

LAS FINALIDADES DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR DOCENTES EXPERIMENTADOS Y NO TAN EXPERIMENTADOS

José López-Loya

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Chihuahua, México.
Centro Universitario CIFE.
jlloya@ymail.com

Maribel Brito-Lara

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Guanajuato, México.
mabila68@hotmail.com

Haydeé Parra-Acosta

Universidad Autónoma de Chihuahua,
Escuela de Medicina, Circuito Universitario Campus II, Chihuahua, México.
Centro Universitario CIFE.
hparra05@hotmail.com

Recibido: 17/10/2016 **Aceptado:** 9/11/2016

Resumen

Se presentan resultados de un estudio cuantitativo cuya hipótesis es que los docentes, según su antigüedad en el servicio, tienen diferenciadas concepciones en cuanto a finalidades para elaborar sus planeaciones didácticas; en correspondencia con estudios en que se ha identificado que las planeaciones varían si se trata de profesores principiantes o experimentados (Arends, 2007; Rueda, 2011). Se tomaron tres grupos de maestros de secundaria cuya antigüedad laboral corresponde con los cambios más notables en las reformas educativas en México en los últimos 30 años. Los resultados muestran que en lo general no se tienen diferencias significativas; no obstante, se identificó que planear para cumplir el requisito demandado por la autoridad educativa es estadísticamente diferente entre profesores noveles, de mediana antigüedad y experimentados, siendo estos últimos quienes lo hacen más para tal fin y en última instancia los segundos. Planear para la evaluación del desempeño y para desarrollar competencias en los alumnos no presentan diferencias significativas en los tres grupos de docentes. Por último, planear para que los alumnos aprendan contenidos es una finalidad didáctica (enfoque tradicional) mayormente presenten en los maestros noveles, seguidos de los de mediana antigüedad; difiriendo significativamente con los más experimentados, quienes lo hacen en menor medida.

Palabras clave: *Planeación didáctica, modelos educativos, finalidades de la planeación didáctica.*

THE FINALITIES OF DIDACTIC PLANNING BY EXPERIENCED TEACHERS AND NOT SO EXPERIENCED ONES

Abstract

It is presented the results of a quantitative study which its hypothesis is that teachers; according to their seniority in service, have differentiated conceptions regarding the finalities for elaborating their didactic planning in correspondence to studies in which it has been identified that such plannings vary if they correspond to novice or experienced teachers (Arends, 2007;

Rueda, 2011). They were taken into consideration three groups of secondary school teachers which seniority corresponds with the most noticeable changes in the educational reforms in Mexico in the latest 30 years. The results show that in general there are not meaningful differences. However, it was identified that planning in order to fulfill with the demanded requirement by the educative authority, is statistically different among novice teachers of medium seniority and experienced teachers, being the latest ones who do planning beyond such finality and at the last instance the second ones. Planning for evaluation of the job performance and to develop competencies in the students, does not present meaningful differences in the three groups of teachers. Finally, planning for the students to learn the content, is one didactic finality (traditional approach), mostly presented in novice teachers, followed by the medium seniority; differing materially from the most experienced teachers, who did it in small extent.

Keywords: Educational planning, educational models, educational planning finalities.

Introducción

De las prácticas educativas y el ambiente áulico derivado de ello surgen gran parte de las experiencias que nutren la esencia de la vida escolar. Tales experiencias se generan a partir de la interacción entre maestros y alumnos con una diversidad de elementos; como los de tipo pedagógico curricular: programas de estudio, enfoques didácticos, estrategias de enseñanza, materiales educativos, estrategias evaluativas, etc.; así como social y material: condiciones físicas de las instalaciones educativas, anexos escolares, condición de salud de los estudiantes, seguridad escolar, etc. Estos elementos se fusionan en el escenario educativo y se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, esto no se llevaría a cabo de manera adecuada si no se cuenta con una planeación (didáctica) de las actividades, componente sustancial del quehacer docente (Meirieu, 1997; Zabalza, 2005; Zabala, 2008; Perrenoud, 2008) que permita definir las estrategias didácticas y evaluativas de los aprendizajes, así como organizar los recursos y materiales; de modo que tras la práctica educativa derivada de ella se logren los aprendizajes previstos y se contribuya a alcanzar los propósitos y finalidades planteados en el marco del plan de estudios correspondiente.

Dicha planeación es y ha sido generadora de distintas perspectivas: por una parte es considerada un requerimiento administrativo que los profesores deben realizar con independencia de las tareas de enseñanza; por otra constituye la base fundamental para el desarrollo educativo, esto es, una necesidad del docente para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias o, al modo tradicional, para que los alumnos aprendan contenidos; asimismo constituye un elemento requerido para la evaluación del

desempeño profesional. Estas finalidades hacen que sea motivo de debate y generador de situaciones problema en el ámbito educativo.

