- Avolio, S. (1976). *Planeamiento del proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Ediciones Buenos Aires: Marymar.
- Berger, K. (2007). Teorías del desarrollo. En *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=sGB87-HX-HQC&printsec=frontcover&dq=berger+adolescencia&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiR38mSz9LqAhVHXKwKHaAcBMQQ6AEwAHoECAUQAq#v=onepage&q=berger%20adolescencia&f=false>

Brito-Lara, M; López-Loyola, J. y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 11(23). 55-74  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>

Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (01 de septiembre de 2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista electrónica Educare*, 20(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862004.pdf>

Cázares, L. (2011). *La planeación didáctica como medio que favorece la organización del trabajo docente*. (Tesis de maestría). UPN 042: Campeche. Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/31176.pdf>

Clandinin, D. Michael, Connelly, F. y Ming, F. (2001). El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional. En M. Tlaseca. (coordinadora). *El saber de los maestros en la formación docente*. (pp. 11-30). México: UPN

Davini, M. (2015) Educación permanente en las prácticas. En *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/05/davini-la-formacion-en-la-practica-docente-cap-v.pdf>

Day, C. (2006). Emociones, sentimientos e identidad personal y profesional. En *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. (pp. 59-76). Madrid: Narcea

De Jesús, A. (2008). *Importancia de la planeación didáctica en la labor docente y los factores que impiden su eficacia*. (Tesis de licenciatura). UNAM: Tabasco. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2009/octubre/0650727/Index.html>

Del Río, A. (2016). *Influencia de la planeación didáctica en la educación primaria para fortalecer la intervención pedagógica*. (Tesis de licenciatura). UNAM: CDMX. Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2016/mayo/0745002/Index.html>

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. España: Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Recuperado de <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Díaz, R. (2012). *Planeación de aula y formación docente. Representación y poder*. (Tesis de maestría). UPN 096: CDMX. Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/28651.pdf>

Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. (2004). *Planificación*. San Salvador: Centro de investigación educativa (CIE).

Diccionario de psicología y pedagogía. (2001). *Planeación de la clase*. CDMX: EdicionesEuroméxico.

Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. España: Narcea Ediciones. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=RX5uBgAAQBAJ&oi=fnd&q=PA9&ots=hpGjdnQFQ-&sig=VsNsRws3dDbXW7SI2p2BiSAadc&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=RX5uBgAAQBAJ&oi=fnd&q=PA9&ots=hpGjdnQFQ-&sig=VsNsRws3dDbXW7SI2p2BiSAadc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)

Elmore, R. (2010). El núcleo pedagógico. En *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores. Recuperado de [http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro\\_elmore.pdf](http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf)

Espinosa-Ríos, E. A. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Revista Praxis*. 12. 90-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1850>

García, G. (2013). *Planeación y gestión de ambientes de aprendizaje diversificados para la mejora del desempeño escolar en telesecundaria*. (Tesis de maestría). UPN 098: CDMX. Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/30191.pdf>

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE. Recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes/ABC%20de%20la%20enseñanza.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández, P., Guillén, F. y Yañez, G. (2007). *Diseñar y Enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. España: Narcea Ediciones.

Ibáñez, C. (2007) Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(32). 435-456. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>

Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (6), 487-499

- Lemus, F., Lemus, D., Alarcón, S. y Villela, C. (2019). Análisis de la importancia del planeamiento educativo. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 3(1), 135-141. <https://doi.org/10.36314/cunori.v3i1.89>
- Lozano, O. y Villanueva, O. (2016). Ciencia, currículum y profesores: las ciencias naturales en la educación secundaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 16(1). 1-28. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00403.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-26. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Moreno, M. (2012). Prólogo. En *Docentes que dejan huella una iniciativa de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación en Málaga. Junta de Andalucía*. Recuperado de <http://www.andaluciacreativa.com/docentesquedejanhuella/files/2012/10/Docentes-que-dejan-huella-LIBRO.pdf>
- Nervi, R. (1981). Cómo planear las lecciones. En *Didáctica normativa y práctica docente*. México: Editorial Kapelusz Mexicana.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase: una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad. Revista electrónica para maestros y*

*profesores*. 14(1), 87-96. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>

Rivera, O. (2017). *Fortalezas y debilidades de la Planeación Didáctica en la Escuela Secundaria Diurna No. 249 México Tenochtitlán*. (Tesis de licenciatura). UPN 092: CDMX. Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/33302.pdf>

Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica(FCE).

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rosales, G. (2018). *Saberes docentes sobre la enseñanza, una construcción desde la experiencia*. (Tesis de maestría). UPN: Hidalgo. Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/36051.pdf>

Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), 3-6. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218531001.pdf>

Saint-Onge, M. (2000). La competencia de los profesores. En *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: FCE. Recuperado de [http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/yo.explico.pero\\_ellos\\_aprenden.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/yo.explico.pero_ellos_aprenden.pdf)

Sánchez, A. (2012). *La planeación didáctica: herramienta fundamental para el desarrollo de competencias en los alumnos de secundaria*. (Tesina de licenciatura). UPN 094: CDMX. Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/28661.pdf>



Sandoval, E. (2000). II Los sujetos y sus saberes. En *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN-Plaza y Valdez editores.

