

Los saberes de los futuros docentes en torno a la planeación didáctica

The knowledge of future teachers regarding didactic planning

Sergio Hugo Hernández Belmonte

RESUMEN

La planeación didáctica es una actividad esencial para el docente en formación porque forma parte del trabajo que desarrollará durante todo su ejercicio profesional. La generación 2019-2023 de estudiantes normalistas tiene la cualidad de haber transitado por una formación inicial dual, es decir, la mitad de la carrera la cursó en línea por la pandemia causada por el SARS-CoV-2 y la otra la hizo en la modalidad presencial. Este estudio, de tipo cualitativo y con un marco fenomenológico, aspira a identificar los saberes que construyen los docentes en formación acerca de la planeación didáctica; para ello se realizaron entrevistas a estudiantes normalistas del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria, que son considerados sujetos de primer orden. Se presentan los primeros resultados después de un ejercicio de categorización, relativos a los cambios en la planeación al regresar a la presencialidad y los vacíos formativos para llevarla a cabo. Se concluye que el impacto de la planeación didáctica que se hacía en línea y la que se hizo de manera presencial no solo se relaciona con la disposición de los docentes en formación, sino que tiene que ver con las condiciones institucionales y el apoyo de los demás actores educativos.

Palabras clave: Educación básica, formación de docentes, pandemia, práctica pedagógica, saber.

ABSTRACT

Didactic planning is an essential activity for teachers in training because it is part of the work they will perform throughout their professional practice. The 2019-2023 generation of Normal students has the quality of having undergone dual initial training, that is, half of the degree was taken online due to the pandemic caused by SARS-CoV-2 and the other half was done in face-to-face modality. This study, of a qualitative nature and with a phenomenological framework, aims to identify the knowledge that teachers in training build about didactic planning. For this purpose, interviews were carried out with Normal students from the fourth grade of the Bachelor's Degree in Primary Education, who are considered first-order subjects. The first results are presented after a categorization exercise related to the changes in planning upon returning to face-to-face and the training gaps to carry it out. It is concluded that the impact of the didactic planning that was done online versus face-to-face is not only related to the willingness of the teachers in training, but also has to do with the institutional conditions and the support of other educational actors.

Keywords: Basic education, teacher training, pandemic, pedagogical practice, knowledge.

INTRODUCCIÓN

La planeación didáctica es un proceso mental que realiza el maestro en su día a día. En la formación inicial docente la atención a este tema se relaciona con la competencia profesional “diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012). En este sentido, planear implica reflexionar acerca de las mejores estrategias, medios, materiales, espacios y tiempos de interacción con los aprendices y formas de evaluación, para poder hacer asequible el conocimiento a los estudiantes.

La planeación didáctica es una actividad que le corresponde realizar al maestro (para este estudio el docente en formación inicial, estudiante normalista o futuro docente), e implica la movilización de saberes docentes para atender a la diversidad en el aula; en ella se refleja el conocimiento del currículo y del contexto escolar de los alumnos. Una planeación didáctica “considera sus metas, enfoques, contenidos temáticos, tiempos, recursos, y confronta estos elementos frente a las potencialidades y formas de aprendizaje de sus alumnos y a las particularidades del contexto social y cultural en el que estos se encuentran inscritos” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018, p. 5).

A lo largo de la formación inicial, los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros –BENM– que cursan la Licenciatura en Educación Primaria tienen sus primeros acercamientos con la planeación didáctica durante su participación en las *prácticas pedagógicas*, que son fundamentales para la formación inicial docente porque representan, según Mejía (2011), “la inmersión temprana del estudiante normalista a lo que será su campo profesional es fundamental para su preparación inicial y para la construcción de su yo mismo docente” (p. 126).

Desde los primeros semestres de la carrera, los futuros maestros acuden a las escuelas primarias a realizar ejercicios de observación y de entrevista a docentes en servicio. Después, durante el segundo semestre acceden a un curso que pertenece al trayecto formativo psicopedagógico, planeación educativa, en donde se adentran en el proceso de planeación accediendo a la teoría que les permite comprender lo que los maestros hacen en el aula cuando planean; también acuden al plan y programas de estudio para identificar los elementos de una planeación didáctica, conocer enfoques, metodologías, propósitos educativos y demás.

Sergio Hugo Hernández Belmonte. Profesor-Investigador de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México. Es Doctor en Educación y miembro del comité de investigación institucional. Líder del Cuerpo Académico Formación Docente, Currículum e Inclusión Educativa. Cuenta con Perfil PRODEP (2023-2026) y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel Candidato (2024-2027). Correo electrónico: belshu@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2811-0837>.

Durante el tercer semestre y en adelante el trabajo con el diseño de planeaciones es una constante en la práctica de los futuros profesores; un requisito para acudir a las jornadas de práctica pedagógica es contar con las planeaciones debidamente firmadas y requisitadas por la autoridad escolar, de lo contrario estas se suspenden, derivando en una posible reprobación. Los docentes en formación llegan a séptimo y octavo semestres, para realizar un servicio social, en el cual implementan una propuesta de intervención como requisito para la elaboración de su documento de titulación, para ello requieren de una planeación didáctica como instrumento para transformar su actuar docente.

Todo esto podría llevar a pensar que existe una continuidad o rutina positiva en el ejercicio de planeación que realizan los docentes en formación, pero la constante se rompió cuando apareció la pandemia causada por el SARS-CoV-2. La generación que ingresó en agosto del 2019 a la BENM cursó el primer semestre de manera presencial y algunas semanas del segundo también, pero en el mes de marzo del 2020 fueron enviados al confinamiento y a partir de allí su proceso formativo fue distinto al de las generaciones previas y posteriores.

Los maestros de la generación 2019-2023 pasaron dos años de su escolarización frente a las computadoras, teniendo acercamientos nulos o intermitentes con las escuelas de práctica. La única referencia de interacción con los niños y los docentes en servicio fue durante las observaciones del primer semestre a las escuelas urbanas de la Ciudad de México –CDMX–, y la visita pedagógica a una escuela multigrado en el Estado de Hidalgo, en México.