A partir del ciclo escolar 2015-2016 se ha acrecentado el debate en torno a la planeación didáctica, como consecuencia de la exigencia de las autoridades educativas para la evaluación del desempeño docente en la educación básica mexicana. Es en este escenario donde se establece con mayor fuerza el carácter impositivo de dicha producción; así una de las preocupaciones principales de los profesores es la obligación de planear para cumplir y aprobar la evaluación de su desempeño, más que la necesidad para fortalecer su práctica educativa. Se esfuerzan por realizarla de modo que la organización, estructura y contenidos estén acordes con las exigencias evaluativas, por encima de la posibilidad de mejorar el aprendizaje de los educandos; en otras palabras, la preocupación del docente está en sí mismo y no en el logro educativo de sus alumnos.

En torno al debate señalado, un estudio etnográfico realizado en el estado de Chihuahua (Arzola, et al, 2011) refiere que el sentido de la planeación didáctica en las escuelas constituye un documento exigido por las autoridades como un requisito de trabajo y se elabora, en algunos casos, de manera colectiva; lo que implica homogenización de los contenidos, de las estrategias, de la distribución del tiempo, etc., como si todas las escuelas y grupos fueran iguales. El fin es dicha producción en sí misma y no lo que esta permite en el desarrollo educativo. Arzola (2014) menciona que la planeación es un ente abstracto que adquiere significado por sí mismo, es un ritual en el que están contenidos varios supuestos cuya veracidad no se pone en tela de juicio.

Para el caso de la educación secundaria, dicha planeación adquiere diversos matices y finalidades en tanto que convergen profesores que, por su formación y más aún por los años de servicio, traen consigo enfoques metodológicos y tradiciones no siempre coincidentes con el modelo educativo que se implementa, lo cual complejiza aún más a tal nivel escolar ya de por sí controvertido y cuestionado (Zorrilla, 2004; Miranda y Reynoso, 2006; Ducoing, 2007). Actualmente, en las escuelas secundarias mexicanas encontramos profesores con hasta treinta o más años de servicio (INEE, 2015) los cuales han aplicado diversos planes de estudio, de lo cual emana una concepción docente diferenciada y no siempre congruente con el modelo educativo instrumentado; es decir en la implementación curricular suelen mantenerse prácticas pedagógicas de los docentes no siempre consistentes con lo previsto en planes y programas de

estudio (Zorrilla 2002, 2004). Al respecto, podemos identificar tres modelos educativos con base en los cuales han trabajado profesores en servicio, y con ello sentidos y finalidades diferenciadas de la planeación didáctica.

1. Tradicional

Plan de Estudios 1974. Orientado a que los alumnos adquiriesen herramientas para desarrollarse en un ámbito de trabajo y asimismo pudieran ingresar al nivel medio superior. Si bien tuvo opciones en cuanto a su estructura (por asignaturas y por áreas), el modelo educativo estuvo centrado en el conocimiento disciplinario y el aprendizaje de métodos, con enfoque academicista y memorístico (Fuentes, 1978; Arnaut, 1998; Zorrilla, 2002); por lo cual la enseñanza era lo más importante y el maestro la figura central; a decir de Oikión (2008), se trataba de una *Pedagogía instrumental normativa*. El trabajo estaba supeditado a los libros de texto y a los métodos de enseñanza, la evaluación centrada en los resultados de aprendizaje con base en el logro de objetivos minuciosamente definidos. Como aprender equivalía a adquirir y reproducir lo que el docente transmitía a los alumnos; la planeación didáctica, en todo caso, se reducía a la enumeración de objetivos que lograr, contenidos que aprender, programación o dosificación de tiempos para abordarlos y la enunciación del producto de la acumulación sucesiva de aprendizajes cuyo logro se verificaría (Florez, 2005; Alonso, 2009). Así, la planeación se constituía más como un elemento burocrático, que cumplir que como una herramienta con sentido pedagógico.

Entre quienes aplicaron este plan de estudios estuvieron profesores formados con los planes de estudios 1959, 1976 y 1977 y 1984. Los tres primeros planes sustentados en una Pedagogía instrumental normativa con esquemas memorísticos (Fuentes 1978; Oikión, 2008); y el segundo, promotor de docentes reflexivos y críticos, con énfasis en el conocimiento de la teoría pedagógica y del conocimiento disciplinario (Oikión, 2008; IEESA, s/f).

2. Constructivista

Plan de estudios 1993. Orientado a que los alumnos ampliaran y profundizaran contenidos del nivel precedente, sentaran las bases para la vida productiva y se prepararan para continuar estudios de preparatoria. Fue estructurado por asignaturas, con contenidos modificados y vinculación interdisciplinaria. El modelo educativo estuvo orientado a la formación de competencias generales, particularmente: 1) el desarrollo de capacidades y habilidades -intelectuales, físicas y estéticas- y; 2) el fortalecimiento de actitudes y valores. El

enfoque que le dio sustento fue cognitivo-constructivista, por lo cual se dio énfasis al logro de aprendizajes significativos a partir de procesamiento de la información y, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC- (SEP, 1993; Arnaut, 1998; Zorrilla, 2004; Miranda en Arnaut y Giorguli, 2010).