Savage, J. (2016). *Planeación y pedagogía*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Plan de Estudios 2006*. Recuperado de <https://efmexico.files.wordpress.com/2008/04/planestudios2006.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *El modelo educativo 2016, El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Recuperado de [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). Antecedentes. En *Documentos*. Recuperado de <https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207247/ANTECEDENTES.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017c). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. En *Documentos*. Recuperado de [https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017d). Ruta de implementación del Modelo Educativo. En *Documentos*. Recuperado de [https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10\\_Ruta\\_de\\_implementacion\\_del\\_modelo\\_educativo\\_DIGITAL\\_r\\_e\\_FINAL\\_2017.pdf](https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_r_e_FINAL_2017.pdf)

Tardif, M. (2004). Los docentes ante el saber. En *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (pp. 25-42). Madrid: Narcea.

Tarrés, M. (Coord.). (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición*

*cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3\\_vela-peon\\_f.\\_la\\_entrevista\\_cualitativa.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3_vela-peon_f._la_entrevista_cualitativa.pdf)

Tlaseca, M. (2001). El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente. En *El saber de los maestros en la formación docente*. (pp. 31-51). México: UPN

Tünnermann, C. (2008). El concepto de modelo educativo. En *Modelos educativos y académicos*. (pp. 15-18). Nicaragua: HISPAMER. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf](https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf)

Hernández, M. (2000). *La planeación didáctica que realiza el docente para ayudar en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos*. (Propuesta de innovación de licenciatura). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/385.pdf>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El desarrollo profesional docente continuo. En *El ABC y D de la formación docente*. España: Narcea Ediciones.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod\\_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas\\_Cualitativas\\_De\\_Investigacion\\_Social.pdf](https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf)

Zamora, B. (2017). *La planeación didáctica como fundamento del conocimiento docente para el desarrollo de competencias e incidir en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje entre los alumnos y alumnas de la Escuela Primaria "Quirino Mendoza Cortés" de la delegación Xochimilco de la Ciudad de México*". (Tesis de maestría). UPN 099: CDMX. Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/32677.pdf>

## Anexos

### Cuestionario

I. Datos personales:

- Nombre del maestro (a): Méndez.
- Edad: 50 años.
- Estado civil: casada.

II. Datos laborales:

- Años de servicio docente: 30 años.
- Además de esta escuela ¿trabaja en otra?, En caso de que sí, ¿En cuál?

No.

- Materias que imparte: Ciencias y tecnología. Biología.  
Geografía.  
Artes.
- Grupo y grado: primero y segundo: A, B, C, D y E.
- Turno: vespertino.

III. Formación profesional:

- Carrera que realizó:
- Institución donde realizó sus estudios: Normal de los Reyes Acaquilpan.
- ¿Qué otros estudios ha realizado?:  cursos de actualización.
- Los estudios realizados se relacionan con su trabajo docente, sí/no por

qué: Sí, para actualizarse en la educación.

- ¿La escuela Normal/Universidad le proporcionó los conocimientos necesarios para desarrollar su práctica docente? sí/no, por qué:

Sí, en un 80% porque la teoría es una situación y la realidad es otra.

IV. Actualización docente:

- Cursos de actualización que ha tomado en los últimos 2 años: Planeación. Evaluación.
- Institución donde tomó el curso: Centro de maestros. Grupo Integración Educativa.
- Temas: Cómo mejorar la evaluación en el aula. Una nueva evaluación y ahora un nuevo ensayo.
- Explique la forma en que la actualización recibida le apoya en sus prácticas:

Para realizar diferentes actividades en la práctica y no ser tan repetitiva y motivar a los estudiantes.

V. Problemas que se presentan en la práctica.

Seleccione y describa las problemáticas que se le presenten con mayor frecuencia.

- 1) La enseñanza en general.
- 2) El aprendizaje en los alumnos.
- 3) La disciplina y disposición de los alumnos para trabajar en clase.

No existe compromiso.

- 4) La falta de apoyo de los padres de familia.

No asisten cuando se les solicita.

- 5) Evaluación del aprendizaje.
- 6) Métodos de enseñanza (particular).
- 7) Planeación de la enseñanza.
- 8) Aparte de los anteriores, qué otro problema se presenta.
- 9) La tutoría y educación socioemocional en alumnos.
- 10) Trabajo colegiado para atender las necesidades de la escuela.
- 11) Material didáctico.

VI. Los procesos de enseñanza-aprendizaje:

1) ¿Cuáles son y en qué consisten sus propósitos profesionales docentes?