Tiempo después, casi a punto de ingresar al último año de la carrera docente, regresaron a continuar sus estudios en la BENM, pero en una nueva normalidad caracterizada por una falta de uniformidad, cuestión por completo entendible por las características de la institución y de la población estudiantil y académica que la conforma. Por otro lado, en cuanto al trabajo en las escuelas de práctica, se presentaron distintas variantes en cuanto a la forma de dar clase, por ejemplo, en algunas las clases se impartían a la mitad de los alumnos un día y a la otra mitad al siguiente; en otras era por horarios, la mitad del día se atendía a un grupo de estudiantes y la otra mitad al resto; en unas más el trabajo continuó en línea por las condiciones de los edificios escolares; otras no permitieron el acceso a los docentes en formación, y cuando lo hicieron el tiempo para prácticas fue reducido.

Todo esto lleva a desarrollar un estudio cualitativo con un marco fenomenológico acerca de las experiencias de los estudiantes, en busca de interpretar: ¿Qué saberes construyeron los docentes en formación acerca de la planeación didáctica durante los tiempos pandémicos? En específico cabe cuestionarse: ¿Qué diferencias encuentra el docente entre la planeación didáctica que realizó en línea y la que diseñó a su regreso a la presencialidad?, y ¿cuáles son los vacíos formativos que aparecen en torno a la planeación didáctica?

Para evitar distorsiones en la investigación y no desviarse del foco de estudio, los objetivos que a continuación se presentan surgen de las preguntas antes planteadas. Por tanto, el objetivo central del estudio es: interpretar los saberes que construyen los docentes en formación en torno a su experiencia con la planeación didáctica durante el trabajo en línea derivado de la pandemia causada por el SARS-CoV-2 y su retorno a la presencialidad en una nueva normalidad. Los objetivos específicos son: (1) reconocer las diferencias entre la planeación didáctica que realizó el estudiante normalista en la modalidad en línea y en la presencial, y (2) identificar los vacíos formativos que posee el futuro docente en torno a la planeación didáctica.

Acerca de los saberes docentes

Existen autores que abordan el tema de los saberes, por ejemplo, Heller (1991) y Villoro (2008). El primero indica que el saber es “el conocimiento sobre la realidad que utilizamos eficazmente en la vida cotidiana de las maneras más heterogéneas (como guía para la acción, como tema de conversación, etc.)” (Heller, 1991, p. 17); el segundo afirma que el saber es “tener una creencia verdadera y justificada. Es el concepto epistémico aplicable a todo conocimiento justificado en razones, desde el saber en el sentido común hasta el científico” (Villoro, 2008, p. 127).

No obstante, el tipo de saber que interesa a este estudio es el que generan los docentes en formación en torno a la planeación didáctica. Según Carr y Kemmis (1988), los saberes que utilizan los maestros en su trabajo “son los de sentido común de la práctica, que constan simplemente de suposiciones u opiniones” (p. 59). El docente construye saberes con base en la experiencia, en la resolución de conflictos del día a día; para profundizar en este tema es necesario recuperar las aportaciones de Mercado (2002) y Tardif (2014), quienes coinciden en reconocer que los saberes del profesor son producto de la interacción con el otro o con los otros.

Sin embargo, antes de esclarecer la cuestión de los saberes docentes conviene hacer mención de por qué hablar de *saberes* y no de *conocimientos* docentes; la referencia a los conocimientos consiste en la acumulación de elementos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Autores como Tobón (2010) aluden a estos como el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser*, explicando que logran este grado por ostentar un valor de aplicación dentro de la práctica docente; aquí se genera la primera distinción entre conocimientos y saberes, ya que los primeros pueden poseerse, pero a diferencia de los saberes, no es necesario que se demuestre que se tienen.

Aclarado este punto, es preciso recobrar el asunto de los saberes docentes; para ello se recupera la aportación de Mercado (2002), quien reconoce a estos como

Las decisiones de los maestros y sus estrategias de sobrevivencia [...] la construcción de éstos no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños [...] En esta historia los maestros

construyen un conocimiento particular sobre la enseñanza que articula aportaciones provenientes de distintos momentos históricos y espacios sociales. En este proceso los maestros también elaboran conocimiento sobre sus alumnos, reelaboran creencias pedagógicas y sus valoraciones acerca de los contenidos y las formas de enseñar [...] entre otras cosas [p. 59].

Conforme a lo expuesto por Mercado (2002), no puede pasar desapercibido el carácter social que tienen los saberes docentes, pues los maestros ejercen su actividad dentro de una colectividad la cual responde a un espacio y a un tiempo determinados; en este sentido, la intención de la investigación refiere a los saberes que el docente construye con base en la planeación didáctica para el nivel en el cual se encuentra inserto, por ello que dichas particularidades se tornan cruciales para la comprensión del tema de estudio.

Por otro lado, la docencia y sus saberes se ven influidos por los actores cercanos a la misma, principalmente los alumnos con los cuales el maestro pasa la mayor parte del tiempo de trabajo, los compañeros maestros con los que establece relaciones de aprendizaje entre pares, su director con el que las negociaciones se vuelven una tarea cotidiana, los padres de familia a quienes regularmente ha de rendir cuentas del aprovechamiento de sus alumnos, por lo que es posible observar que la tarea docente no puede desarrollarse de forma aislada.

La dimensión social del saber docente sirve como un referente para reconocer desde dónde se construyen los saberes docentes, pero no es el único, los saberes que posee el docente son de distinta índole, el saber es parte del maestro, lo acompaña incluso desde su biografía escolar (Alliaud, 2002). La docencia es la única profesión en la que los sujetos reconocen su lugar de trabajo de forma profusa aun antes de encontrarse laborando en ella, cuentan con más de 18 años de experiencia.