Se trataba de que los alumnos “aprendieran a aprender”; de ahí el énfasis en una participación más activa de estos en el proceso educativo y la necesidad de una evaluación continua que permitiera al profesor recoger información útil para mejorar el desempeño de los educandos, ajustar las actividades de estudios a sus necesidades de aprendizaje y tratar de mejorar la práctica educativa (SEPa, 2004; SEPb, 2004). En tal sentido, la planeación didáctica habría de ser una tarea necesaria para la práctica educativa en la que, con base en los programas de las asignaturas y otros materiales de apoyo a la enseñanza a su alcance; el docente seleccionaría y adecuaría situaciones didácticas, reales o simuladas, acorde con el contexto y saberes previos de los alumnos de modo que se promoviesen aprendizajes significativos -conocimiento, comprensión y uso activo- (SEP, 1993; SEPa, 1994; SEPb, 1994).

Entre quienes aplicaron este plan de estudios estuvieron profesores formados con los planes de estudios 1959, 1976 y 1977, 1984 y 1999. Este último vigente, orientado a la formación de profesionales de la educación con dominio en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno; educadores de adolescentes y gestores escolares, reflexivos y críticos con trascendencia a la acción a partir de la reconstrucción social de sus experiencias en acercamientos paulatinos al campo real de trabajo (SEP, 1999).

3. Por competencias

Planes de estudio 2006 y 2011 (vigente). Derivados del proceso de articulación de la educación básica, el modelo educativo se plantea en el marco de la sociedad del conocimiento en la cual se requiere afrontar la resolución de los problemas en el contexto local con una visión global, a partir del empleo de las TIC para la gestión del conocimiento en diversas fuentes, con sentido crítico (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015), buscando “formar personas con un sólido proyecto ético de vida, emprendimiento, trabajo colaborativo, co-creación del conocimiento y metacognición para resolver problemas en contextos cambiantes

y complejos” (Tobón, 2014 en Parra, Tobón & López, 2015, p. 2); asimismo fortalecer la construcción y reconstrucción del tejido social (Tobón, 2013).

Se enfocan en el desarrollo de competencias fundamentales para la vida en el siglo XXI (Delors, 1997) en un marco de inclusión, atención a las diversidades de los educandos, colaboración, participación social y abordaje de temas de relevancia social (equidad de género, educación ambiental para la sustentabilidad, derechos humanos, educación para la salud, etc.). Estas competencias implican procesos cognitivoconductuales: comportamientos socioafectivos -aprender a aprender, aprender a ser y a convivir-; habilidades cognoscitivas y socioafectivas -aprender a conocer- y; habilidades psicológicas, sensoriales y motoras -aprender a hacer- (García, 2011), lo cual se busca garantizar la calidad de vida de los individuos y no estar en función exclusiva del aparato productivo (Coll, 2007).

Con el modelo educativo se busca el logro de los aprendizajes esperados, el desarrollo de competencias, el alcance de los estándares curriculares y, en tal sentido, el logro del perfil de egreso. Se coloca al alumno y más aún a su formación integral como centro de los procesos educativos; y al docente como diseñador de situaciones didáctica, gestor de ambientes de aprendizajes y mediador, para que mediante el empleo óptimo y racional de todos los recursos disponibles (materiales, tecnológicos y humanos -con todas sus dimensiones y diversidades-) contribuya a potenciar los aprendizajes y al desarrollo integral de los educandos (SEP, 2006; SEP, 2011). La evaluación de los aprendizajes habrá de tener sentido formativo y llevarse a cabo con participación de los involucrados, con base en evidencias de desempeño. En este contexto, la planeación didáctica es una tarea y herramienta fundamental para aspirar al logro del perfil de egreso de la educación básica, al respecto se señala:

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución. (SEP, 2011, p. 27).

Entre los instrumentadores de estos planes de estudios están profesores formados con los planes de estudios 1959, 1976, 1977, 1984 y 1999.

Con base en lo señalado; la variedad de sentidos que los profesores dan a la planeación didáctica en las escuelas secundarias constituye un foco atención en tanto que define diversas perspectivas en cuanto al para qué de esta. Al respecto, el propósito de este estudio es

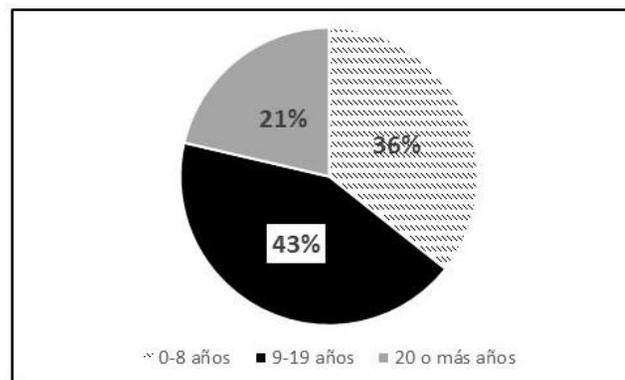
determinar si existen diferencias significativas entre los docentes, según su antigüedad en el servicio, respecto de las finalidades que los lleva a la elaboración de sus planeaciones didácticas. Con esto se contribuye a la producción de conocimiento en torno a la situación que guarda el tema estudiado, y se constituye como referente para el análisis y toma de decisiones.