No respondió la pregunta.

2) ¿En qué consiste su diagnóstico inicial de los alumnos?

Conocimientos de la asignatura, habilidades matemáticas y estilos de aprendizaje.

3) ¿Considera que es fundamental el logro de objetivos curriculares? (justificar).

Así se sabe qué tanto aprendieron los alumnos.

4) ¿Considera que todos los alumnos logran los aprendizajes esperados de la o las asignaturas que les imparte? (justificar).

No, tienen diferente ritmo de aprendizaje.

5) ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Conocimientos previos y organizadores previos.

6) ¿Qué acciones implementa cuando algunos alumnos se rezagan en el aprendizaje?

Explicar de manera individual (personalizada).

7) ¿Qué método o métodos de enseñanza utiliza para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Método deductivo, inductivo, pasivo, analógico o comparativo, intuitivo y activo.

8) ¿Qué formas de evaluación del aprendizaje utiliza con los alumnos?

Diagnóstica, formativa y sumativa.

## Entrevista 1

1. ¿Qué carrera cursó en la Normal de los Reyes Acaquilpan?

Licenciatura en educación media básica, especialidad Ciencias Naturales.

2. ¿Por qué decidió ser docente?

Desde la primaria a mí dejaban a cargo los grupos, yo pedía que me los dejaran, y a partir de ahí yo siento que es mi vocación, desde la primaria.

3. ¿Qué elementos teóricos brindados por su formación inicial, cree que son fundamentales?

De hecho, se llevó la asignatura de planeación. Nos decían las características de una planeación, que teníamos que conocer a los alumnos, lo del tema, aprendizaje y el contenido y lo del cierre.

4. ¿De qué manera cree que impactan los cursos de actualización en su ejercicio como docente?

De hecho, son primordiales, porque cada generación o cada año se vienen varias reformas, y a partir de cada reforma nos tienen que dar plan y programas de estudios recientes. El docente se tiene que actualizar, vuelvo a repetir, ahorita con todas las reformas ya van tres reformas que se han dado, y nos tenemos que actualizar para tener mejor preparación y darles contenidos a los chicos. Ya tiene como dos años que no voy a actualización, pero de que nos iban a evaluar, si estuve yendo a cinco cursos, y que, sí nos ayudaron, obvio para lo que nos pedían en el examen, que fue la planeación, cada paso de la planeación, que es inicio, desarrollo y cierre, y todas las herramientas que uno necesita como docente para llevarlo a cabo. De hecho, en la dirección nos piden cada uno de los aspectos y los tenemos que llevar a la práctica.

5. ¿Cómo percibe la planeación? ¿Qué tan útil le resulta?

De hecho, a nosotros nos la piden por aprendizaje esperado, pero hay aprendizajes esperados que son muy largos, son muy extensos y nos llevamos casi una semana, o semana y media para un aprendizaje esperado.

6. ¿De qué manera apoya o no a su práctica docente?

De hecho, como mero requisito sí nos ayuda algo, pero sí nos sentimos como presionados para entregar planeación en dirección y con los chicos hay unos temas que, sí son muy extensos, pero siento que estamos más bajo presión. Que, si nos ayuda, de hecho, nos vamos con un cierto control, pero sí va un poco lento. Siento que nos tienen que dar un poquito más de pauta para que nos extendamos en los temas a causa de la planeación. Por ejemplo, en la dirección nos dicen que tenemos que planear y nosotros lo tenemos que hacer por aprendizaje esperado, pero hay algunos aprendizajes esperados que están muy extensos, pero en el caso de la planeación hay unos que sí tenemos que cortar y terminar el programa.

7. ¿Qué formato utiliza para realizar su planeación? ¿conoce otros formatos? sí/no ¿cuáles?

Formato, de hecho, en la dirección nos dan uno, pero uno lo adecúa depende a nuestras necesidades y características de nuestros alumnos. Por ejemplo, yo tengo tres grupos de Biología, y hay unos temas que se prestan para darles igual para los tres grupos, y hay unos que no.

Formato de la institución: nos dan el encabezado, el título, nos dan la fecha, de qué fecha a qué fecha tenemos que planear, viene aprendizaje esperado, el bloque, lo de

actividades de inicio, desarrollo y cierre. Y vuelvo a repetir, nos dan un formato, pero nosotros lo adecuamos cada quien como profesor.

Tipo de adecuaciones: de tiempo y dificultad, porque hay temas que vemos muy superficiales y los chicos no tienen comprensión de él.

