

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE SOBRE SU PLANEACIÓN DIDÁCTICA: EXPERIENCIA DEL GRUPO FOCAL

THE TEACHER'S PERSPECTIVE ON HIS DIDACTIC PLANNING:
EXPERIENCE OF THE FOCAL GROUP

FECHA DE RECEPCIÓN: 28 DE MAYO DE 2019
FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 DE JUNIO DE 2019

Rita Mata Mata

*Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", Monterrey, Nuevo León. México.
ens_ritamata30@yahoo.com.mx*

María Rosa Alfonso García

*Instituto Superior de Especialidades Monterrey, (ISEM), Monterrey, Nuevo León. México.
pitipoa263@yahoo.com*

José Luis Rodríguez Sánchez

*Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", Monterrey, Nuevo León. México.
ense_rodriguez@yahoo.com*

Luis Lujano Gutiérrez

*Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", Monterrey, Nuevo León. México.
llujanogtz@gmail.com*

J. Jesús Pérez López

*Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", Monterrey, Nuevo León. México.
j-pl-67@hotmail.com*

Resumen

En la actualidad con la reforma educativa se le ha dado mucha importancia a la Planeación Didáctica, por considerarse el plan de trabajo de los maestros en el proceso enseñanza y que le permite guiar el logro de los aprendizajes esperados, con el nuevo modelo que entrará a partir del 2018, éstos vienen contemplados como los aprendizajes claves. Este artículo está enfocado a la perspectiva que tienen los docentes de secundaria sobre la planeación didáctica; se llevó a cabo una investigación de campo en la Escuela Secundaria No. 39 "Eugenio A. Solís Guadiana", ubicada en la San Nicolás de los Garza, Nuevo León; a los maestros se aplicó el método de un grupo focal, los resultados proyectaron información de gran relevancia sobre la realidad de la aplicación de la planeación en el salón de clase, desde la importancia que le atribuyen hasta las

dificultades que se le presentan al docente al efectuarla en el aula, para desarrollar las competencias y habilidades de los estudiantes que establecen los Planes y Programas de Educación Básica del 2011.

Palabras clave: Perspectiva docente, Planeación Didáctica, dificultades de la planeación.

Abstract

Currently with the educational reform has given much importance to the Educational Planning, considering the plan of work of teachers in the teaching process and allows you to guide the achievement of the expected learning, with the new model that will enter Starting in 2018, these are considered as the key learnings. This article is focused on the perspective that high school teachers have about didactic planning; a field investigation was carried out in the High School No. 39 "Eugenio A. Solís Guadiana", located in San Nicolás de los Garza, Nuevo León; teachers applied the method of a focus group, the results projected information of great relevance on the reality of the application of planning in the classroom, from the importance attributed to the difficulties that are presented to the teacher to the perform it in the classroom, to develop the skills and abilities of students that establish the Basic Education Plans and Programs of 2011.

Keywords: Teaching perspective, Didactic planning, difficulties of planning.

Introducción

La planeación es una herramienta indispensable para el docente cuya actividad fundamental debe girar alrededor de los alumnos, sus características y procesos de desarrollo; para Ascencio (2016) la planeación didáctica es la organización de una serie de metas, ideas y actividades que permiten fundamentar el pro-

ceso de aprendizaje con sentido, significado y continuidad.

Para SEP (2009) la planificación constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente; implica analizar los contenidos a incluir y su organización, establecer las intenciones y propósitos educativos a lograr; elegir la estrategia de trabajo grupal y la secuencia de ejercicios a desarrollar en un determinado tiempo y durante un período ya establecido, seleccionar los recursos más pertinentes para las actividades sugeridas y proponer formas de evaluación idóneas al estilo de trabajo desarrollado, todo ello con el fin de conseguir un verdadero aprendizaje significativo en los estudiantes.

De acuerdo a Zabalza (2004), las planeaciones didácticas deben comenzar con datos descriptivos de la asignatura, posteriormente es necesario fijar los objetivos o propósitos; la organización de los contenidos y las actividades o situaciones de aprendizaje; finalmente, las formas de evaluación y la rúbrica correspondiente. Estos elementos se organizarán de acuerdo a la concepción que tenga el profesor del aprendizaje, el conocimiento y la docencia, ya sea esto en el diseño del plan, en la práctica del mismo o en ambos, esto último es lo que constituye la congruencia curricular en un determinado programa de estudios.

En los actuales Programas y Plan de Estudios del 2011 de Educación Básica, se define la planificación didáctica como un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Los cambios curriculares y las demandas educativas actuales exigen que el docente reflexione sobre su propia práctica, éste ya no debe ser un aplicador de las actividades del libro de texto en

forma uniforme, sino autoevaluar sus propios procesos con el fin de adaptar sus estrategias al contexto y mejorar con su rol profesional, con vistas a contribuir a la mejora de la calidad educativa de la enseñanza. De ahí la necesidad de realizar el estudio y con ello mejorar los procesos de aprendizaje.

Cano (2011) apunta que es importante incluir estrategias motivantes para que se construyan aprendizajes significativos; menciona que los profesores deben elegir actividades en función de las rasgos y cualidades de sus alumnos, así como determinar los conocimientos previos con los que cuentan, de igual forma es importante conocer sus estilos de aprendizaje y realizar un sondeo sobre las preferencias e intereses de los estudiantes.

La propuesta de los planes oficiales posee un fundamento psicopedagógico constructivista, con énfasis en la enseñanza basada en competencias. Es por ello que las actividades deben ser de índole flexible orientadas a que el mismo alumno construya su aprendizaje haciendo uso de su experiencia, motivación e interés. Además, se involucra la parte valorativa y actitudinal del ser humano, y se promueve la interacción entre pares, el aprendizaje colaborativo y los procesos de autoevaluación y coevaluación del aprendizaje.