Metodología

El presente estudio es parte de uno más amplio. El enfoque metodológico para el desarrollo del presente se ubica en el cuantitativo. Se utilizó un instrumento tipo encuesta con escala Likert, aplicado a una muestra de 426 docentes: 330 de escuelas secundarias del Estado de Chihuahua y 96 de telesecundarias del Estado de Guanajuato.

Entre los participantes se definieron tres grupos: 1) los profesores con una antigüedad en el servicio entre 0 y 8 años, a los cuales se les denomina “nóveles”; 2) aquellos con una antigüedad entre 9 y 19 años de servicio, a los cuales se nombra como “de mediana antigüedad” y; 3) quienes tienen 20 o más años de servicio, a los cuales se designa como “experimentados”. Del primer grupo, esto es, *docentes nóveles*, fueron 152 los que participaron; los *de mediana antigüedad*, 183; y los *experimentados*, 91.

Gráfica 1. Antigüedad en el servicio docente



Con base en los grupos de docentes definidos, se procedió a realizar un estudio comparativo entre los mismos respecto a las finalidades para las que elaboran sus planeaciones didácticas, con la intención de revisar si existen diferencias significativas y definir dónde radican estas.

En vista de que se hacen comparativos de medias entre grupos, el estadístico de prueba apropiado para ello es el análisis de varianza ANOVA mediante pruebas de rango. La prueba de rango, de acuerdo con Ritchey (2008) determina el grado en que una diferencia entre

medias (rango de diferencias) es estadísticamente significativa. Para este análisis, se optó por utilizar la prueba altamente significativa de Tukey, la prueba DHS, la cual es conservadora en virtud de que es poco probable que por error nos diga que existe una diferencia cuando en realidad no es así. (Ritchey, 2008). La significancia se hace a partir de $p \leq .05$, esto es, el valor admisible en la probabilidad de que la diferencia sea aceptable en la población de estudio.

Resultados

El análisis gira en torno a la hipótesis de que entre los grupos de maestros y maestras de escuelas secundarias, por su antigüedad en el servicio, se presentan diferencias significativas en cuanto a las finalidades con que elaboran las planeaciones didácticas que presenta en sus actividades docentes. Esta se desprende de fundamentos que aseveran se ha identificado que los tipos de planeación también varían si se trata de profesores principiantes o experimentados (Arends, 2007; Rueda, 2011). En este caso, sabemos que en las escuelas laboran docentes con experiencia que han tenido que planear con elementos y finalidades diferentes en su trayectoria profesional; pero también tenemos maestros de recién ingreso, con perspectivas diferenciadas que han ido construyendo como parte de su formación inicial y sus experiencias de acercamiento al trabajo docente. Asimismo, plantea Rueda (2011), que algunas investigaciones han arrojado información distinta en cuanto a la *definición de objetivos*, selección de actividades, organización y procedimientos para evaluar; la información que se destaca en las diversas investigaciones es que estos elementos no son considerados por todos los maestros ni en el orden ni en la consideración de su importancia; nuevamente la diferencia se hace presente entre los profesores principiantes y los experimentados.

Una premisa que se tiene es que los docentes nóveles, cuya formación ha estado más cercana a las últimas reformas educativas en la educación secundaria (2006 a la fecha), conciben las finalidades de su planeación de manera diferente a los docentes con mayor antigüedad: aquellos que inician su servicio con la reforma del 93 y quienes se incorporaron al servicio antes de esta reforma. Con base en esto se hizo la indagación entre los tres grupos de docentes de secundaria referidos; con el análisis de diferentes variables de estudio, la determinación de si estas presentan o no diferencias significativas en los grupos y, en su caso, la definición de cuáles son estas.

Se preguntó a los participantes la finalidad para la cual realizan su planeación didáctica. Para ello se les presentaron 10 opciones (A1, A2, ... A10): atender exigencia de los directivos; para organizar mejor su trabajo; porque de ella depende su evaluación del desempeño; porque es necesaria para realizar su trabajo; para mejorar los indicadores educativos de la escuela; para mejorar el desempeño de sus alumnos; porque es un requisito en su ámbito profesional; para dosificar los contenidos a tratar en clase; para que los estudiantes desarrollen competencias para la vida y; para que los estudiantes logren aprender contenidos del programa.

En el análisis correspondiente, sólo se presentan los resultados de las siguientes variables: Planear para cumplir un requerimiento administrativo (de sus directivos); Planear como requerimiento en la evaluación del desempeño docente; Planear para que los alumnos desarrollen competencias y Planear para que sus alumnos se apropien de los contenidos. En primer término, porque dos de ellas son las que presentan diferencias significativas y esto hace que se revisen, de acuerdo con investigaciones previas, las diferencias correspondientes y entre quiénes se dan. Las otras dos variables se revisan en función de la relevancia que presentan en el momento actual; por un lado, tenemos los procesos de evaluación que están llevando los docentes en este momento, derivados de la reforma constitucional (2012) en materia educativa; y en segundo término, la variable que nos remite revisar el enfoque vigente del plan de estudios de educación básica y cómo es asumido por los docentes con diferente antigüedad.

a. *Planeación para cumplir un requerimiento administrativo*

Entre las finalidades de la elaboración de la planeación didáctica está la exigencia de los directivos escolares quienes, como parte de su gestión, solicitan a los profesores presentar este documento de manera periódica como uno de los deberes que tienen en la escuela. Ante esto, es considerada una carga administrativa, un elemento burocrático, una obligación que cumplir.