Conocimiento de otros formatos: sí, de hecho, cuando tuvimos planeación cuando íbamos a hacer nuestro examen, varios maestros pues nos comparten cómo llevan su planeación, pero uno lo adecúa dependiendo sus necesidades. De hecho como tal, no tienen nombre, sino a lo mejor como en el caso de mi planeación, viene componente curricular, enfoque pedagógico, viene el eje, campo de formación competencias específicas, en qué trimestre se va, contenidos transversales o temas de relevancia, propósito, el tiempo, recursos didácticos, modalidad de trabajo, qué tipo de evaluación y ya cuando se empieza en sí la planeación es secuencia didáctica, aprendizaje esperado, viene tema, actividades de inicio, desarrollo y cierre. Y cuando por ejemplo no abarcamos cada uno de ciertos aspectos, ya donde dice observaciones vemos a lo mejor, si no se dio un tal tema en tiempo que programamos, se puede ampliar y terminar en otra fecha, pero sí se tiene que señalar en el caso de observaciones lo que no se vio.

Mi planeación: aspectos generales, todo lo de la asignatura a nivel general de la asignatura. La planeación es anual y vienen datos específicos, y ya en cada trimestre viene características o datos específicos de cada asignatura.

*¿Qué elementos considera a la hora de planear?* Características de los alumnos, el tiempo que tenemos destinado a cada actividad, también por ejemplo materiales que se van a utilizar y en el caso de los alumnos sería los materiales que se ocupan.

*¿En esta secundaria en específico existe algún aspecto particular que considera a la hora de planear?* El libro de trabajo y el plan y programa de estudio actual. Se planea en general y conforme vayamos avanzando de hecho se realiza un diagnóstico y cada chico tiene diferente situación, a lo mejor que tiene síndrome de asper o alguna otra situación, entonces para esa persona se le toman ciertas características para evaluar,



diferentes. *¿Esos aspectos los coloca en su planeación?* lo tenemos que ampliar en el caso de la planeación, no como tal, pero donde dice observaciones: a los alumnos que tienen características diferentes se les evaluará de diferente manera.

Yo tengo tres grupos de biología, hay chicos con problemas auditivos, otro tipo de problemas, y sí tenemos que hacer modificaciones, porque se estarían rezagando y entonces reprobarían.

8. *¿Qué elementos considera necesarios para poder planear una clase o un curso? ¿cómo es el proceso?*

Mmm no, de hecho, se van viendo con el paso del tiempo y te vuelvo a repetir con el diagnóstico. *¿Entonces no suele hacer modificaciones durante la clase?* Sí, porque por ejemplo suceden ciertas situaciones y uno a lo mejor tiene cierto planeado, pero salen otras y entonces tenemos que adecuar en el momento con las situaciones inesperadas si hacemos modificaciones, porque al pie de la letra la planeación no se sigue, porque, así como que chin ese día del encendedor así que hay no, préstamelo y ya no te lo traje, pero bueno, sí se dan modificaciones (yo le presté un encendedor al llevar a cabo la primera entrevista).

Proceso: se empieza por el título y después por el aprendizaje esperado y con base al aprendizaje esperado se van desglosando cada una de las actividades. *Las actividades, usted las propone, ¿o tiene alguna guía?* De hecho, viene el libro, pero en forma general, ya nosotros tenemos que tomar cartas en el asunto para a lo mejor este primero uno los piensa *¿no?*, pero no sigue un patrón, uno los considera con base a sus necesidades y a lo mejor algo que se nos ocurra y llevarlo a la práctica y obvio si nos resulta en la primera, lo ponemos en la segunda y obvio ya si no sale lo que planeamos lo podemos modificar.

9. ¿Cómo influyen los principales problemas que se le presentan en el aula (disciplina, disposición para trabajar, falta de apoyo de los padres) para la elaboración de su planeación?

Sí se tiene que considerar, porque por ejemplo uno tiene la planeación paso a paso y en el caso a lo mejor este que se pide cierto material y si no hay el apoyo de tutor o sea ya la clase ya no se sigue como debe de llevarse a cabo y obvio, en la planeación uno planea de cierta manera, pero ya cuando pasan ciertas situaciones ya uno debe de adecuar, pero sí es primordial tomar esos aspectos que te mencione.

10. ¿Qué importancia le da a la evaluación dentro de la planeación?

De hecho, en la planeación se toma evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de hecho, yo la hago cada mes, en el caso de otros están trabajando por trimestres, yo evalúo cada mes y con base en la evaluación yo me voy dando cuenta el chico cómo va en el proceso de su aprendizaje, ya si se va rezagando entonces le colocamos o le damos ciertas actividades para que las haga y no se rezague en el conocimiento. Pero es cada vez, y después hasta lo último realizo un examen en el último mes y ya se suman las tres evaluaciones y se saca el trimestre.

Evaluación formativa: serían los valores, también sería la participación de los tutores.