Por esta razón y para encontrar un soporte teórico sólido se retoma la aportación de Tardif (2014), por la dimensión social e histórica que tienen los saberes (en torno a la idea histórica el autor plantea que los saberes tienen una temporalidad). Además ofrece una clasificación de los mismos, hablando de saberes experienciales, saberes profesionales, saberes disciplinarios, saberes curriculares y saberes pedagógicos, que si bien van ligados unos a otros se diferencian en la forma en la que son adquiridos. Tardif identifica a los saberes docentes como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (2014, p. 38).

Por lo que respecta a este escrito, la importancia radica en la apropiación que se da entre los saberes profesionales y experienciales del docente. A decir de estos, los primeros son aquellos que se desarrollan durante la formación continua a través de escuelas formadoras para la docencia o en algún curso de actualización, son saberes destinados a la formación científica y erudita de los profesores, saberes provenientes de las ciencias de la educación. Los segundos son aquellos que se apropian en la práctica de la profesión, no de los espacios de formación ni de la norma o currículo.

Estos saberes son los que el maestro desarrolla en su día a día, al enfrentarse a la cotidianidad de su trabajo en el aula y/o espacio escolar, a través de la interacción con otros actores educativos, y que le permiten dar solución a las situaciones que se le presentan (Tardif, 2014).

Los saberes experienciales son indispensables en este estudio, porque los estudiantes normalistas van construyendo su actuación frente a la planeación didáctica en el acontecer de sus prácticas pedagógicas. En ocasiones sin el uso de las teorías o de conocimientos especializados, los docentes dan respuesta a las situaciones que aparecen en el salón de clase a través de los saberes experienciales que lo conducen a aprender.

Según Tlaseca (1999), las preocupaciones éticas y pedagógicas del docente acompañan su experiencia, es decir, el ser docente, la manera como se llega a ser maestro contemplada a través de sus saberes. Los conocimientos traducidos en experiencias forman parte constitutiva de los saberes docentes, los que tienen sustento en las preocupaciones contraídas por el maestro al generar su práctica, preocupaciones de tipo ético y pedagógico.

RUTA METODOLÓGICA

El estudio que aquí se presenta se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, porque este permite reconocer la subjetividad de los docentes en formación, acercarse a sus intenciones y motivaciones en torno al objeto de estudio. Desarrollar un trabajo de este tipo lleva a reconocer cuál es el sentir de los estudiantes normalistas, entender cómo es que interpretan ellos su realidad como futuros maestros, las travesías que tienen que sortear durante su preparación para la docencia.

Desarrollar una investigación de tipo cualitativo requiere que el investigador se posicione como tal, para ello, sus prejuicios no pueden nublar la voz de los docentes que participan del estudio. Si bien es cierto que la subjetividad de quien investiga siempre está presente, pues existen razones que lo llevan a elegir el tema de estudio, no en balde dedica su tiempo y recursos para atenderlo, no obstante, este se vuelve un intérprete de segundo orden. Entenderlo así lleva a ubicarse como un intérprete del intérprete, quien llevará la voz de aquel a quien alguna ocasión se le ha negado ser escuchado.

Todo esto lleva a que a través del estudio se llegue a un intérprete de tercer orden. Este será el sujeto que lea los resultados del estudio y que otorgue verosimilitud al mismo, o, caso contrario, no esté de acuerdo con los resultados obtenidos porque no corresponden a su realidad o a lo que concibe como tal. De acuerdo con Hernández (2020), la importancia de un estudio radica en dejar que el otro o los otros emitan sus interpretaciones, las que no tienen por qué ser iguales a las del investigador (p. 112).

Es así que la investigación cualitativa, según Vargas (2007):

Es utilizada para comprender las opiniones y las motivaciones de los sujetos, con métodos observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos, se encuentra en la lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algunos aspectos de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad o característica [p. 21].

Para dar congruencia al estudio se decidió abordarlo desde el marco interpretativo fenomenológico, pues permite identificar las vivencias de los sujetos, sus percepciones, concepciones, creencias, imaginarios y representaciones en torno a un fenómeno. Vargas (2007) indica que para el marco fenomenológico:

La realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría. Así, el método observa, analiza y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginaciones, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica [p. 34].

Los estudios fenomenológicos son adecuados para la identificación de las significaciones que realizan los sujetos; de allí que, al construir saberes, los maestros en formación generan significados de lo que comprenden acerca de la planeación didáctica como competencia docente. Los sujetos son portadores de vivencias que, al ser compartidas con otros, se vuelven experiencias que si son asimiladas de forma correcta conllevan aprendizaje.

El dispositivo de investigación que se diseñó para acceder a la subjetividad docente es la entrevista (se habla de dispositivo y no de instrumento, porque este no se diseñó de forma mecánica, sino que se reflexionó para su construcción). Una ventaja del uso de la entrevista es que permite dialogar con las personas, saber cuáles son sus significaciones, no solo al escuchar su discurso sino también al observar sus movimientos y gesticulaciones, al escuchar sus silencios, ideas entrecortadas, titubeos, etc.

Hacer entrevistas requiere desarrollar algunas habilidades, la principal la escucha, porque quien posee la información en el estudio es el entrevistado, de allí que se recurra a él para comprender el objeto de estudio, por ello se debe dejar hablar al otro. Según Flick (2004), un buen entrevistador sabe lo siguiente:

Cuándo y en qué secuencia hacer qué preguntas. Que una pregunta se haya respondido ya tal vez de paso y sea posible dejarla fuera [...] indagar con mayor detalle y apoyar al entrevistado para adentrarse profundamente en el campo, o cuándo volver más bien a la guía de entrevista en el momento en que el entrevistado se desvía del tema [p. 107].

La base de las entrevistas fue el perfil de egreso del plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, con la intención de recuperar aspectos clave de la formación docente y de la construcción de saberes durante su inmersión a las prácticas pedagógicas. Una vez diseñado el dispositivo se procedió a la selección de los sujetos de primer orden.