En un primer análisis de los comparativos entre docentes de secundarias nóveles (grupo 1), docentes de mediana antigüedad (grupo 2) y los docentes experimentados (grupo 3), se observa que elaborar la planeación didáctica por exigencia de los directivos de las escuelas presenta diferencias significativas ($p \leq .05$): los maestros del grupo 3 y grupo 1 son los que en mayor medida realizan esta tarea en función de tales exigencias; en cambio los del grupo 2, son quienes en menor medida desarrollan su planeación didáctica bajo esta situación.

La tabla 1 muestra el análisis comparativo ANOVA entre los tres grupos. Los docentes noveles (grupo 1) difieren significativamente ($p \leq .05$) con el grupo de maestros con mediana antigüedad (grupo 2), en cambio con el de experimentados (grupo 3) no presentan diferencias significativas ($p > .05$). Las diferencias de medias es positiva entre los grupos 1 y 2, en cambio con el grupo 3 es negativa; esto indica que la elaboración de la planeación con fines de exigencia es mayor en el grupo 3, le sigue el 1 y finalmente el grupo que en menor medida elabora su planeación con fines de exigencia es el 2.

Tabla 1. Planear para atender un requerimiento administrativo/burocrático

| Variable dependiente | GRUPOS | Diferencia de medias | Sig. |
|-------------------------------------|--------|----------------------|------|
| Elabora la planeación didáctica... | 1 2 | 0.27579* | 0.05 |
| | 3 | -0.04381 | 0.8 |
| A1. Por exigencia de los directivos | 2 1 | -0.27579* | 0.05 |
| | 3 | -0.31961* | 0.05 |
| | 3 1 | 0.04381 | 0.8 |
| | 2 | 0.31961* | 0.05 |

Esta condición de ser exigida la planeación de clases es muy recurrente en las escuelas secundarias. Los directivos y autoridades educativas la demandan en función de la mejora de los aprendizajes, y se piensa que un gran paso es que los docentes planeen (léase: entreguen las planeaciones); sin embargo esta estrategia no ha rendido frutos, en otras palabras, no se ha logrado mejora sustancial, puesto que la planeación se convierte en un documento ajeno a la práctica.

b. Planeación para la evaluación del desempeño docente

Esta es otra de las finalidades en que centran la atención los docentes de secundaria, y con mayor énfasis a partir de que se emiten los aspectos y lineamientos para la evaluación del desempeño (SEPa, 2015; SEPb, 2015).

El instrumento que generó la información empírica de este estudio se aplicó justo cuando se daban a conocer los criterios para la evaluación del desempeño docente, entre ellos los requisitos “novedosos” que se piden, como son los argumentos o razones que sustentan las estrategias didácticas y evaluativas que plantean en su planeación didáctica. A los profesores participantes en este estudio se les planteo, en una de las preguntas que se incluyen en la

encuesta: ¿En qué medida elabora su planeación didáctica porque de ella depende la evaluación del desempeño docente?

En los resultados, al comparar las medias entre los grupos 1, 2 y 3 no se presentan diferencias significativas entre ellas ($p > .05$), esto es, el motivo de elaborar su planeación didáctica en función de la evaluación del desempeño es igual en un docente novel, como en uno de mediana antigüedad y uno experimentado.

Sin embargo, al observar los resultados del análisis estadístico en la tabla 2, se puede identificar que el grupo de docentes experimentados (más de 20 años de servicio) muestra mayor interés o motivo al planear por su evaluación del desempeño; esto se evidencia en el tercer grupo de comparación donde del grupo 3 en comparación con los grupos 1 y 2, las diferencias resultan positivas. El grupo 1 con el 2 también es ligeramente mayor la media del primero de ellos, y es el grupo 2 quien en menor medida elabora su planeación con fines de evaluación del desempeño.

Tabla 2. Planear para la evaluación del desempeño

| Variable dependiente | GRUPOS | | Diferencia de medias | Sig. |
|---|--------|---|----------------------|------|
| Elabora la planeación didáctica... | 1 | 2 | 0.00065 | 1.00 |
| | | 3 | -0.08726 | 0.61 |
| | 2 | 1 | -0.00065 | 1.00 |
| | | 3 | -0.08791 | 0.59 |
| | 3 | 1 | 0.08726 | 0.61 |
| | | 2 | 0.08791 | 0.59 |

Es importante mencionar que estadísticamente y con un margen de error de 5%, no existe diferencia entre los grupos, es decir, la finalidad de elaborar su planeación didáctica para la evaluación del desempeño es el mismo; no obstante, se plantea lo referido solo con fines de ubicar las tendencias, no constituyendo una afirmación válida para toma de decisiones.