Evaluación diagnóstica: esa es la que realizamos al inicio de nuestro ciclo escolar, cuando nos presentamos con los chicos vemos este si hay apoyo de tutores, como vienen de la primaria a la secundaria, esa sería la diagnóstica. Y con base en la diagnóstica pues ya podemos empezar a sacar nuestra planeación, porque ya tenemos antecedentes de cómo vienen los chicos, si vienen en cero o cómo vienen de la primaria. Aquí en esta escuela cada quien realiza su evolución diagnóstica, uno la elabora. *¿Qué elementos considera en esta evaluación?* Se toman en cuenta conocimientos, habilidades y habilidad matemática, son esos tres dentro de la diagnóstica.

11. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?

Hay varios, por ejemplo, el examen, puede ser participación, libreta, exposición, sería como la batería pedagógica y exámenes de diferentes opciones, de opción múltiple, relación de columnas. *¿La evaluación es la misma para todos los grupos?* Mmmm sí, yo trato de generalizarla, pero como hay ciertos alumnos con diferentes situaciones, realizamos el examen y ya después si tienen alguna diferencia ya uno les cambia la forma de evaluar.

12. ¿Qué propósito cree que este cumpliendo la planeación en su práctica docente?

El objetivo principal sería no venir a improvisar, o sea tener bien marcada cada una de las actividades, obvio también la improvisación es buena, pero por eso se quiere que haya planeación, para que no nada más se venga y se vea: se me ocurrió esto, se me ocurrió lo otro, sino que tengamos un patrón y ciertos pasos a seguir.

Por ejemplo, cuando no salen algunas actividades planeadas, puede haber diferentes modificaciones, pero no siempre la improvisación. Una actividad que se salga de control, pero siempre encaminado a la planeación.

13. Durante su trayectoria como docente ¿considera que su experiencia influye en la realización de su planeación? Sí/no ¿de qué manera?

Sí, porque yo siento que es fundamental la experiencia porque cuando iniciamos había maestros que nos prestaban la planeación, y uno a lo mejor en la Normal nos daban algo teórico, pero ya en la práctica es totalmente diferente y nos prestaban las planeaciones y así como que primero copiábamos, ya después como que poco a poco ya con el plan y programas de estudio ya vamos como que aprendiendo a desglosar

cada uno de los temas. *¿Los objetivos, usted los formula?* Sí, pero con base al aprendizaje esperando.

*¿En estos momentos existe el compañerismo entre docentes?* De hecho, sí compartimos, compartimos ciertas cosas, a lo mejor en cuestiones que no entendemos (cuál es el componente curricular), pero sí nos seguimos apoyando como docentes para ver dónde hay las dudas, que ya son mínimas las dudas en cuestión a planeación, pero yo siento que seguimos hasta apoyándonos como docentes. De hecho, en la academia somos dos maestros que trabajamos con Biología, y sí, sí nos apoyamos. O sea, a lo mejor: esto sí me resulta en la planeación o que: no, yo no lo tomo en cuenta, y ya, pero sí nos apoyamos para ver qué características o qué podemos sacar de bueno en cada uno de los temas.

Conclusión: De hecho, yo llevo 24 años de experiencia y siento que la planeación es fundamental, es fundamental para llevar a cabo cada uno de los temas y también importante lo que percibimos del aprendizaje esperado. Si no llevamos planeación, así como que vamos, como ciegos dirían, nada más a ver qué se saca y de hecho la educación pues ese no es su fin, su fin es a lo mejor llevar a los chicos a un grado más alta, pero con base y apoyándonos los docentes con la planeación. En ocasiones si es difícil planear, ojalá y todo fuera fácil, pero no, debemos apoyarnos en los libros a pesar que ahorita ya no se trabajó con libros, pero sí diferentes fuentes para seguirnos apoyando en la planeación, y hay que actualizarnos, porque hay cosas que dicen es tradicional pero las nuevas reformas que se vienen, si es que hay nuevas reformas, seguirnos actualizando.

Lo principal es el tema y vuelvo a repetir, a lo mejor hago mucho hincapié en aprendizaje esperado. Si no se alcanza el aprendizaje esperado, nos tenemos que regresar, yo siento

## ENTREVISTA 2

Objetivo: conocer e interpretar las percepciones de la maestra acerca de la influencia o no, de su experiencia en sus planeaciones de clase.

Relacionadas a su visión cómo docente de secundaria:

1. ¿Qué es lo más difícil de trabajar con los adolescentes?

Los cambios que están atravesando los chicos, que sería la pubertad, un día están alegres, otro día están tristes, otro día están neutro, eso sería lo más difícil de trabajar con los chicos de secundaria.

*¿De qué manera lidia usted con esos problemas?* Realizando actividades de acuerdo al estilo de aprendizaje de cada uno de ellos.

2. ¿Considera que en su formación profesional le dieron las herramientas necesarias para poder trabajar con esta población?

De hecho, en la normal llevamos una asignatura que era psicología y algo referente a las características de los adolescentes, sí nos dan unas bases, pero no al cien por ciento para poder trabajar con cada uno de los alumnos, de hecho, se ve teóricamente, ya en la práctica es muy diferente.