La población que participó en el estudio son cinco estudiantes normalistas, de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria, en el ciclo escolar 2022-2023. Son cuatro mujeres y un hombre, que transitaban por una formación inicial dual, pertenecen a una generación que estuvo trabajando en línea durante dos años y los dos restantes de manera presencial en distintas variantes. Las cuatro estudiantes son solteras y solo el varón es casado con hijos; todos realizaron prácticas pedagógicas en la misma escuela primaria de la Ciudad de México para cubrir su servicio social, lo que facilitó el acceso a las entrevistas. A la par elaboraron sus documentos de titulación y cumplieron con los requisitos para participar en el concurso para la asignación de plazas docentes.

Las entrevistas se realizaron en espacios en la escuela de práctica, en donde los sujetos se sintieran cómodos. Como indican Taylor y Bogdan (2000), es necesario preparar la entrada al campo, evitar incidentes. Enseguida se transcribieron los registros de audio para iniciar el proceso de categorización. Desde el momento de la transcripción aparecen datos que llaman la atención, que el investigador sabe que aparecerán en el informe final.

El primer paso es la *categorización sensibilizadora*, esto quiere decir que se realizó un acercamiento a los datos detectando las similitudes y diferencias entre los discursos de los profesores; también se reconocieron conceptos folc, es decir, términos que solo se utilizan en un gremio. Por otro lado, se identificaron frases clave o que se reconocían como relevantes. Por último, también se marcaron aquellos datos que, aunque eran importantes para los sujetos, no se consideraron relevantes para el estudio.

El segundo paso fue la *categorización sintetizadora*, con los datos obtenidos en el primer paso se hizo una reducción de los datos. A partir de este momento solo se trabajó con la información seleccionada. Esto permitió identificar los saberes de los maestros de una mejor manera, o por lo menos tener un mayor acercamiento.

El tercer paso fue la *categorización analítica*. Este es el paso final que conduce a la interpretación. Se trata de entender a los maestros con lo que dicen en sus discursos, qué elementos se encuentran implícitos en sus explicaciones. De esta manera el uso de la teoría se torna relevante; si bien el sustento teórico acompaña todo el estudio, es aquí donde sirve para dar solidez a los hallazgos y para sustentar lo que no se puede hacer únicamente con la experiencia del investigador. Así se encontraron cinco categorías relativas a la construcción de saberes docentes en torno a la planeación didáctica, no obstante, por cuestiones de espacio, en este texto solo se hace referencia a dos que se consideran indispensables: (a) la planeación didáctica cambió de la virtualidad a la presencialidad, regresamos al uso del pizarrón, y (b) vacíos formativos acerca de la planeación didáctica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de toda la ruta metodológica que se siguió y de encontrar las categorías de análisis se procedió a la interpretación de los resultados, mismos que se expresan a continuación, pero antes de ello conviene recordar al lector que el énfasis de la investigación radica en la recuperación de los saberes de los sujetos de primer orden. En este sentido, aunque el investigador tiene relación directa con el tema de estudio, se prima la voz de los docentes en formación, porque son ellos los que experimentaron las prácticas pedagógicas y ayudan a comprender la realidad, su realidad; durante la enunciación de resultados solo se citan elementos teóricos cuando es necesario fundamentar o argumentar las aseveraciones de los profesores.

Es de los maestros de quienes se tiene que aprender en términos educativos. Imbernón (2005) alude a la necesidad de escucharlos, dice que si se pudieran compartir los saberes de los docentes en el aula el camino a seguir en las decisiones educativas sería menos complejo; son tantos sus saberes que conviene que no se queden encerrados en el aula, sino que trasciendan y se comuniquen. De allí la necesidad de leer, a través de las próximas líneas, la invitación que los docentes en formación hacen para reflexionar acerca de cómo se está formando en las escuelas Normales, en específico en la BENM, el tipo de acompañamiento que reciben y las condiciones de trabajo en las instituciones en donde realizan sus prácticas pedagógicas.

La planeación didáctica cambió de la virtualidad a la presencialidad, regresamos al uso del pizarrón

La pandemia transformó en varios sentidos la práctica pedagógica de los maestros tanto en servicio como en formación, permitió reconocer sus áreas de oportunidad y fortalezas. Hernández (2019) indica que

Durante la práctica se hacen altos en el camino, para analizar o reflexionar sobre los acontecimientos o sucesos críticos que se presentan, esto permite reconocer fortalezas y debilidades, propias de la docencia. El trabajo docente es un ir y venir, en ocasiones a contracorriente, otras por buen cauce, pero siempre de crecimiento [p. 126].

Aprender a planear durante la pandemia y desaprender para el regreso a la presencialidad fue uno de esos altos en el camino para los futuros maestros. Durante las clases en línea el trabajo con la tecnología fue el vehículo para desarrollar las prácticas pedagógicas, las presentaciones con diapositivas significaron las mejores formas para dar una clase, esto al considerar que los tiempos de conexión para dar clase eran cortos, algunas escuelas lo hacían cada tercer día o una vez a la semana, las que llegaban a hacerlo a diario era por lapsos cortos de tiempo. Los docentes titulares solo destinaban un cierto espacio para que los estudiantes normalistas dieran clase.

La manera de planear cambia, porque antes yo utilizaba presentaciones de PowerPoint, videos, ahorita casi no [E2].

La mayoría agarramos la costumbre de hacer un PowerPoint para presentar a los niños la actividad [E3].

Nosotros metíamos videos o la presentación en PowerPoint, porque era la forma más fácil de dar clase, no teníamos mucho tiempo, había que buscar los medios [E4].

La búsqueda de actividades atractivas para los niños estudiantes era necesaria para mantener su atención, aprovechar los minutos de la sesión era necesario. Fue así como el uso de juegos y de algunas aplicaciones formó parte del repertorio de actividades de los docentes en formación:

Cuando trabajabas en línea tenías que hacer todo muy visual, que los alumnos lo vieran, porque si solo escuchaban tu voz, se aburrían y no te hacían caso [E2].

