



Karla Daniela Morales-Cardona

Secretaría de Educación Pública del Estado de Colima

karla.morales.7557@isencolima.edu.mx

ORCID: 0009-0004-3268-0036

Maritza Soto-Barajas (Autora de correspondencia)

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

soto.maritza@isencolima.edu.mx

ORCID: 0000-0001-7242-0950

Gerson Edgar Ferra-Torres

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

gferra@msev.gob.mx

ORCID: 0000-0002-0444-9505

La planeación didáctica para la mejora de la práctica docente en la formación inicial

Didactic planning for teaching practice improvement in initial teacher education

Palabras clave: planeación didáctica, práctica docente, formación inicial, investigación-acción, educación primaria.

Resumen

Esta investigación parte del supuesto de que los normalistas en formación inicial toman decisiones pedagógicas cotidianamente y que la planeación constituye un medio para construir conocimiento sobre la práctica docente. El objetivo de este estudio, de corte investigación-acción, fue analizar el diseño y desarrollo de la planeación didáctica durante un ciclo escolar en el contexto de la educación primaria. Para ello, se emplearon técnicas como el análisis de documentos, la observación externa y el diario de práctica (Elliott, 2005). El análisis de los datos se realizó mediante triangulación y derivó en la construcción de categorías que evidencian el carácter cíclico del proceso de indagación. Los hallazgos revelan la existencia de tres ciclos reflexivos en torno a la planeación didáctica: el diseño inicial en función de los requerimientos formales, la adaptación de la planeación en la práctica cotidiana y la formulación de hipótesis para futuros procesos de planeación. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: didactic planning, teaching practice, initial teacher education, action research, elementary education.

Abstract

This research assumes that teacher training students in initial training make pedagogical decisions on a daily basis and that planning constitutes a means of building knowledge about teaching practice. The objective of this action-research study was to analyze the design and development of didactic planning during a school year in the elementary education context. To do this, techniques such as document analysis, external observation and practice diary were used (Elliott, 2005). Data analysis was conducted through triangulation and resulted in the construction of categories that demonstrate the cyclical nature of the inquiry process. The findings reveal the existence of three reflective cycles surrounding didactic planning: initial design based on formal requirements, adaptation of planning to everyday practice, and formulation of hypotheses for future planning processes.

Introducción

En la etapa final de la formación inicial como docente, consolidar las competencias en el ámbito de la planeación educativa representa un paso esencial para cumplir con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria. En particular, se atiende la competencia profesional establecida en el plan de estudios 2018: “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018, p. 13). Al perfeccionar estas habilidades se demuestra una comprensión profunda de los principios pedagógicos, así como de los saberes necesarios para diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes.

La investigación-acción se reconoce como un enfoque metodológico valioso para analizar la práctica docente desde una perspectiva curricular. Antonio Bolívar, retomando a Edmund Short, señala que esta modalidad de indagación permite acercarse críticamente a los procesos educativos (Bolívar, 1995). En este sentido, la investigación sobre la planeación didáctica se coloca como un tema de relevancia en las prácticas profesionales y para la culminación de la formación normalista.

Otros antecedentes asociados a la investigación-acción en la formación docente declaran que se incorpora como una herramienta clave, especialmente a través de la

etnografía, mediante prácticas como la observación, el diario de campo y la entrevista semiestructurada, entendida como un método dialógico que orienta la transformación social (Mendoza et al., 2018). Esta formación se articula con la investigación-acción, utilizando técnicas como entrevistas, observaciones, videograbaciones y fotografías, lo que permite un abordaje riguroso y sistemático del proceso pedagógico (Martínez Miguelé, 2000). Fierro et al. (1999) destacan que esta modalidad busca transformar las prácticas a través de la intervención directa en el aula, aunque autores como Czarny (2003) advierten que, en algunos casos, se ha priorizado el entrenamiento técnico sobre el desarrollo integral de habilidades docentes.