Para que el docente pueda realizar una organización bien estructurada de los contenidos y considerar los elementos expuestos con anterioridad, debe tener muy en claro, cuál es la función de la planeación, considerar las características de los estudiantes, los contenidos de los aprendizajes, el nivel de conocimiento inicial con los que cuenta el alumno (conocimientos previos); los recursos y medios didácticos a utilizar. Tampoco debe perder de vista los objetivos educativos que pretende lograr, así como la teoría psicopedagógica en la que se basará la metodología que empleará, los tiempos destinados a cada una de las actividades

diseñadas en su plan de clase, los métodos y criterios de evaluación, entre otros aspectos

La planeación didáctica es importante porque coloca al docente en una posición de investigador y catalizador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos y porque:

Posiciona al docente como un innovador potencial en todos los niveles de enseñanza a la vez que permite implementar procesos de autoevaluación que sirvan como instrumentos para mejorar su práctica docente y con éstos medir los niveles de aprendizaje que conlleve al alumno a resolver los problemas que la vida diaria le presente. (SEP, 2016, p.9)

Díaz Barriga (2013) expresa que la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje efectuada mediante la planificación permite un proceso de enseñanza más efectivo, más rendimiento académico, mejor control del tiempo y un control del cumplimiento de las metas programadas

La habilidad para planificar y adecuar las estrategias a la realidad del aula se considera un aspecto fundamental que enriquece el rol profesional de los maestros, quienes deben plasmar sus intenciones y propósitos en un proyecto educativo, cuyos componentes van más allá de las actividades o la evaluación. Planear implica observar y considerar el contexto de la escuela en donde se desarrollará, las condiciones económicas, la cultura donde está inmersa la institución, los intereses y necesidades de los estudiantes, sus conocimientos previos y definitivamente, la reflexión de principios psicológicos y pedagógicos sobre la mejor forma de inducir un aprendizaje determinado.

La planeación entonces juega un papel crucial para la organización del centro escolar y la gestión de los procesos didácticos desarrollados para generar aprendizajes en los alumnos. Constituye una herramienta indispensable para

la regulación de los contenidos, la articulación de actividades y estrategias, la administración del tiempo y recursos, y el establecimiento de los criterios de evaluación de estos aprendizajes que se pretenden generar. Representa un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente (SEP, 2009), y no solo un formato a llenar que se encuentra lejos de una realidad educativa cada vez más compleja, diversa y cambiante. Lo anterior implica prevenir las dificultades que se puedan presentar y ser capaz de erigir estrategias dirigidas a soslayar esas vicisitudes.

A partir de los argumentos teóricos analizados y por las propias necesidades del trabajo docente, donde la planeación del currículo sigue siendo una situación problemática que debe solucionarse, resulta de interés estudiar las apreciaciones y valoraciones que los docentes efectúan en torno a tan importante aspecto de su desempeño profesional, el cual deberá materializarse en una interrelación entre la teoría y la práctica, entre el currículo ideal, como proyección y el currículo real como lo acontecido en las aulas. (Stenhouse, 1987; Kemis, 1998; Carr, 2002)

El artículo expresa los resultados obtenidos del trabajo de campo efectuado mediante un grupo focal con el propósito de aportar datos de interés sobre las concepciones y valoraciones de los maestros de una escuela específica en Monterrey, Nuevo León sobre la importancia de la planeación e igualmente incursiona en cuáles son las principales dificultades que reconocen estos maestros al realizar la planeación que los y la evaluación de las relaciones entre lo planeado y lo desarrollado en el aula.

Enfoque y metodología

El trabajo desarrollado es un corte parcial de un estudio mayor sobre planeación didáctica en un ambiente educativo específico y se corresponde con un enfoque de corte fenomenológico descriptivo de carácter interpretativo.

Debido a que este tipo de investigación le otorga importancia al contexto y a los actores que participan en el mismo, se describirá el contexto en que se realizó el trabajo de campo, así como las principales características de los profesores que participaron en un grupo focal, única técnica de colección de datos empleada en el estudio que se presenta.

Como la finalidad del estudio fue conocer la perspectiva de los docentes sobre la planeación didáctica y establecer coincidencias y conceptos emergentes respecto a esta, el alcance del estudio fue descriptivo puesto que se especifican las características del fenómeno y sus propiedades. Sin embargo, también se convierte en exploratorio en la medida en que constituye un acercamiento al fenómeno como antecedente de un proceso de investigación más amplio a desarrollar en el futuro, de acuerdo con el análisis que se realice y los resultados que surjan tal y como corresponde al carácter emergente de los diseños cualitativos de investigación. (Hernández; Fernández y Baptista, 2010)

La intención del estudio es observar de qué manera es percibida la planeación por los distintos actores del proceso educativo. Aguirre y Jaramillo (2012) señalan que la fenomenología y su método aportan un apoyo al conocimiento del ambiente escolar, especialmente las vivencias de los actores en el proceso formativo.

Desde una perspectiva fenomenológica, interesan los acontecimientos que rodean al fenómeno y cómo se relaciona éstos con el medio ambiente. Para esta corriente de pensamiento, el énfasis está en la interpretación de los significados del mundo y las acciones de los sujetos. En este caso, la planeación posee significados diversos para los maestros, pero forma una estructura común ya que sigue una serie de pasos o etapas para establecerla que son afines y que a su vez son apreciados de maneras distintas por cada uno.

Para Taylor y Bogdan (1994) la investigación cualitativa utiliza una perspectiva interpretativa

que se preocupa por entender el significado de las acciones de los seres humanos y sus instituciones. Su objetivo es interpretar la realidad de acuerdo al filtro de la visión de los participantes y sus interacciones.

La investigación se realizó en la Escuela Secundaria No. 39, "Eugenio A. Solís Guadiana" ubicada en el municipio de San Nicolás de Los Garza, Nuevo León. Los grupos que integran la escuela son mixtos y se componen de entre 25 y 30 alumnos, hay cinco salones de cada grado. Los problemas más comunes que se presentan son relacionados con la disciplina y las faltas de respeto a la autoridad, además de otros referentes al bajo rendimiento académico y el ausentismo de alumnos, especialmente los que pertenecen a contextos vulnerables; en algunos casos se han presentado también situaciones de vandalismo.