Los recursos tecnológicos para implementar estas plataformas, estas *apps* que tanto utilizamos en la virtualidad, pues la verdad nos volvimos expertos [E3].

Hacer un juego en línea. Yo en especial metía muchos juegos en línea porque vi que era algo que llamaba la atención a los niños [E4].

Realizamos el juego en línea, por lo regular lo meto más en matemáticas, para ver temas como fracciones, multiplicaciones, sumas o restas, donde hay diferentes juegos que he encontrado, como carreras o algo así [E5].

Durante la pandemia se pudo constatar que el acceso a la tecnología no era igual para todos los estudiantes. La desigualdad social se hizo presente para los alumnos normalistas que se conectaban a través de celulares que servían para varios miembros en una familia, o por medio de una computadora con las mismas condiciones, teniendo un uso limitado de datos, o a través de redes abiertas o las de los vecinos (Villalobos, 2021). No debe olvidarse que los futuros maestros viven la dualidad de estar a cargo de un grupo, pero al mismo tiempo siguen siendo alumnos en una institución escolar.

Por otro lado, la situación durante el regreso a la presencialidad no fue la mejor, pues permitió reconocer la falta de equipamiento tecnológico y de conectividad que existe en las escuelas primarias. Hubo un rompimiento en torno a cómo se venían dando las clases, porque el dominio tecnológico se había adquirido, pero ahora ya no existía la forma para poder hacerlo.

Dadas las condiciones de la escuela, no puedo acceder a la sala de cómputo. No tan fácil. Entonces, muy de vez en cuando recurro a recursos digitales [E1].

Cuando lo hacía de forma virtual yo tenía internet en mi casa, tenía la computadora, los materiales descargados, cosa que a veces es complicado llevarlo aquí en el aula porque no lo tenemos [E2].

El discurso frecuente acerca de que después de terminada la contingencia mundial se daría inicio a una “nueva normalidad”, que las cosas no serían como antes, el uso de las tecnologías para la información y la comunicación –TIC– y sus derivadas, las tecnologías del aprendizaje y conocimiento –TAC–, se volverían una constante en las aulas, el trabajo con aplicaciones didácticas como Edpuzzle, Cerebriti, Kahoot,

Trivinet o Classcraft sería parte del día a día de las planeaciones didácticas de los profesores... solo sería eso, un discurso, porque las condiciones reales de las escuelas no lo permitieron.

Las escuelas no cuentan con los recursos suficientes para contratar un plan de internet, que en cada salón exista una computadora personal, esa parte que podríamos decir que es bastante sencillo de trabajar en la virtualidad, pues se complica cuando estás ya en un ambiente presencial [E3].

Es complicado trabajar las TICs en presencial, en el caso de la escuela en la que estoy practicando solo funciona una computadora, entonces es complicado trabajar con veintiocho niños en el grupo al mismo tiempo [E4].

La verdad no lo he vuelto a utilizar porque en la escuela en la que estoy no hay proyector, las computadoras no sirven. Pero sí dejo que investiguen en internet, pero de ahí en fuera no [E5].

Durante la implementación del Plan de estudios 2011 para la educación básica (DOF, 2011), el gobierno se comprometió a la instalación de aulas telemáticas o a la dotación de equipos de cómputo para cada estudiante, pero no se cumplió. En el 2017 se publicó un nuevo plan de estudios, *Aprendizajes clave* (DOF, 2017), producto de una reforma educativa, que considera la importancia de acercar el uso de las TIC a la escuela, sin embargo, no hubo apoyo a la infraestructura de las escuelas. Actualmente, se dio inicio a otro plan de estudios (DOF, 2022) referente a la política educativa en turno, la Nueva Escuela Mexicana –NEM–, la cual reconoce la importancia de la tecnología en las escuelas, pero no ha dispuesto ninguna acción para asegurar el acceso escolar de las mismas a los estudiantes.

Hoy día, en las aulas de quinto y sexto grado de educación primaria y en algunas de educación secundaria todavía se pueden encontrar equipos de cómputo y pizarrones electrónicos de un programa educativo denominado *Enciclomedia* que data del año 2001, son aparatos obsoletos, que no responden a los cambios curriculares recientes pero que no pueden ser retirados porque siguen apareciendo en los inventarios escolares.

Solo hubo un docente que indica que sigue haciendo uso de las TIC en sus clases, pero para ello dispone de recursos personales.

En mi caso, pues uso TIC, llevo los recursos tecnológicos al aula, pero son recursos propios, no recursos que me brinda la escuela, pues, es difícil. Ahí solo hay un cañón, y si tú quieres poner un video, si quieres presentar alguna diapositiva, si quieres llevar a cabo algún tipo de estrategia utilizando la tecnología, pues sí, resulta difícil conseguir las herramientas. Lo implemento, pero mediante mis propios recursos [E3].

Las condiciones institucionales llevaron a los estudiantes normalistas a regresar a prácticas de antaño, que en ocasiones son tachadas erróneamente de tradicionalistas, pues la innovación en la práctica va más allá del discurso, se requieren también los medios para hacerla. El trabajo expositivo se hizo de nuevo presente, y regresó el uso del pizarrón como herramienta de apoyo.

Ahorita, utilizo más el pizarrón. Regresamos al uso del pizarrón, textos, imágenes impresas, más material concreto, no es material digital [E2].

Ya plantarte frente al salón y utilizar de manera adecuada el pizarrón, es muy diferente [E5].

Llevar la escuela al hogar implicó un cambio de paradigma en la formación inicial docente al que los estudiantes respondieron de forma efectiva, pues la mayoría logró transitar a los siguientes grados escolares e incluso egresar de la carrera, como los docentes que participan de esta investigación.

En lo personal considero que durante la pandemia aprendí mucho acerca del uso de la tecnología, pero ahora que estoy en grupo aprendo a ser maestro, a ver qué puedo hacer cuando no se cuenta con los recursos necesarios y aun así sacar el trabajo adelante [E3].