c. Planeación para que los alumnos desarrollen competencias

Como se ha señalado, esta finalidad es la deseable en el marco del modelo pedagógico curricular del plan de estudios de educación básica vigente. Con base en los resultados, al comparar las medias entre los tres grupos de docentes; se tiene que no existen diferencias

significativas entre ellas ($p > .05$), esto es, elaborar su planeación didáctica con la finalidad de que los alumnos desarrollen competencias es igual en docentes noveles que en los mediana antigüedad y en los experimentados; sin embargo, al observar los resultados del análisis estadístico (Tabla 3), se identifica que los docentes experimentados (grupo 3) muestran mayor interés o motivo al planear para desarrollar competencias en los alumnos, esto se identifica en el tercer grupo de comparación donde del grupo 3 comparado con los grupos 1 y 2, las diferencias resultan positivas.

Tabla 3. Planear para desarrollar competencias en los alumnos

| Variable dependiente | GRUPOS | Diferencia de medias | Sig. |
|---|--------|----------------------|------|
| Elabora la planeación didáctica... | 1 2 | -0.0009 | 0.99 |
| | 1 3 | -0.00895 | 0.93 |
| A9. Para que los estudiantes desarrollen competencias para desenvolverse en la vida | 2 1 | 0.0009 | 0.99 |
| | 2 3 | -0.00805 | 0.93 |
| | 3 1 | 0.00895 | 0.93 |
| | 3 2 | 0.00805 | 0.93 |

Si bien estadísticamente no existen diferencias entre los tres grupos (con margen de error del 5%) y por tanto no se puede hacer una afirmación válida para la toma de decisiones; se identifica una tendencia ligeramente mayor en la media del grupo 2 con relación a la del grupo 1 y es este último quien muestra una menor tendencia a elaborar la planeación didáctica orientada al desarrollo de competencias en los alumnos. En consecuencia, los docentes más noveles son quienes en menor medida realizan su planeación didáctica apegada al enfoque vigente del plan y los programas de estudios.

d. Planeación para que los alumnos aprendan contenidos

Esta finalidad, si bien podría decirse que tiene sentido didáctico, lo es desde la perspectiva tradicional en la cual el aprendizaje de contenidos se concibe como fin del proceso educativo; lo cual está fuera de los planteamientos y propósitos del modelo educativo de educación básica orientado al desarrollo de competencias, en el que los contenidos son un insumo.

En un primer análisis de los comparativos entre docentes de secundarias nóveles (grupo 1), docentes de mediana antigüedad (grupo 2) y profesores experimentados (grupo 3), se observa que elaborar la planeación didáctica orientada a que los alumnos aprendan contenidos presenta diferencias significativas ($p \leq .05$): los grupos 1 y 2 son los que en mayor medida realizan esta actividad con tal finalidad; en cambio el grupo 3 es el que en menor medida desarrolla la planeación didáctica para que los alumnos aprendan contenidos.

En la tabla 4 se muestra el análisis comparativo ANOVA entre los grupos de profesores. Los nóveles (grupo 1) no difieren significativamente ($p > .05$) con los de mediana antigüedad (grupo 2), pero sí ($p \leq .05$) con los experimentados (grupo 3) y los de mediana antigüedad (grupo 2) presentan diferencia significativa ($p \leq .05$) con los del grupo 3. La diferencia de medias es positiva entre los grupos 1 y 2 y, entre 1 y 3; esto indica que la elaboración de la planeación con la finalidad de que los alumnos aprendan contenidos es mayor en los docentes nóveles (grupo 1), le siguen los de mediana antigüedad (grupo 2) y finalmente los experimentados (grupo 3).

Tabla 4. Planear para que los alumnos aprendan contenidos

| Variable dependiente | GRUPOS | | Diferencia de medias | Sig. |
|--|--------|---|----------------------|------|
| Elabora la planeación didáctica... A10. Para que mis alumnos aprendan ciertos contenidos del programa | 1 | 2 | 0.01247 | 0.92 |
| | | 3 | .38172* | 0.01 |
| | 2 | 1 | -0.01247 | 0.92 |
| | | 3 | .36925* | 0.01 |
| | 3 | 1 | -.38172* | 0.01 |
| | | 2 | -.36925* | 0.01 |

Los datos de la tabla 4 son muy relevantes respecto de que la menor experiencia en el servicio docente es un elemento incidente en cuanto a enfocar las planeaciones didácticas -y probablemente el quehacer profesional- a que los alumnos aprendan contenidos (enfoque tradicional).

Discusión

Como se ha señalado, la planeación didáctica como elemento organizador de la enseñanza orientada al logro de aprendizajes es un elemento fundamental de la práctica educativa; sin embargo, en la práctica cotidiana en las escuelas secundarias, esta se asume por los profesores

con diversas finalidades, no siempre coincidente con lo deseable en el modelo educativo del plan de estudios que se aplica.

Al respecto, en el estudio realizado logramos hallazgos que revelan significatividades en torno a las finalidades con que docentes de diferenciada antigüedad en el servicio en escuelas secundaria dan a la planeación didáctica que realizan.