La comunidad que rodea a la institución posee un estatus socioeconómico de medio a medio bajo, es una zona con mucha actividad comercial y flujo de transporte público. No obstante, el lugar se caracteriza por manifestar diversos problemas sociales como la delincuencia y la drogadicción, por lo que hay zonas de riesgo que lastimosamente afectan en entorno de la localidad y por esto generan situaciones de riesgo para los alumnos.

De acuerdo con datos del Departamento de Trabajo Social de la escuela, la desintegración familiar y la carencia de recursos son dos de los principales problemas que atañen al contexto, esto ha generado que los estudiantes se sitúen en una situación de rezago escolar y deserten de la institución, algunas veces por cambio de residencia y otras más por la necesidad de incorporarse al mercado laboral y apoyar en la economía del hogar.

La escuela cuenta con 38 profesores, la mayor parte de ellos poseen horas en propiedad, media planta o planta completa, por lo que pasan la mayor parte del tiempo en la escuela. Por lo regular se conocen bien y existe una buena relación entre ellos, continuamente intercam-

bian comentarios y experiencias respecto a las situaciones de los alumnos u otros aspectos escolares.

Los datos de interés para la investigación se recopilaron mediante la dinámica del grupo focal que permite generar un espacio de opinión y constituye una "forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información" (Hamui, y Varela, 2013, p. 3). De acuerdo con estos autores, es una técnica muy valiosa que consiste en explorar conocimientos y experiencias en un ambiente de interacción, permitiendo analizar el pensar y sentir de los individuos que conforman el grupo focal, en este caso, los maestros participantes y la perspectiva sobre planeación didáctica.

El protocolo de investigación que se realizó para el grupo focal consistió en la delimitación de la temática de estudio, el establecimiento de objetivos y la guía de la entrevista; se determinó también que el lugar fuera un espacio tranquilo y alejado de distractores, con el fin de que los participantes se sintieran cómodos y así propiciar la concentración del grupo y facilitar su interacción. El moderador dirigió el diálogo basado en la guía de entrevista, y estableció el turno de la palabra a los participantes, procurando que las intervenciones fueran equitativas.

Las temáticas incluidas en el guión del grupo focal se orientaron a rescatar las apreciaciones de los maestros respecto a la planeación didáctica y su función, además de sondear el punto de vista de éstos sobre las acciones previas necesarias para planear una clase y las dificultades que pueden presentarse en el trayecto, se cuestionó a los docentes sobre la relación que existe entre planeación y desarrollo de la clase, lo anterior con la idea de observar si éstos logran establecer en su discurso las diferencias entre el currículo formal que representa aspectos de la normatividad escrita o el deber ser, y el currículo real, que corresponde a la aplicación de ese plan en la concreción del aula, y que incluye todos aquellos imprevistos y

desajustes que abren una brecha entre lo programado y su ejecución.

A los efectos del corte parcial efectuado para el presente artículo, presentamos los resultados obtenidos de las siguientes preguntas del grupo focal:

- ¿Cuál es la función de la Planeación Didáctica?;
- Enuncie dos dificultades que se le presentan al efectuar la planeación didáctica;

Para la integración del grupo focal se consideró una muestra no probabilística por conveniencia, puesto que los criterios de selección fueron la disponibilidad de horarios de los maestros, es decir que los docentes no tuvieran clase frente agrupo, y el interés en participar en el estudio. De manera voluntaria, se solicitó la participación anónima de al menos diez docentes de diferentes áreas científicas, categorías de contratación y años de servicio.

Participaron diez docentes de diferentes especialidades; 6 egresados de la Normal Superior y 4 universitarios; en cuanto a la antigüedad en el servicio, de 30 años un docente, de 25 años dos docentes, de 20 años uno, 6 años 1 docente y con 2 años de servicio 5 docentes; en cuanto a la especialidad de los participantes 5 de Ciencias Sociales, 2 de matemáticas, 2 de Inglés y 1 de Ciencias, los docentes que participaron tienen 40 horas dos docentes, 30 horas un docente, 23 horas un docente, 15 horas 4 docentes y 10 horas 2 docentes. A continuación, se presenta la Tabla 1 con la información organizada a manera de representación visual.

El procesamiento de datos se efectuó mediante análisis de contenido y de discurso desde el método de la comparación constante basado en criterios de teoría fundada y con una posición inductiva.

A partir de la revisión de los distintos puntos de vista de los maestros, fue posible construir categorías definidas para su interpretación posterior. La teoría fundamentada, cuyos inicios

se atribuyen a dos sociólogos en el siglo XX llamados Barney Glaser y Anselm Strauss, con el método de la comparación constante, fue la estrategia elegida para estos fines. Al respecto, Murcia y Jaramillo (2000) argumentan que el objetivo de la teoría fundamentada, es el de generar teoría a partir de información recogida en contextos naturales, para después construir teorías de esta misma realidad protagonizada por los participantes.

El método de la comparación constante, contrasta las teorías formales sobre el fenómeno con las teorías que surgen en el campo, un paso clave en este ejercicio puesto que poco a poco se va construyendo una teoría propia sobre lo estudiado: se compara lo establecido con la realidad cultural y social, para luego construir conocimiento cuya fuente misma es la interpretación de esta realidad, Murillo (2003). Es útil porque busca un acercamiento entre la teoría y la investigación empírica y por ello proporciona información única y sustantiva del fenómeno lo que permite incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de alumnos y maestros de la institución y sentar un precedente para realizar investigaciones a posteriori.

Resultados

A los efectos de lograr mayor claridad en la presentación de los resultados, tal y como corresponde al enfoque de la comparación constante de carácter inductivo empleado, así como a una posibilidad de combinar alguna perspectiva cuantitativa y cualitativa en el procesamiento de datos, presentaremos en primer lugar las categorías construidas, para cada pregunta, directamente inferidas del discurso de los profesores durante la dinámicas del grupo focal, efectuaremos los análisis descriptivos correspondientes, organizando los códigos por categorías, ya que estos nos permiten tener una primera imagen de la fragmentación el discurso de los profesores y portan en sí mismos información

relevante, para en un último paso apreciar la distribución y frecuencia de los códigos por categorías en una posición cuantitativa para la tabla final que resume cada una de las preguntas.