Después de lograr desarrollar prácticas pedagógicas en línea tienen que desaprender y volver a adaptarse a las condiciones reales de las escuelas primarias públicas, tienen que valerse de los medios con que cuentan y de su experiencia para sacar adelante la tarea de enseñar; en este sentido, Vaillant y Marcelo (2015) indican que el docente es un sujeto adaptativo, porque responde a los requerimientos que le demanda la sociedad en distintos momentos y espacios.

Ahora los docentes en formación saben que la planeación didáctica se adapta al contexto, que las condiciones de tiempo y espacio se toman en cuenta a la hora de pensar en sus clases. La generación de ambientes de confianza se vuelve indispensable para que se dé el aprendizaje, pues en el aula, a diferencia de la virtualidad, la interacción con los otros es un medio para acceder al saber.

Vacíos formativos acerca de la planeación didáctica

La educación durante los tiempos pandémicos tuvo continuidad gracias al trabajo desarrollado por los profesores, fueron ellos los que permitieron que el sistema educativo no colapsara; para ello hicieron uso de algunas estrategias producto de su experiencia y también de acciones de improvisación para atender a la incertidumbre y el desconocimiento del uso de la tecnología. Tal cual afirman Hernández et al. (2021), “con frecuencia se criticó a los docentes durante el confinamiento por no saber utilizar la computadora o el internet, eran comunes las publicaciones de mofa hacia los maestros al frente de la tecnología” (p. 86); no obstante, los hogares de los docentes se volvieron extensiones de la escuela.

Los estudiantes normalistas, en su mayoría jóvenes, transitaban por el trabajo en línea de una manera menos severa a comparación de los docentes en servicio, porque ellos tenían un contacto directo con la tecnología en su vida cotidiana. La relación con la tecnología para los futuros docentes, en cuanto al uso de las redes sociales y de aplicaciones, no tenía una función pedagógica, más bien era de uso lúdico o de ocio, pero tuvieron que trasladar su uso a la escuela, considerando que vivían una dualidad: por un lado, seguían siendo alumnos de nivel licenciatura y por

otro eran profesores-practicantes de pequeños de educación primaria. De acuerdo con Hernández et al. (2021), “de pronto aquellos celulares y sus aplicaciones, que tantos problemas causaron en el salón de clase, se volvieron uno de los medios de comunicación de mayor uso” (p. 86).

Pero el mayor problema que encontraron los estudiantes normalistas fue en otro sentido. Si bien como se acaba de mencionar el uso de las TIC fue medianamente sencillo por el conocimiento que tenían de las mismas, durante su regreso a la presencialidad comenzaron a percatarse de que adolecían de vacíos formativos que impedían realizar su práctica pedagógica de una forma certera; hasta ese momento no estaban conscientes de que desconocían cuestiones básicas con respecto al trabajo en el aula.

El primer componente de la planeación con el que tuvieron que lidiar los normalistas fue el uso y organización del tiempo de clase. De acuerdo con Zabala (2006), “a pesar de que no existe ningún estudio científico que concluya que la hora es el mejor tiempo para aprender, la distribución horaria en fracciones homogéneas ejerce una fuerte presión sobre las posibilidades de actuación en el aula” (p. 139). Conviene recordar que los docentes en formación al estar efectuando su servicio social en las escuelas primarias no poseen la libertad para elegir sus horarios ni los tiempos de atención de los alumnos, eso queda en manos del docente titular de grupo.

En cuanto a los aprendizajes que se esperan que logren los alumnos, a veces el tiempo no te da para abarcar todos los aprendizajes. Y las actividades también a veces te quitan ese tiempo [E1].

Cuando la tarea educativa se limita a la exposición es muy complicado, porque para cumplir las exigencias del plan y programa implica tiempo y organización, pero a veces las actividades que se hacen dentro de la escuela también te quitan tiempo y afectan lo que tenías organizado [E2].

Nada más organizar los tiempos es complicado. Ahora también aquí no siempre tengo buena señal, ¿no? El internet que tiene la escuela también no siempre tiene buena señal, lo que ocasiona que a veces eso atrase el trabajo [E3].

No sabía dosificar los tiempos ni utilizar los recursos didácticos apropiados, pero creo que también eso depende del grupo con el que estés a cargo [E5].

Aprovechar el tiempo, ya sea mucho o poco, se tornó indispensable para el desarrollo de las prácticas pedagógicas; aprender a dosificarlo y distribuirlo no es fácil, porque, como refiere Zabala (2006), “muchas de las buenas intenciones pueden desbaratarse si el tiempo no se considera como una auténtica variable en manos del profesorado para utilizarla según las necesidades educativas que en cada momento se presenten” (p. 140).

Por otro lado, el referente inmediato para la elaboración de las planeaciones didácticas es el plan de estudios y los programas que de él emanan. Pero cabe decir que al regreso a la presencialidad se estaba viviendo en México un cambio curricular en el nivel de educación básica, se tenían dos planes de estudio vigentes –el 2011 de la RIEB y el 2017 Aprendizajes clave–, y uno próximo a ingresar durante el siguiente

te ciclo escolar –el 2022 de la NEM–. Los docentes indican que lograr aterrizar las exigencias de los programas de estudio en su trabajo en el aula fue complicado.

Pues, por un lado, mi titular me da contenidos del Plan 2011, pero me dice que los aplique con base en la NEM, pero no me dice cómo hacerlo, entonces entro en conflicto [E1].

Los maestros te piden que trabajes con un plan que ni siquiera existe, porque la NEM todavía no se publica, pero como que les urge aplicarla y creen que nosotros por ser estudiantes ya lo sabemos todo [E2].

Es complicado cumplir con las exigencias. Que te dictamina un plan y programa de estudios y realmente en la Normal siento que lo que te enseñan es a planear nada más, pero no te llevan más allá de cómo poder implementarlo en el aula [E3].