Este estudio da cuenta de la experiencia de un estudiante normalista que, durante el trayecto de la práctica profesional, reflexiona sobre el papel de la planeación didáctica en la mejora de su ejercicio docente. El abordaje se sustenta metodológicamente en la propuesta de John Elliott (2005) y se enmarca en un proceso de acompañamiento en la propia indagación por parte de un director de trabajo de investigación y un asesor externo a la institución formadora. El objetivo de esta indagación es describir el proceso de reflexión sobre la planeación como una tarea docente que expresa la capacidad de ejercer la profesión desde una perspectiva crítica y situada, considerando los múltiples factores que inciden en la propia práctica educativa.

Se parte de la idea de que la capacidad de planear implica organizar contenidos y actividades en función de las características del grupo, lo que refleja un conocimiento práctico que articula teoría y experiencia. La formación inicial constituye así un espacio privilegiado para el ensayo, la exploración y la toma de decisiones frente a los desafíos que surgen en escenarios reales. Este proceso también permite problematizar la manera en que el docente en la formación inicial se apropia de los modelos curriculares definidos por la política educativa y se traducen en prácticas concretas en el escenario donde desarrollan sus habilidades.

La decisión de llevar a cabo una investigación-acción sobre la propia práctica surge de la necesidad de sistematizar cómo la planeación didáctica —en sus implicaciones curriculares y prácticas— contribuye al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado para un grupo de primer grado de una escuela primaria pública. Tras una reflexión sobre las problemáticas con relación al desempeño como docente frente a grupo, se identificaron ideas clave que dieron lugar a la determinación de indagar el diseño de planeaciones didácticas y su implementación en dicho grupo escolar (ver Tabla 1).

Tabla 1. Habilidades docentes percibidas en distintos niveles de consolidación

Categoría	Descripción
Habilidades percibidas como consolidadas.	• Conocimiento de las características del grupo. • Propuestas didácticas ajustadas al contexto del grupo.
Ideas generales observadas en el grupo.	• Los padres no apoyan en casa con las tareas. • Los alumnos no practican lo suficiente la lectura y escritura. • Los alumnos realizan más actividades de escritura que de lectura. • Los padres refieren estar contentos con el avance de sus hijos e hijas. • Los padres manifiestan que no les agrada hacer tarea en casa todos los días.
Habilidades percibidas en proceso de consolidación.	• Planteamiento de ajustes razonables en la planeación didáctica. • Establecimiento de los criterios de evaluación. • Evaluación en relación con los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA). • Estructuración de instrumentos de evaluación. • Actividades de evaluación de la clase. • Elaboración de la planeación. • Diseño de actividades de acuerdo con el grado de dificultad de cada estudiante. • Ritmo de trabajo propio y del grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados en la tabla anterior corresponden a las percepciones sobre habilidades docentes en la formación inicial, las cuales fueron identificadas a partir de observaciones registradas en un diario y del análisis reflexivo de la propia práctica. En este proceso formativo (particularmente durante las prácticas profesionales), se observó que el diseño de la planeación didáctica constituye una actividad medular.

Junto con la elaboración del diario pedagógico, el plan de clase y el diseño de material didáctico conforman evidencias escritas que documentan el ejercicio de los profesores.

Ángel Díaz Barriga (2023) subraya que la planeación, cuando se desarrolla en escenarios reales, debe asumirse como un proceso flexible y contextualizado. Este debe integrar tanto las características del grupo como las reflexiones cotidianas que los docentes construyen a partir de su experiencia, sin dejar de considerar los aspectos sociales que configuran el hecho educativo. Esta mirada crítica contrasta con una concepción administrativa de la planeación, aún frecuente en los espacios escolares, donde se reduce a un requisito burocrático más que se impone sobre las tareas pedagógicas.

Los estudiantes en formación normalista se aproximan progresivamente a las realidades educativas de diversos contextos. A través de esta experiencia, logran identificar el sentido de sus acciones, dialogan con sus pares y docentes en servicio, y reconocen la función auténtica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se cuestionan sobre las realidades de la práctica y se ven interpelados por los procesos que en ocasiones tienen un sentido diferente para el que se proponen.

En la investigación-acción, no se plantea una pregunta de investigación como tal, como sucede en una de tipo cualitativa; en cambio, se realizan cuestionamientos que permiten desvelar las particularidades de una práctica. Por ello, esta indagación propone los siguientes cuestionamientos sobre la planeación didáctica en relación con la mejora de la práctica docente: ¿qué ocurre al diseñar una secuencia didáctica?, ¿qué papel cumple la planeación en la vida cotidiana del docente?, ¿en qué se transforma una vez implementada?