Una vez revisado lo anterior, es posible decir que los docentes tienen muy en claro cuál es la función de la planeación, priorizan las necesidades del alumno y las características del entorno, enfatizando con ello la cualidad de la planeación para flexibilizarse, y su capacidad como profesionales de la enseñanza para rediseñar este instrumento y adaptarlo al entorno. Se presenta un análisis correspondiente a la construcción de categorías de respuesta.

Al indagar en la pregunta 1 sobre las funciones de la planificación aparecieron las siguientes categorías:

1. Tratamiento de los componentes del currículo
2. Adecuación curricular
3. Logro de aprendizaje
4. Estructura del proceso de enseñanza aprendizaje

Apreciemos la fragmentación del discurso mediante la codificación efectuada en las tablas que presentamos a continuación:

Tabla 2
Categoría Tratamiento de los Componentes del Currículo

Categoría	Códigos	
Tratamiento de los componentes del currículo	1. Desarrollo de un tema	6. Aprendizaje del tema por los alumnos
	2. Contenido del texto	7. Claridad de lo que va a manejar en el grupo
	3. Describe actividades a realizar con alumnos	8. Manejo de estrategias
	4. Ayuda a establecer estrategias y objetivos	9. Contenidos elegidos
	5. Establecer metodologías para distintos grupos	10. Pasos a seguir

Para los participantes, la función de la planeación es desarrollar un tema, establecer el contenido a trabajar, describir las actividades a realizar con los alumnos, ayudar a delimitar estrategias y objetivos, establecer metodologías para distintos grupos, que los alumnos aprendan un tema determinado. Los maestros comentaron que, facilitar la claridad de lo que se aprenderá, permite manejar adecuadamente estrategias, administrar contenidos y, finalmente, la planeación determina los pasos a seguir para obtener los aprendizajes esperados.

La segunda categoría establecida es la referente a la necesidad de realizar adecuaciones curriculares como elemento clave de la planeación y puede verse representada en la **tabla 3**.

Tabla 3
Adecuación Curricular

Categoría	Códigos
Adecuación curricular	Hacer adecuaciones necesarias
	Adecuación a necesidades de alumnos
	Adecuación a avances educativos
	Adecuación a tiempo
	Adecuación al nivel académico
	Adecuación de recursos
	Adecuación de espacios

Los maestros consideran que las adecuaciones de la planeación didáctica pueden realizarse en función de las necesidades de los alumnos, en relación a los nuevos avances en materia educativa, de acuerdo al tiempo disponible para revisar tal o cual contenido o para ajustar el nivel de acuerdo a las competencias de los alumnos. Como parte de estas adaptaciones, se mencionaron aquellas referentes al tiempo para aprender un tema, y en menor medida, las que tienen relación con el espacio físico de la clase.

La tercera categoría se refiere a la función de la planeación para facilitar el logro de los aprendizajes de los alumnos y se encuentra plasmada en la **Tabla 4**.

Tabla 4
Logro de aprendizajes

Categoría	Códigos
Logro de aprendizajes	Adquisición de aprendizajes claves
	Llegar a objetivos del programa
	Llevar a cabo aprendizajes esperados
	Aplicación en la vida diaria
	Logro de los aprendizajes esperados

En esta categoría, los docentes expresaron la importancia de analizar los aprendizajes clave del programa y sus objetivos, así como la importancia de otorgar relevancia y significativas a los contenidos planeados mediante buenas actividades y estrategias didácticas.

La cuarta categoría hace referencia a la función de la planeación como guía y estructura del proceso de enseñanza- aprendizaje y puede verse en la **Tabla 5. Estructuración del proceso de enseñanza- aprendizaje**. Para los maestros, esta herramienta es un marco de referencia para estructurar el proceso de enseñanza- aprendizaje; también se concibe como guía para desarrollar esta actividad, siendo indispensable la claridad en las competencias a desarrollar, ya que los alumnos dependen de este proceso para el logro de las metas establecidas en un inicio.

Tabla 5
Estructura del proceso de enseñanza- aprendizaje

Categoría	Códigos
Estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje	Marco de referencia para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje
	Guía de la enseñanza
	Claridad en lo que va a implementar En dependencia de los alumnos

La quinta categoría encontrada sobre las funciones atribuidas a la planeación didáctica se aprecia en la **Tabla 6** *bajo la denominación de la categoría Seguimiento*, adonde se aprecia la importancia que le atribuyen a la constatación de cómo se encuentran los alumnos y a una metodología de seguimiento.

Tabla 6
Seguimiento

Categoría	Códigos
Seguimiento	Seguimiento de la clase
	Cómo están los alumnos
	Marcar metodología para seguimiento

Se analizan las respuestas agrupadas en la **Tabla 7. Organización** que corresponde a las respuestas que conciben que la función de la planeación es organizar las actividades del curso, del bimestre o del proceso de una sesión.

Tabla 7
Organización

Categoría	Códigos
Organización	Organizar actividades
	Organizar las actividades de cada día del maestro
	Ayuda a organizarme

A modo de resumen y esta vez combinando procederes cuantitativos y cualitativos al modo que lo propone Alfonso (2011) en la **Tabla 8** y el **grafico 1**, puede apreciarse una frecuencia de aparición y agrupamiento de los códigos por categorías.

En la segunda pregunta del grupo focal relacionada con las dificultades apreciadas por los maestros al realizar su planeación didáctica tal y como corresponde el proceder inductivo desarrollado, se construyeron las siguientes categorías de análisis:

Tabla 8
Frase ¿Cuáles son las funciones de la planificación didáctica?