*A partir de ese enfrentamiento con la realidad, ¿ha creado algún tipo de conocimiento que su universidad no le brindó?* De hecho, se tiene uno que autopreparar para saber cuáles son las diferentes características de los jóvenes que de hecho sí ha cambiado a través del tiempo. A través de la práctica también debemos de ver diferentes técnicas que nosotros hemos aplicado y con base en ensayo error uno va aprendiendo y descartando las que si no son favorables para ciertos grupos

3. ¿Por qué decidió ser docente de biología y no física o química que son las otras ciencias que se dan en secundaria?

Para iniciar en la Normal solo había licenciaturas de nivel primaria, en ese año nos invitaron a participar para lo de secundaria y de hecho el grupo era de 19 personas. Yo de hecho sí quería ser maestra, pero nunca pensé que nos fueran a ofrecer esa situación. Posteriormente ya nos dieron esa licenciatura, nosotros fuimos la primera

generación. En el caso de por qué biología y no física ni química, de hecho, a mí me colocaron ahí porque rendí más aprovechamiento en primero, que es donde se lleva a cabo la asignatura. Yo antes tenía química, pero así la química como que no, y obvio no rendí los frutos que la institución quería, y en el caso de biología sí, por eso es que llevo 24 años siendo maestra de biología.

4. ¿Qué visión sobre la educación le brinda esta asignatura?

De hecho, biología solo se daba tres veces a la semana, ahora después del cambio de planes y programas se da seis veces a la semana. La biología es una de las ramas muy importantes, más porque se lleva a cabo en nuestra vida cotidiana. De hecho, en el plan y programas de estudios se llevan a cabo temas primordiales y fundamentales que están acordes a nuestra sociedad, por ejemplo: lo que es el problema de obesidad y lo de anemia, todos esos dados por el mal uso que tenemos o de nuestra vida cotidiana. No solo ese, sino también en cuanto a embarazo precoz, si no hay información hacia los chicos en casa.

5. ¿De qué manera influye o no su entendimiento de la biología con la manera en qué enseña?

Puede estar conectado uno de la otra, porque se basa, primero es lo teórico y después lo llevamos a la práctica, en cuestión de los chicos, obvio primero se da la clase en el salón y todos los temas que se van abordando dentro de la escuela deben estar acordes con su vida cotidiana

6. ¿En qué momento considera usted necesario realizar un cambio de actividades con cierto tema?

Tiene que realizar los cambios cuando no se ven los resultados óptimos en el cambio de conducta de los jóvenes, hay temas que abarcan por ejemplo tres clases a la semana, pero si se ve que no hay cambios se tiene que profundizar o realizar diferentes o modificar las actividades que se habían llevado a cabo, depende del cambio o conducta de los jóvenes.

*Sobre los cambios y conductas que menciona, ¿estos los visualiza durante la clase, o*

*al finalizar?* Los cambios que se observan son inmediatos cuando se da el tema, pero hay experiencias que deben evaluarse a mediano y largo plazo. Ciertas conductas que son observables, pero no al cien por ciento en los jóvenes, la mayoría son a corto plazo o a largo. O también se puede llevar a cabo en una evaluación, con listas de cotejo. Por ejemplo, cuando se ve el tema del plato del buen comer y la jarra del buen beber, eso se puede ver en lo que comen en el descanso y lo que les manda su familia en el refrigerio.

Relacionadas a la experiencia involucrada en la práctica:

7. Durante su trayectoria como docente, ¿qué tipo de hábitos ha adquirido?

Primordial sería la planeación, la planeación se lleva a cabo desde el diagnóstico, de cómo recibimos a los jóvenes y a partir de ahí hacemos diferentes actividades para saber qué temas o qué actividades se van a realizar conforme el estilo de aprendizaje de cada alumno. Porque ahí viene cada una de las actividades, es como si fuera nuestra biblia, no podemos dejar a un lado la planeación. Otros hábitos sería el pase de lista, el pasar por sus lugares a ver que están realizando, para que no se distraigan y estén atentos a cada una de las actividades o nuestra explicación como docentes.

8. ¿De qué manera cree que la planeación funciona, si la realidad educativa resulta ser compleja y en cierto grado impredecible?

En los momentos que estamos viviendo, el profesor debe adecuar cada una de las herramientas que tiene a su alcance. La planeación vuelvo a repetir, no la podemos dejar de lado, porque se realizaron diferentes actividades ahorita con lo de educación a distancia, que nos quedamos casi en el tercer trimestre, uno como docente buscó diferentes alternativas, pero siempre basada en la planeación.

*Sobre las alternativas que menciona, me podría platicar de alguna que haya implementado durante esta contingencia.* Yo llevé a cabo y sí me resultó casi el 90 por ciento, fue a través del WhatsApp y por audio, como lo estamos haciendo en este momento. Y la mayoría de los jóvenes respondió con buenos resultados.