Combinar un poco tanto parte de... como del concepto que tiene, los objetivos que tiene el plan y programa de la NEM, y mezclar con lo que ahorita se está trabajando, que es el Plan 2011 [E4].

Los estudiantes manifiestan que desarrollan los contenidos del programa, al parecer realizan un trabajo operativo en el que importa cumplir solo con la entrega, llevando a la planeación didáctica del plano académico/pedagógico al administrativo. En México las reformas educativas son producto de políticas gubernamentales y no de Estado, cada que termina un sexenio el siguiente gobierno implementa su propia propuesta educativa, desmantelando la anterior sin importar si pertenece al mismo partido político o a otro. Lo más seguro es que cuando los docentes noveles logren comprender en qué consiste la NEM, esta habrá cumplido su ciclo para dar paso a otra forma de entender la educación.

Durante los tiempos pandémicos las sesiones en línea se realizaron por medio de secuencias didácticas, en una sesión se veía el tema a tratar, se reforzaba con actividades alternas y llegaba el tiempo de dejar tarea. Sin embargo, durante el trabajo presencial se exigió a los docentes en formación dar clase por medio de la metodología de proyectos, situación que no es nueva pues data de la propuesta de Dewey con la *Escuela Nueva* y su precursor Kilpatrick, es decir, es una forma de trabajo por demás probada, con múltiples ventajas a la hora de estar frente a grupo; la situación radica en que no se les enseñó en qué consistía, cuáles son sus características, cómo se diseña, planea, evalúa, los tipos de proyectos que existen, los productos que se pueden generar. Esta situación produjo incertidumbre entre los estudiantes.

Estoy trabajando por proyectos, o sea, de manera globalizada. Ya no manejo un solo tema. Varias materias intervienen con ese tema en concreto, o sea, todo se relaciona con todo [E1].

La planeación didáctica es flexible, porque va más allá de lo prescrito, se ajusta a las necesidades e intereses, al estilo de aprendizaje, al nivel evolutivo e incluso a las condiciones económicas y sociales de los estudiantes, a pesar de ello, en un proyecto didáctico no todo se relaciona con todo, como asevera la entrevistada. El proyecto necesita reflexión, un eje conductor que relacione las ideas para llegar a un producto,

pensar en la forma adecuada para que los alumnos accedan al conocimiento; esto implica pensar de manera prospectiva, pues la planeación didáctica es preventiva, no correctiva, se piensa en todo, hasta en lo que no va a pasar.

El docente es un traductor del currículo, tal como indica Monroy (2009), “existe la confianza en que el docente enriquecerá y aportará decisiones y acciones inteligentes para mejorar lo prescrito debido a los datos que se desprenden de la situación educativa” (p. 459). Pero esto no es sencillo cuando los docentes están en formación inicial, porque ellos no toman las decisiones acerca de qué contenidos abordar ni la forma de abordarlos, y esto se refleja en su desempeño.

Sigo las indicaciones de la titular, meto algo de un proyecto en particular y después algo de otros en otro. Refuerzo unos con el otro proyecto, no sé si lo estoy haciendo bien pero el trabajo tiene que continuar [E1].

Nunca me enseñaron a planear por proyectos, pero cuando entré a cuarto la maestra de Práctica nos dijo que teníamos que hacerlo de esa manera. Mi titular no trabaja por proyectos, entonces nos apoyamos en los que ya están hechos en el libro de texto, solo hacemos algunos ajustes para el grupo, eso me hace sentir más segura [E2].

No es reclamo, pero me parece injusto que nos manden a la escuela sin saber cómo planear, se les olvida que estuvimos dos años en pandemia. Me puse a leer de los proyectos, pero un autor dice algo y otro dice otra cosa y mi titular dice otra, como que cada quien tiene su versión o idea, ¿no? [E5].

Se puede notar que los docentes en formación no contaron con un acompañamiento apropiado para atender sus necesidades formativas y las expectativas de la escuela primaria en cuanto a sus prácticas pedagógicas. Los saberes docentes se construyen con el otro y con los otros actores educativos, porque son de tipo social, cuando no existe el apoyo de un tutor o asesor es difícil que estos se aprendan. Esto a pesar de que el acompañamiento es una tendencia internacional para la formación inicial y continua del docente, porque es “un proceso de inducción y promoción de los docentes, coherentes con las necesidades personales, profesionales e institucionales, caracterizado por un clima de confianza y comunicación efectiva e incentivo para potenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019, p. 15).

Existen otros vacíos formativos identificados en los docentes entrevistados, por ejemplo en el tema de la evaluación en el aula, más cuando los estudiantes no pueden evaluar, solo opinar en torno a cómo se debe efectuar el proceso; otro tiene que ver con la inclusión en el salón de clase, las actividades a realizar con los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social –BAPS–, la gestión en el aula, pues indican que la relación con los sujetos en pantalla no es lo mismo que en la presencialidad, el contacto directo con niños de cinco a once años de edad es diferente.

CONCLUSIONES

El docente es un líder educativo, tiene la posibilidad de transformar la realidad que le rodea, porque no se conforma con lo dado. Según Bolívar (2019), el docente es reconocido como aquel que “dota de un sentido a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes” (p. 171). Esto es lo que se espera entonces de los futuros docentes cuando egresen de la BENM, que a través de la construcción de sus saberes logren atender a las demandas y expectativas sociales.

Escuchar a los docentes en formación invita a entender los saberes que construyen en torno a su trabajo de planeación didáctica en el aula, es un proceso que puede ser favorecido u obstaculizado por las condiciones de trabajo en las instituciones o por la infraestructura escolar. Los docentes saben la importancia de atender a las necesidades de los sujetos, de proponer actividades novedosas que atraigan su atención, con las que se demuestre que aprenden.

Pero saben también que el trabajo que realizan no se puede detener, que este se lleva a cabo sin importar los medios ni las condiciones que se vivan en el momento. En este sentido, los futuros maestros son adaptables al contexto, de allí que aprenden a utilizar el tiempo y el espacio como condicionantes de su planeación didáctica. Se puede decir que el futuro maestro planea para la incertidumbre, es decir, para lo que sabe que va a pasar y también para lo que no sabe.