Categorías	Códigos	%
Tratamiento de los componentes del currículo	10	31
Adecuación curricular	7	22
Logro de aprendizaje	5	16
Estructuración del procesos enseñanza-aprendizaje	4	13
Seguimiento	4	9
Organización	3	9
Total	32	100

Grafico 1

**GRÁFICO: DE PORCENTAJE DE LAS CATEGORIAS Y CÓDIGOS
FUNCIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA**

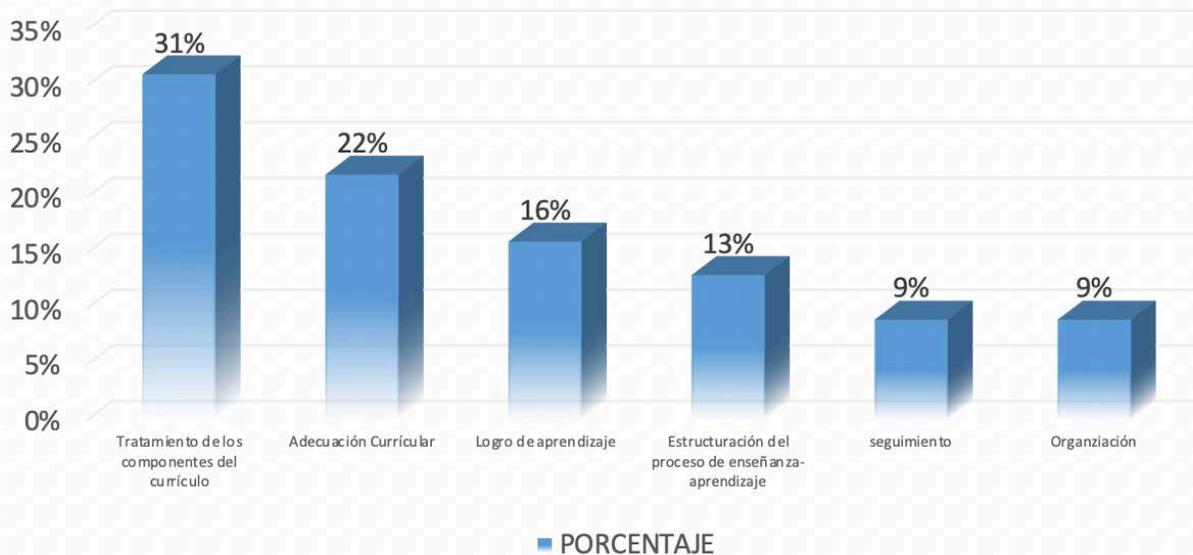


Gráfico 1: Porcentaje de categorías y códigos en frase Función de la Planeación Didáctica

1. Necesidades del grupo
2. Nivel de contenido
3. Administración del tiempo.
4. Actividades y estrategias
5. Selección del material
6. Selección de recursos.

Los análisis descriptivos aportados por la codificación efectuada para cada categoría se presentan en las siguientes tablas.

En la **Tabla 9 Necesidades de grupo** se explica las particularidades que presentan los grupos que atienden los docentes, encontrando como principal deficiencia la carencia de conocimientos previos y las diferencias en función de las características propias del estilo cognitivo y formas de aprendizaje de los estudiantes, y en última instancia la indisciplina y la falta de conocimiento del grupo. Esto último sorprende, ya que, dadas las condiciones del contexto y el tipo de alumnos con los problemas de conducta expuestos con anterioridad, para el maestro, no parece ser un problema a la hora de planear y concretar los aprendizajes esperados pues en primer término están las necesidades de los estudiantes y la adaptación curricular de acuerdo a ello.

Tabla 9
Necesidades del grupo

Categoría	Códigos
Necesidades del grupo	No traen las bases necesarias
	Áreas de oportunidad de los niños
	Extenso número de alumnos por grupo
	No tener accesible los textos de los alumnos
	Determinar los criterios de evaluación
	Criterios de evaluación superiores al estándar del grupo
	El grupo demanda mayor dedicación a ciertos contenidos
	Dificulta llevar la misma secuencia de actividades que en los otros grupos
	Alumnos que son más lentos para aprender
	Alumnos que necesitan un aprendizaje más guiado
	Adecuar las actividades a cada estilo de aprendizaje
	Los alumnos no traen los materiales para trabajar
	Se tiene que cambiar todo lo planeado en algunos grupos
	La indisciplina
No se conoce al grupo	

Puede apreciarse seguidamente los códigos asociados a esta categoría de necesidades del grupo.

La segunda categoría integrada, donde también existe una frecuencia de respuesta amplia, es la que se refiere a la adecuación de los contenidos con la realidad escolar, ésta se representa en

la **Tabla 10. Nivel de contenidos**, los códigos de respuesta demuestran que a los docentes se les dificulta dosificar el contenido del programa, establecer un nivel de conocimiento adecuado conforme al estatus del grupo, definir el alcance de los contenidos e incluso, adecuar las actividades en concordancia con la situación de los estudiantes.

Tabla 10
Nivel de contenidos

Categoría	Códigos
Nivel de contenidos	Dosificar el contenido
	Muy elevado el nivel de inglés
	Desconocimiento del tema que se va a tratar
	Definir el alcance de los contenidos
	Límites de complejidad del logro de los aprendizajes
	Discernir el grado de avance

Como puede apreciarse en la codificación establecida en torno la administración del tiempo en el aula representada en la **Tabla 11 Administración del tiempo**, los códigos permiten apreciar las dificultades de los docentes para revisar todos los contenidos de un bloque, tema o segmento del programa, en el tiempo programado, en muchas ocasiones debido a las características propias de los alumnos o a circunstancias ajenas a su elección. En otros casos, esta situación implica que los profesores deben sacrificar unos temas en detrimento de otros, lo cual para ellos también representan un problema al tener que establecer los criterios para la selección de estos contenidos y no ser este parámetro de selección más adecuado conforme al programa de la asignatura.