*¿El acercamiento con las tecnologías se le complicó?* Con WhatsApp no tuve ningún problema, pero con en cuanto a las autoridades, nos decían que teníamos que implementar otras como Zoom, como Classroom, y esas pues sí las conozco, pero no las manejo al cien por ciento. De hecho, se nos quedó como tarea, en la semana nos estuvieron dando conferencias virtuales para ver cómo se trabajaba con ellas, pero con la que yo trabajé, que fue WhatsApp, tuve el 90 por ciento de aceptación tanto de los jóvenes como de los padres de familia.

*¿Las conferencias que menciona, sería como la capacitación para el siguiente ciclo escolar?* Sí, de hecho, nos dejaron como tarea que realizáramos videollamadas entre compañeros, para estar a la vanguardia y así iniciar con el ciclo escolar 2020-2021.

*¿Y usted cómo se ha sentido con este cambio radical en la docencia, de pasar de lo presencial a lo virtual?* De hecho, cuando trabajé con WhatsApp, los chicos trabajaron muy bien; pero no es lo mismo que de forma personal; es lo que nos decía el director: que sí tenemos que ver la manera de poder hacer lo posible para trabajar de manera virtual, donde haya contacto solamente visual con los jóvenes y yo siento que es de suma importancia. Se llevó a cabo el trabajo, pero el que hayan aprendido, yo digo que no se logró. De hecho, ahorita, nuestra planeación debe de ser híbrida porque los



chicos van a asistir, por ejemplo: lunes y miércoles alumnos que se apellidan de la A-M, y martes y jueves alumnos de la N-Z y ya lo demás va a ser clases virtuales.

Relacionadas a la planeación(es) pre pandemia:

9. Aprendizaje esperado: Tema: Sistemas del cuerpo humano y salud: Argumenta los beneficios de aplazar el inicio de las relaciones sexuales y de practicar una sexualidad responsable, segura y satisfactoria, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia como parte de su proyecto de vida en el marco de la salud sexual y reproductiva (SEP, 2017).

*Respecto al aprendizaje expresado anteriormente, ¿Cuál fue la planeación o planeaciones que tenía pensadas antes de la contingencia sanitaria? Apenas íbamos a programar las clases, pero se atravesó lo de la pandemia. Recuerdo las actividades que les dejé por WhatsApp, un cuadro de doble entrada para las características para iniciar con cambios secundarios, también dejé maquetas sobre el aparato reproductor masculino y femenino, se programó una carta sobre qué querían realizar en este momento, a corto y a largo plazo, la de calidad de vida y son las que recuerdo en este momento.*

10. En relación a los cursos “normales” ¿qué tanto interés observó usted que generó este tema en los estudiantes en este contexto de pandemia?

Las actividades que fueron realizadas con respecto a la sexualidad se llevaron a cabo muy bien, sin embargo, no puedo decir si existió el interés, porque no fue visible físicamente, en donde yo lo pudiera observar.

11. ¿Esta situación de emergencia provocó algún o algunos cambios en sus hábitos como docente? Sí/no. De ser así, ¿cuáles?

Obviamente, el simple hecho de no ir a la escuela, de no ver a los compañeros, el no ver a los alumnos, el pase de lista, el contacto directo con ellos, sí fue totalmente un cambio radical y fueron hábitos que ya no se llevaron a cabo. De hecho, se adquirieron nuevos hábitos, como la autopreparación, que desde casa tuvimos forzosamente que empezar a trabajar con las nuevas plataformas. También el trabajo a distancia, que a lo mejor uno ponía un horario y ellos en el momento que podían lo mandaban.

12. Durante su trayectoria como docente de biología, ¿Había vivido un episodio igual o similar a esta contingencia? Sí/no. De ser así, describa la situación y las acciones que tomó.

De hecho, no recuerdo en que año hubo un problema similar, pero no tan drástico, sobre la influenza; de hecho, se suspendieron clases como dos o tres meses únicamente, pero en el caso de ahorita la pandemia sí nos llevó por sorpresa y hubo un cambio radical como docentes, y más bien en todo el mundo. De hecho, no paramos, el mundo siguió y nosotros nos tuvimos que estar adaptando a todo un cambio de forma de vivir, de actuar con todas las dificultades, pero siempre salir delante de una forma positiva.

13. La pandemia, siendo un factor externo al entorno escolar, ¿En qué sentido o de qué manera formó parte de su o sus planeaciones o hasta qué punto las modificó?

De hecho, sí se tuvieron que haber modificado porque solamente se llevaban a cabo que los jóvenes realizaran las actividades, pero ya no se podía comprobar hasta qué porcentaje llevaban su aprendizaje en cada uno de ellos, pues no se pudo corroborar si hubo realmente el aprendizaje deseado.