El problema radica en que, al querer trasladar los saberes aprendidos en la virtualidad al trabajo en grupo para su planeación didáctica, frente a frente con los estudiantes de educación básica, las condiciones institucionales no lo permiten. Por tanto, las diferencias entre la planeación didáctica que se hacía en línea y la presencial no se relacionan con la disposición de los docentes en formación o con su proceso adaptativo, ellos tienen que trabajar con la incertidumbre y atender de forma inmediata a las exigencias de la escuela, razón que los lleva a regresar a prácticas que parecen ser producto del tradicionalismo, tal es el caso del uso del pizarrón.

Se percibe que existen vacíos en la formación inicial de los futuros maestros, situación que no es nueva porque cuando ellos ingresen al gremio se percatarán de que tienen más dudas que respuestas, cada año con cada generación sucede lo mismo. Pero, al ser estudiantes de una generación que cuenta con características particulares como las descritas en la introducción de este texto, invita a la reflexionar acerca de lo que se está haciendo en la BENM para auxiliarlos, más aún, en lo que hará el gobierno para brindar un acompañamiento y seguimiento a los docentes que se formaron durante la pandemia.

Hasta el momento se habla de rezago en los estudiantes de educación primaria que volvieron a las aulas, no poseen los conocimientos del grado correspondiente,

algunos de ellos no saben leer ni escribir, tampoco resolver operaciones básicas; se hacen diagnósticos como medios para paliar la situación, pero no se ha reparado en reconocer los vacíos formativos de los docentes en servicio y en formación (no solo en el tema de la planeación didáctica), ni en las acciones a realizar, lo que puede provocar un efecto de bola de nieve en las futuras generaciones.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2002). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias*, 4(23).
- Bolívar, A. (2019). Una dirección con capacidad de liderazgo pedagógico: principios, prácticas y posibilidades. En *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico* (pp. 167-196). La Muralla.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Maestros, investigadores y currículum. En W. Carr y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza* (pp. 25-66). Martínez Roca.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2011, ago. 19). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- DOF (2012, ago. 20). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/Bb1DnqlpTr-acuerdo_649.pdf.
- DOF (2017, jun. 29). *Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017#gsc.tab=0
- DOF (2022, ago. 19). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Flick, U. (2004). Entrevistas semiestructuradas. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 15-27 y 89-109). Morata.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hernández, S. H. (2019). Experiencias de asesoría de documentos de titulación en la benemérita escuela nacional de maestros (las experiencias de enseñar y aprender a investigar). En J. L. Ramos (coord.), *Aprender y enseñar a investigar. Experiencias multidisciplinarias* (pp. 125-147). Biblioteca virtual de Derecho, Economía, Ciencias Sociales y Tesis Doctorales. <https://www.eumed.net/libros/1862/index.html>
- Hernández, S. H. (2020). El proceso de investigación: una tarea de resistencia. En *Voces y miradas docentes en la investigación educativa* (pp. 97-113). Administración Educativa Federal de la Ciudad de México. <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/view/8/6/24-2>
- Hernández, S. H., Gómez, M. E., y Cabrero, Y. (2021). Experiencias docentes para el trabajo con las TAC'S en cuarentena. En M. A. Díaz (coord.), *Liderazgo en época de confinamiento, Ensayos hacia una educación renovada* (pp. 84-102). Casalia. <https://interleader.org.mx/v2/wp-content/uploads/2022/02/Librodigital-liderago-e%CC%81poca-de-confinamiento-2021-1.pdf>
- Imbernón, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Graó.
- Mejía, A. (2011). La construcción del yo docente. En *La formación de la identidad docente, el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. Arre.
- Mercado, R. (2002). El carácter dialógico de los saberes docentes en la enseñanza. Experiencias fuera del aula que los maestros vinculan a la enseñanza: espacios de actualización, experiencias laborales y experiencias escolares anteriores. En *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños* (pp. 35-90). Fondo de Cultura Económica.
- Monroy, M. (2009). La planeación didáctica. En M. Monroy, O. Contreras y O. Desatnik, *Psicología educativa* (pp. 453-486). UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/La_planeacion_didactica_Miguel%20Monroy.pdf

- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2018). *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*. <https://dge-sum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/LeuLBX0dKp-LePree201.pdf>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. <https://ia800300.us.archive.org/2/items/tardif-m.-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional/Tardif%2CM.%20Los%20saberes%20del%20docente%20y%20su%20desarrollo%20profesional.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós Básica. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tlaseca, M. E. (1999). *El saber de los maestros, saber de la formación del saber docente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobón, S. (2010). *Proyectos formativos Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias*. Corporación CIFE. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/289121915_Proyectos_formativos_Metodologia_para_el_desarrollo_y_evaluacion_de_las_competencias/links/5689265d08ae1e63f1f8c527/Proyectos-formativos-Metodologia-para-el-desarrollo-y-evaluacion-de-las-competencias.pdf
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2019). La formación docente en servicio en América Latina y en el Perú. En *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano* (pp. 12-23). https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/MBA_Unesco_2019.pdf
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vargas, X. (2007). La investigación en lo general, sus constitutivos y etapas. En *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* (pp. 7-72). Etxeta.
- Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 107-138. <https://doi.10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177>
- Villoro, L. (2008). *Crear, saber, conocer* (18a. ed.). Siglo XXI. <https://librosycultura2.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/villoro-2008-crear-saber-conocer.pdf>
- Zabala, A. (2006). La organización social de la clase y la distribución del tiempo y del espacio. En *La práctica educativa. Cómo enseñar* (pp. 115-142). Graó. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Cómo citar este artículo:

Hernández Belmonte, S. H. (2024). Los saberes de los futuros docentes en torno a la planeación didáctica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2119. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2119



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.