Tabla 11
Administración del tiempo

Categoría	Códigos
Administración del tiempo	En ocasiones es muy corto
	Seleccionar los contenidos fundamentales
	Elemento complicado
	Dentro del currículo se dispone muy poco
	Requiere de más tiempo

La cuarta categoría establecida se refiere a los cambios que deben realizarse en las actividades y estrategias dispuestas en la planeación, cuando éstas no concuerdan con las necesidades de los alumnos. En la **Tabla 12 Actividades y Estrategias**, se distinguen principalmente, dificultades para realizar adecuaciones o cambios de actividades, en el momento preciso de la clase. El debate giró en torno a las dificultades enfrentadas por algunos para encontrar rápidamente otra estrategia que logre los mismos resultados que la planeada.

Al respecto, se aprecia la honestidad de los participantes en reconocer esto como una necesidad que debe cubrirse con encuentros entre colegas donde se intercambien experiencias de

éxito y se fortalezca esta competencia de adaptación curricular; también manifestaron tener problemas para mantener la misma secuencia y ritmo de trabajo en los grupos en donde se imparte la misma asignatura.

Tabla 12
Actividades y Estrategias

Categoría	Códigos
Actividades y estrategias	Cambiar de actividades en el momento Dificultad para llevar a cabo la misma secuencia en los grupos Difícil cambiar las actividades en el momento Dificultad de hacer adecuaciones en el momento Manejar diversidad de estrategias

La quinta de las categorías construidas, hace referencia al material bibliográfico y se aprecia en la **Tabla 13. Selección de materiales**, los docentes argumentaron como dificultades relevantes el hecho de que los libros de texto no estén a tiempo para cuando inicia el año escolar o que no se provea de los libros que previamente fueron seleccionados.

Tabla 13
Selección de materiales

Categoría	Códigos
Selección de materiales	Autoridades no mandan textos a tiempo del ciclo escolar Libros que no se solicitó en la selección

La sexta y última de las categorías derivadas y construida del propio discurso de los profesores participantes en el grupo focal, es la relacionada con la selección de recursos y se aprecia en la **Tabla 14 Selección de recursos**, ésta alude a la insuficiencia de estos para enfrentar los proyectos, aunque también reconocieron que esta es una cuestión donde las políticas gubernamentales son esenciales.

Tabla 14
Selección de recursos

Categoría	Códigos
Selección de recursos	Escasa infraestructura Escasa tecnología

Otros docentes comentaron la necesidad de organizarse para utilizar la sala audiovisual, donde se encuentra el cañón y proyector, reconociendo que a veces que son las particularidades del grupo y ajustes en la planeación, las que provocan que no se haga uso de estos medios. Es interesante como, finalmente, el discurso regresa al tratamiento del alumno y sus necesidades.

Se presenta la **Gráfica 2** y **Tabla 15** correspondiente a la construcción de las categorías de respuesta revisadas.

Gráfico 2

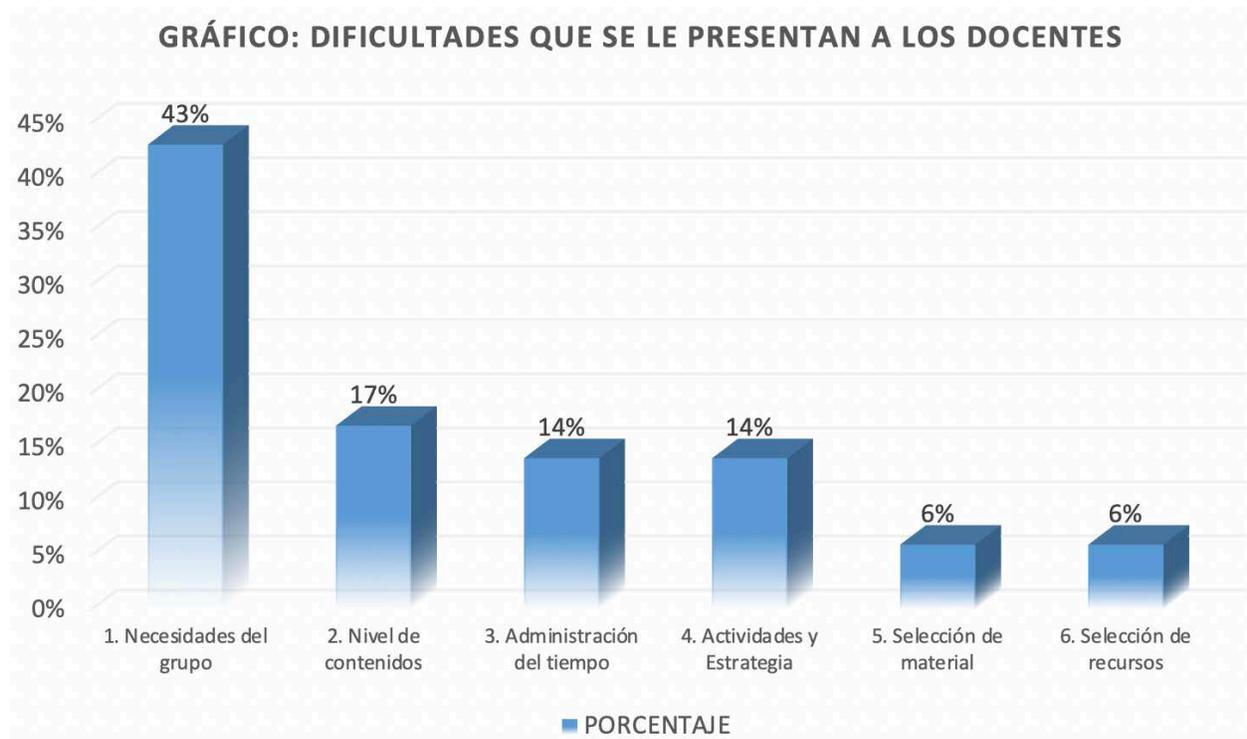


Gráfico 2: Porcentaje de categorías y códigos en frase Dificultades que se le presentan a los docentes al efectuar la planeación.