En primer lugar, se le concibe como un requisito administrativo-burocrático que cumplir ante la demanda de los directivos escolares; siendo los profesores experimentados (20 o más años de servicio) quienes la asumen con esta finalidad; le siguen los docentes nóveles (0 a 8 años de servicio) y finalmente los de mediana antigüedad (9 a 19 años de servicio). Una razón por la que en el grupo 1 de docentes está, significativa y mayormente, presente tal finalidad, podría ser porque estos traigan consigo la tradición de una *Pedagogía instrumental normativa* (Oikión, 2008) o lo que Arnaut (1998) llama “Taylorización centralista” de planes de estudios de secundaria precedentes al de 1993 y con ello la idea de *cumplir por cumplir* con las disposiciones de sus superiores. Por otra parte, que los profesores de mediana antigüedad sean quienes consideren en menor medida la finalidad de cumplimiento administrativo, tal vez obedezca a que la reforma en la educación secundaria generada en los noventas tuvo mayor impacto en los docentes para elaborar su planeación en función de otros aspectos en mayor medida que en la exigencia directiva, en tanto que se esbozaba de algún modo autonomía pedagógica a los docentes al demandárseles y autorizárseles por ejemplo seleccionar y en su caso adecuar las actividades que se propondrían a los alumnos (SEPa, 1994; SEPb, 1994).

En segundo lugar, ante la reforma educativa del último sexenio presidencial (2012-2018), elaborar la planeación para cumplir (y aprobar) la evaluación del desempeño es una finalidad que está presente entre los profesores, sin presentar diferencia estadística significativa en los tres grupos participantes en el estudio; si bien los experimentados muestran mayor tendencia a planear con este fin, seguido de los docente nóveles y finalmente los de mediana antigüedad. Al respecto podría ser el mismo factor derivado de la *Pedagogía instrumental normativa* y “Taylorización centralista” señalado en el párrafo anterior el que incide en esa tendencia de los maestros del grupo 3; aunado a que no cumplir con esto podría representarles a los maestros experimentados la posibilidad de perder más que los otros grupos de profesores (laboralmente hablando). Por otro lado, la no diferencia significativa

podría deberse a que dicho requerimiento evaluativo de la planeación didáctica aplica para todos los docentes en servicio (SEPb, 2015) y al manejo político-mediático que se ha dado a la evaluación del desempeño.

En tercer lugar, la que podríamos llamar finalidad pedagógica de la planeación didáctica se identifica en dos sentidos: a) planear para desarrollar competencias en los alumnos y b) planear para que los alumnos aprendan contenidos. En el primer caso, hablamos de una finalidad deseable por la congruencia con el modelo pedagógico vigente en la educación básica; el segundo representa una tendencia tradicional de un modelo caduco (al menos en teoría) desde más de 20 años. Respecto del primer sentido de tal finalidad pedagógica, estadísticamente no se presentan diferencias significativas entre los tres grupos de docentes; sin embargo se aprecia que son los docentes experimentados quienes presentan mayor interés o motivo al planear para desarrollar competencias en los alumnos, seguidos de los de mediana antigüedad y finalmente los noveles. Por una parte, podría deberse a que los experimentados tengan arraigada la idea de que se hace (o se dice hacer) lo que señala el modelo educativo o sus superiores (en el sentido ya referido planteado por Arnaut, 1998 y Oikión, 2008); aunque por otra parte esto revela un aspecto importante en torno a la antigüedad en el servicio o lo que se denomina experiencia docente, de allí el planteamiento de que los más experimentados funjan como tutores de los noveles (SEP, 2016); por otro lado constituye un argumento en favor de la necesidad de la adecuación del modelo educativo de formación docente, pues el que actualmente se opera (1999) no es congruente con el de secundaria.

Respecto del segundo sentido, es decir, planear para que los alumnos aprendan contenidos es significativamente mayor esta finalidad en los docentes noveles y de mediana antigüedad con respecto de los experimentados. Esto nos indica que las prácticas tradicionales no se alejan de las aulas de las escuelas secundarias y que incluso está presente desde la acción de los docentes menos experimentados, lo cual nos devela una vez más que “las innovaciones educativas o reformas de los modelos educativos suelen tener trabas dada los modelos de formación de los docentes, sus competencias docentes y hasta sus actitudes” (Díaz Barriga, 2010); por otra, en coincidencia con Miranda y Reynoso (2006) se identifica que “las prácticas tradicionales de la secundaria siguen muy ligadas a profesores especialistas, comprometidos con su disciplina más que con la idea de formación de adolescentes” (p. 1433). Asimismo está latente que como esta finalidad no corresponde al modelo vigente, los profesores

experimentado no la atienden (o dicen no atenderla), siguiendo la tradición de cumplir solo con lo que dice el modelo educativo o los superiores.