14. En algún momento, esta situación de pandemia ¿le permitió abarcar otros contenidos relacionados con la biología, por ejemplo, sobre los virus? (aunque no formaran parte del contenido, pero que fueran de interés para los estudiantes).

De hecho, en la planeación que nos pidieron en la institución no solo se abarcaron los temas del programa, también nos decían que abarcáramos y era fundamental todo lo del tema del coronavirus, las consecuencias, las formas de cuidarnos; que también abarcamos en nuestras planeaciones, y cómo los jóvenes tendrían que actuar ante

esa situación. Eso se llevó nada más a cabo de forma: se dejaba la actividad y ellos lo plasmaban en cuaderno; de hecho, las actividades que se dejaban, la mayoría de ellas se realizaba con los padres de familia; quiero pensar que cada uno de los temas se comentaba entre pares, en el caso de estar con la mamá con el papá, los hermanos, porque era un tema en común.

*¿La inclusión de los padres en las actividades, solo fue en el caso de los temas relacionados al COVID-19, o también con los demás temas de biología?* No solo fue en los temas relacionados a la pandemia, sino también a los contenidos de biología, donde se vio la participación de cada uno de los padres de familia hacia sus hijos. Se vieron mejores resultados en este momento, que, teniendo clases presenciales, respecto al papel fundamental de los padres familia.

Relacionadas a la planeación(es) post pandemia:

15. ¿Cuáles fueron los principales retos que vivió en esta contingencia como docente de secundaria?

El principal reto que se me presentó a mí como docente fue cuando nos indicaron que teníamos que tener contacto con los chicos y como plantilla de docentes nos pusimos en comunicación y fue importante y necesario empezar a indagar sobre los números de los chicos; primero caí en conflicto, pero después poco a poco empezaron un alumno con los otros la conexión que tenían con los demás grupos y así fue como creé mi grupo de WhatsApp y gracias a ellos se llevó a cabo el trabajo óptimo para que ellos pudieran entregar las actividades que se requerían.

16. ¿Qué habilidades o capacidades considera haber adquirido a raíz de la contingencia sanitaria?

Son varias, yo siento que las más importantes es la comunicación, la tolerancia, la paciencia; que por medio de audios o mensajes se les pudiera transmitir correctamente la información a los jóvenes y padres de familia.

17. ¿Considera necesario incluir o utilizar esas habilidades o capacidades

desarrolladas en sus próximas planeaciones?

Es fundamental y primordial y así se reforzarán para tener mejores resultados.

18. ¿Qué sugerencias tendría respecto a la concepción o papel de la planeación de clase ante situaciones como esta?

Se debe de detallar muy bien sobre la planeación, qué actividades se van a llevar a cabo con los jóvenes y qué es lo que queremos lograr con cada una de ellas, pero especificando con detalle para que los alumnos entiendan qué es lo que van a hacer y cómo lo van a hacer.

19. De seguir esta contingencia, ¿qué estrategias implementaría para la elaboración de sus planeaciones?

De hecho, la semana pasada que se trabajó con el director y el personal docente, nos dijo el maestro que lleváramos prácticas de cómo se trabajará con Zoom y aparte cómo queríamos empezar nuestro diagnóstico. Que realizáramos un boceto o esbozo de

nuestra planeación con diagnóstico; pero a mí me resulta un poquito incierto, sobre los chicos que pasaron de primero a segundo, y de segundo a tercero no hay problema porque se tienen sus números de celular, pero con lo que ingresan a primero no es el caso. Yo siento que todavía no se pueden realizar clases por Zoom hasta que nosotros tengamos el tipo de alumnos, primero los tenemos que ver para saber con qué tipo de personas vamos a trabajar. Va a haber un poquito de problema con los chicos de primero, pues hasta que los conozcamos directamente en la situación presencial vamos a poder decidir sobre las actividades.

En entrevistas anteriores me había comentado que compartía sus experiencias con sus colegas, por lo que me gustaría saber...

20. ¿De qué manera (formato: verbalmente, de manera escrita, etc.) comparte sus experiencias con sus colegas (buenas/malas)?

De hecho, la academia de Ciencias Naturales nos reuníamos una vez a la semana, ahorita ya no se ha podido realizar, ya tiene como tres años, a partir del cambio de plan y programa de estudio. Los docentes que somos de la misma área, sí nos compartimos cuando son los Consejos Técnicos Escolares, las prácticas que nos resultan, quizá un tema en el que tenemos mejores resultados.

21. ¿En qué se basa para decidir expresar sus experiencias con sus colegas?

Serían las actividades en las que los chicos están más motivados, en la que participan de manera agradable ya que se nota cuando les gusta algo y cuando no; obvio las que les atraen más son las que compartimos.

*¿Considera que compartir estas experiencias en el CTE resulta efectivo de alguna manera?* Es primordial, porque se observa que hay mejor aprovechamiento con actividades que a ellos los motive.