Tabla 15
Frase 3: Dificultades para efectuar la planeación didáctica

Categorías	Códigos	%
Necesidades del grupo	15	43
Nivel de contenidos	6	17
Administración del tiempo	5	14
Actividades y estrategias	5	14
Selección de material	2	6
Selección de recursos	2	6
Total	35	100

Como puede apreciar en la tabla resumen la mayor frecuencia de aparición de códigos se ubicó en las necesidades que puede presentar un grupo determinado y la menor en los recursos y materiales, lo cual nos parece positivo, pues al menos los maestros tienen claridad acerca de la necesidad de trabajar desde un enfoque centrado en el alumno y reconocen la carencia de algunos para adaptarse a las exigencias de los eventos presentados desde la inmediatez áulica, no obstante están abiertos a realizar estrategias para nivelarse en este sentido.

Discusión de los resultados

La primera de las cuestiones seleccionada para su análisis y que generó el mayor intercambio de ideas y exposición de argumentos sobre su utilidad, fue la relacionada con la función de la planeación como herramienta para promover los aprendizajes; quizá esta riqueza discursiva se deba al giro en la concepción de planeación que ha tenido esta herramienta a lo largo de los últimos años, pues como indica Ascencio (2016), constituye un aspecto primordial del aseguramiento de la calidad académica de las organizaciones educativas, por lo que han tenido que adaptarse a las nuevas perspectivas pedagógicas que están centradas en el alumno y sus necesidades de aprendizaje.

Las respuestas se agruparon, como ya se expresó, en seis categorías, en cuyo orden se encontraron el mayor número de respuestas; todas ellas coincidieron en establecer como primer elemento clave de la planeación, la capacidad de administrar acertadamente los componentes curriculares para lograr un mejor proceso de aprendizaje, lo que es esencial puesto que ésta es reconocida por diversos autores como la primera cualidad de la planeación (Zabalza, 2014; Cano, 2011; Díaz, 2013).

Para los docentes, en segundo término, se encuentra la adecuación curricular, ellos enfati-

zaron que una buena planeación debe realizar los ajustes necesarios según las características de los alumnos, sus estilos de aprendizaje y su nivel de conocimientos previos. Esta es una característica en la que todos los maestros coincidieron, aunque también enfatizaron la dificultad de esta labor, dada la heterogeneidad de la nueva generación de alumnos. Posteriormente, se encontró como una función clave de la planeación, el logro de los aprendizajes de los alumnos y la adecuada estructuración de los procesos de enseñanza- aprendizaje; finalmente, se determinó como función esencial de la planeación, el proporcionar un seguimiento de los procesos didácticos y la adecuada organización de los elementos integrantes de una tarea de esa magnitud, como lo son las actividades, la selección de los recursos y la estructuración de los mecanismos de evaluación.

Es ilustrativo que la mayor insuficiencia en su proceso de planeación los maestros la sitúan en las necesidades del grupo, enfoque muy ajustado a las demandas de la educación contemporánea hacia una, didáctica centrada en el alumno. (Díaz Barriga, 2013) Resulta evidente si revisamos la tabla 9 donde se han desplegado los códigos derivados de la categoría construida, que muchas de estas insuficiencias se relacionan con la atención a la diversidad, a las necesidades diferentes o para cumplir al modo que lo expresa Gimeno (2012) la educación obligatoria en el sentido de una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común.

Es importante dirigir acciones para continuar preparando a los profesores para enfrentar el reto de la inclusión educativa que lleva por base una sostenida atención a la diversidad, uno de los pilares de la actual Reforma Educativa (SEP, 2016).

Lo expuesto por los docentes cobra especial relevancia dado que, en el marco de la Reforma Educativa (2016), que propone la renovación curricular de la educación básica y la media superior, con el propósito de adaptarse a

los nuevos tiempos y proponer soluciones a los retos actuales. Uno de los enfoques del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016) expuesto en la Propuesta Curricular de la Secretaría de Educación Pública, es precisamente el aprendizaje situado. De acuerdo a lo que argumenta Ortega (2017), este tipo de aprendizaje, debe considerar los esquemas y conocimientos previos del alumno y el ambiente y contexto en que el crece e interactúa diariamente, de esta manera los conocimientos cobrarán sentido.

En este mismo tenor, los primeros dos principios pedagógicos de este nuevo planteamiento hacen referencia a que los planes educativos deben enfocarse en el proceso de aprendizaje y tener en cuenta los saberes previos del alumno. Esta necesidad de capacitación enmarca con el tercer pilar del nuevo modelo, puesto que tiene relación con uno de los ejes principales que es la formación y desarrollo profesional docente, esta necesidad fue discutida en varias ocasiones por los participantes, concluyendo que es imprescindible concretarla en el contexto institucional, aprovechando los conocimientos y habilidades de los compañeros con mayor experiencia.

Los hallazgos obtenidos con relación a las insuficiencias apreciadas por los maestros en su planeación, coinciden en parte con los de Flores (2015) en lo relacionado a los recursos, organización del tiempo, espacio áulico, pero difieren en lo relacionado con las estrategias didácticas y sobre todo con la evaluación que no fue apreciada como una dificultad en la planeación. Sin embargo es bastante general en diferentes estudios el reconocimiento de dificultades en este componente del currículo como ya apuntamos precedentemente. (Martínez, 2013; Sandoval y Paredes, 2014).

En las respuestas de los docentes es posible apreciar lo que comenta Zabalza (2004) respecto a que los elementos de una situación didáctica se organizan de acuerdo a la concepción que tiene el profesor sobre el aprendizaje y su percepción de la docencia, en ello todos afirmaron

que la planeación es un documento perfectible y adaptable; al analizar sus propias áreas de oportunidad como maestros, reconocen que su formación requiere conciencia de las problemáticas enfrentadas y compromiso para mejorar sus deficiencias, lo que en definitiva se traduce en un cambio de percepción respecto a su rol como profesionales de la educación.

Las ideas expresadas por los docentes sobre las dificultades vivenciadas en la planificación fueron agrupadas en seis categorías de análisis, relacionadas con la atención a las necesidades del grupo, el nivel de los contenidos, la administración del tiempo, las actividades y estrategias, la selección del material y de los recursos, las cuales pueden entenderse como dificultades en la planeación de algunos elementos personalizados y no personalizados del currículo, ya que aparecen aspectos relacionados con las estrategias didácticas que se asocian al método como elemento rector de la planeación educativa, al tratamiento de los contenidos y al uso de los medios, todos reconocidos en teoría como componentes del currículo (Luna y López, 2011; Gimeno, 2012).