Estos hallazgos representan una mirada desde la perspectiva de los profesores, actores fundamentales del proceso educativo, y por tanto un recurso valioso para el análisis y toma de decisiones, ahí la valía del mismo. Sin embargo, serán necesarios nuevos enfoques de estudio en los que se recurra, por ejemplo, a las planeaciones didácticas que elaboran los docentes para su trabajo cotidiano, a sus razones para tales diseños en el marco de las realidades y necesidades de las prácticas educativas, a seguimientos a la implementación de lo planeado y al impacto de esto en los logros de aprendizajes en los alumnos.

Referencias

- Alonso T., M. E. (2009). *Teorías del Aprendizaje y la Planeación Didáctica*. Cuadernos de Formación de Profesores Núm. 3, Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf
- Arends, I. R. (2007). *Enseñar a aprender*. Séptima edición. México: Mc Graw Hill.
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. Cooperación española/Secretaría de Educación Pública (Biblioteca del normalista).
- Arnaut, A. y Giorguli, S. Coords. (2010). Los Grandes Problemas de México. VII Educación. México: El Colegio de México. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Arzola, D. (2014). *La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en centros escolares de la educación secundaria*. Revista mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19, Núm. 61, abril-junio 2014, pp. 511-545. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110008>
- Arzola, D. Coord. (2011). *La reforma de la educación secundaria: actores, procesos, experiencias. Informe de investigación*. Chihuahua, México.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de Innovación Educativa núm. 161 pp.34-39. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0401COLcom.pdf>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz-Barriga A., F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. I, Núm. 1, junio-septiembre, 2010, pp. 37-57. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Ducoin W., P. (2007). *La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 12, Núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 7-36 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

- Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032B.pdf>
- Florez, M. T (2005). *Modelos pedagógicos y planificación: un poco de historia*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=78295>
- Fuentes M., O. (1978). *Enseñanza media básica en México. 1970-1976*. Cuadernos Políticos, número 15, México, D.F., Editorial Era, enero-marzo de 1978, pp. 90-104. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.15/CP15.8.Fuentes.pdf>
- García R., J. A. (2011). Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 1-24. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública -SEP- (1993). *Plan y Programas de Estudios 1993. Educación Básica. Secundaria*. Primera Edición. México: SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública -SEPa- (1994). *Libro para el Maestro. Matemáticas, Secundaria*. Primera Edición. México: SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública -SEpb- (1994). *Libro para el Maestro. Español, Secundaria*. Primera Edición. México: SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública -SEP- (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública -SEP- (2011). *Plan de Estudios para la Educación Básica*. México: SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública -SEP- (2016). *Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, Docentes y Técnicos, Docentes de nuevo ingreso Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/TUTORIAS/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública -SEPa- (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Evaluación del Desempeño Docente, ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública -SEpb- (2015). *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América -IEESA- (s/f). ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La Formación Docente en México 1822-2012.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE- (2015). *Los Docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Madrid: Octaedro.

- Miranda L., F.; Reynoso A., R. (2006). *La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm. 31, octubre-diciembre, 2006, pp. 1427- 1450 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/MIRANDA-Y-REINOSO-La-educaci%C3%B3n-secundaria-en-M%C3%A9xico-elementos-para-el-debate.pdf>
- Oikión S., E. (2008). *El Proceso Curricular del Normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra A. H., Tobón S. López L. J. (2015). *Docencia Socioformativa y Desempeño Académico en la Educación Superior*. Revista Paradigma 36 (1) Junio de 2015. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2653>
- Perrenoud, P. (2008). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Barcelona: Graó
- Ritchey, F. J. (2008). *Estadísticas para las ciencias sociales*. Segunda edición. Mc Graw Hill. México.
- Rueda B., M. (2011). *Editorial: La investigación sobre la planeación educativa*. En Perfiles Educativos, Vol. XXXIII, Núm. 131, 2011. IISUE-UNAM Editorial 6.
- Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento Complejo, Currículo, Didáctica y Educación*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., González, L, Nambo, J.S., Vásques A., J.M. (2015). *La Socioformación: Un Estudio Conceptual*. Revista Paradigma. 36ª Edición. Junio 2015. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>
- Zabala, V. A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Graó.
- Zabalza B., M.A. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Zorrilla, M. (2004). *La Educación Secundaria en México: al filo de su reforma*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 1. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>
- Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/63/114>

Autores

José López Loya. Posdoctorado en educación. Doctor en educación. Directivo en Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Chihuahua, México. Investigador del Centro Universitario CIFE. Sus principales líneas de investigación son: 1) evaluación de competencias desde la socioformación; 2) mediación socioformativa; y 3) diseño y validación de instrumentos para evaluar competencias.

Maribel Brito Lara. Maestra en Investigación Educativa. Estudiante del Doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (Centro Universitario CIFE). Académica de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Sus principales líneas de investigación son: Experiencias en la evaluación del aprendizaje y del desempeño. Formación Inicial, destino laboral y desempeño en la Licenciatura en Educación Secundaria

Haydeé Parra Acosta. Posdoctorado en educación. Doctora en educación. Docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en la Escuela de Medicina. Investigadora del Centro Universitario CIFE. Sus principales líneas de investigación son: 1) diseño y gestión curricular desde la socioformación; 2) mediación socioformativa; y 3) evaluación de competencias.