Llama la atención que los maestros constatados no aluden a dificultades relacionadas con la evaluación, a pesar de que se reconoce en teoría que este elemento es uno de los componentes más irresueltos en el currículo escolar (Rueda, 2003; Alfonso 2012)

Conclusiones

Para los profesores consultados en el grupo focal la planificación didáctica permite estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje, y representa una guía para su quehacer, la cual se ve enriquecida continuamente por las experiencias aportadas por el contexto educativo.

La mayor parte de los docentes coincidieron en mencionar a los objetivos, contenidos, actividades como importantes elementos a considerar en la planeación adecuada. Tam-

bién aluden a cómo desde la planeación debe concebirse una metodología sensible a las diferencias de los grupos y hacen énfasis en la adecuación curricular, la conciben como instrumento flexible y adecuado a las características y necesidades de los estudiantes, aspecto que se reforzó al platicar sobre los principales problemas que enfrentan al planear sus clases

Entre las dificultades reconocidas por los maestros en su planeación didáctica, uno de los aspectos más discutidos por los docentes en el grupo focal lo constituye el referente a las dificultades para ajustar su planeación a las características propias de cada grupo, incluso a las necesidades muy particulares de algunos estudiantes con dificultades de aprendizaje, carencias emocionales, problemas para relacionarse con sus compañeros, indisciplina y otros más relativos a la organización de los propios recursos del estudiante, por mencionar algunos relevantes. Todos ellos factores de suma importancia para el actual modelo educativo, dado el énfasis en los aspectos emocionales del alumno y la interacción con sus compañeros.

Los maestros expresaron que les cuesta trabajo modificar, en el momento de la sesión, las actividades o ejercicios preparados previamente; de los diez maestros, ocho argumentaron que esto se debe al desconocimiento de estrategias y dinámicas que generen competencias similares a las ya establecidas, pero que sean más acordes a las características de los estudiantes, ya que por el medio en el que viven y sus condiciones familiares, algunos de estos alumnos presentan problemas para socializar, conflictos con la autoridad, o simplemente demandan mayor atención, para lo que sería muy valioso recibir capacitación al respecto, indicaron en común acuerdo. Lo interesante de lo anterior es que el ejercicio funcionó también como intercambio de experiencias y consejos entre ellos, sobre qué hacer si se les presentan situaciones similares, lo que definitivamente enriquece su práctica profesional.

Es posible decir que el estudio realizado aporta información muy valiosa sobre las percepciones de los docentes respecto a la planeación didáctica y a las principales problemáticas que enfrentan en su práctica diaria; cobra especial importancia mejorar los procesos de enseñanza, sobre todo debido a las características del entorno escolar donde se desarrollan, con tantas necesidades de mejora. A partir de lo anterior, lo que procede es precisamente, comenzar un proceso de intercambio de experiencias entre maestros y desarrollar un proceso de capacitación que enriquezca su práctica profesional.

Fuentes Bibliográficas

- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L.G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8, (2) Recuperado de Colombia <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alfonso, M. R. (2011). *Dialéctica de la cantidad y la cualidad. Investigar sin ataduras*. Monterrey: UNESCO, Comité Regional.
- Alfonso, M. R. (2012). *Investigación de la práctica pedagógica para la contextualización del currículo*. Conferencia magistral. III Congreso internacional Multiversidad. Guadalajara.
- Ascencio, C. (2016) Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. Madrid España: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 3, julio, 2016, pp. 109-130 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós Mexicana.
- Cano, M. E., (2011). *Ensayo: El aprovechamiento de situaciones imprevistas en el aula*. Instituto Universitario Maestría en Tecnología Educativa, Metodología de la Educación.
- Díaz-Barriga, Á. (2013) *Guía para la elaboración de una Secuencia Didáctica*. México: UNAM
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2013). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. 2^o Ed. México: McGrawHill.
- Flores F., Agustín (2015). *Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias*. Doi: :10.5294/edu.2015.18.3.3 18(3),411-431.
- Gimeno, J. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013) *Metodología de investigación en educación médica*. México, D.F: Departamento de Investigación Educativa, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México
- Hernández, R, Fernández y C, Baptista, P (2010) *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Kemmis, K. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Luna, A. E. & López, M. (2011). El currículum: Concepciones, enfoque y diseño. *Revista Unimar*. (58), 65-76. Recuperado el 28 de marzo del 2017 de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YyL10Vm1VuQJ:www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/unimar/article/download/217/193+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35,(139), 128-150. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tln-g=es.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2000). Tendencias cualitativas de investigación en ciencias sociales. Una posibilidad para realizar estudios sociales en educación física. *Revista digital educativa*, Buenos Aires (2). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd25b/cualit1.htm>
- Murillo, J. (2003). Teoría Fundamentada o Grounded Theory. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos94/teoria-fundamentada/teoria-fundamentada.shtml#ixzz5E-BWEmRko>
- Ortega, F. (2017) Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/270/27050422003/index.html>

- Rueda B. M. (2003). La evaluación de la docencia en las Universidades Mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 32(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3333/333328829002/>
- Sandoval Rosas, M.A y Santiago Paredes V.B. (2014). *Dificultades que enfrentan docentes de preescolar para ejecutar la evaluación en competencias*. Tesis de licenciatura, México UPN
- SEP. (2016). Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. *La Secuencia Didáctica en la Práctica Escolar*. Sinaloa.
- SEP. (2016). *Cinco Pilares del Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado de <http://www.gob.mx/presidencia/articulos/lareformaeducativa/secentrafundamentalmenteentrespilares>
- SEP. (2009). *Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales*. Recuperado de <http://www.itesca.edu.mx>.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M.A (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Zabalza M.A (2014) La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 18, (1). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41100>