En los estudios sobre la práctica docente, se ha puesto énfasis en la importancia de la reflexión como vía para mejorar la enseñanza. En esta línea, documentar la propia práctica a través de la planeación puede constituirse como un fundamento sólido para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más flexibles y significativos. John Dewey (como se cita en Cadrecha, 1990) ya señalaba que planear desde la experiencia es una vía para hacer del aprendizaje una actividad coherente y situada. En este sentido, planear no solo permite gestionar el tiempo en el aula, sino también partir de una realidad concreta, retomar una propuesta curricular, fomentar la coherencia pedagógica y generar ambientes de aprendizaje más organizados y eficaces.

A partir de las habilidades docentes percibidas y del enfoque metodológico de John Elliott (2005), se formularon las siguientes preguntas que guiaron esta investigación: ¿quiénes están implicados en el diseño e implementación de la planeación didáctica?, ¿cuál es su función?, ¿se realiza siempre de la misma forma?, ¿cómo debe diseñarse e implementarse una planeación didáctica?, ¿en qué momentos del proceso enseñanza-aprendizaje adquiere mayor relevancia?, y, finalmente, ¿de qué maneras se manifiesta la planeación didáctica en los escenarios reales de la práctica?

Referentes teóricos

La planeación didáctica es una tarea inherente al quehacer docente que permite organizar cronológica, espacial, pedagógica y técnicamente las actividades y recursos necesarios para alcanzar los aprendizajes esperados (Melitón et al., 2014, p. 3). Desde un enfoque didáctico, implica estructurar ideas y acciones que orienten el desarrollo de procesos educativos con sentido, significado y continuidad. Se concibe como un conjunto de decisiones y estrategias diseñadas por el docente, mediante las cuales plasma sus intenciones educativas y las comparte con sus estudiantes a lo largo de un ciclo escolar.

Ruiz (2019) ilustra esta noción al afirmar que la planeación es una herramienta que permite organizar el pensamiento y la acción, así como tomar conciencia de lo que se va a enseñar y del uso del tiempo. En este sentido, planear implica elegir entre distintas alternativas y deliberar sobre las mejores formas de intervenir pedagógicamente. Por ello, la planeación didáctica constituye un componente esencial en la práctica docente, ya que su elaboración exige una comprensión profunda del contexto educativo, del desarrollo infantil y una visión crítica de las metodologías que favorecen el aprendizaje, articuladas a las condiciones reales de la enseñanza.

En el sistema educativo mexicano, los docentes enfrentan diversos factores al momento de planear, ya que buscan ajustar sus decisiones pedagógicas a las disposiciones del currículo vigente. En la actualidad, la propuesta curricular se enmarca en la Nueva Escuela Mexicana, la cual plantea que uno de los propósitos fundamentales de la planeación es contribuir a la emancipación de los estudiantes. Para ello, se promueve el uso de metodologías sociocríticas que, desde el criterio profesional del docente, orienten el abordaje de problemáticas educativas relevantes (SEP, 2022).

Diversas investigaciones han señalado que integrar la diversidad cultural y social del aula en la planeación representa un desafío importante. Esta tarea intelectual requiere articular contenidos disciplinares y didácticos con las características del desarrollo psicológico de los estudiantes, el tiempo disponible para la enseñanza y los proyectos escolares en curso. En este sentido, López y Hernández (2021) sostienen que la docencia en contextos reales demanda acompañamiento profesional que fortalezca sus competencias de planeación.

Tanto el diseño como la implementación de la planeación didáctica están marcados por tensiones que surgen de la diferencia entre lo previsto y lo que ocurre en el aula. Entre ellas, destacan las estimaciones imprecisas sobre el tiempo o los recursos disponibles, lo que puede derivar en la falta de materiales o en la ejecución de actividades poco significativas para el aprendizaje. Ante esto, Díaz Barriga (2023) plantea la necesidad de que los docentes desarrollen una sensibilidad pedagógica

que les permita ajustar sus planeaciones ante las situaciones imprevistas del trabajo cotidiano y reflexionar de manera constante sobre su práctica.

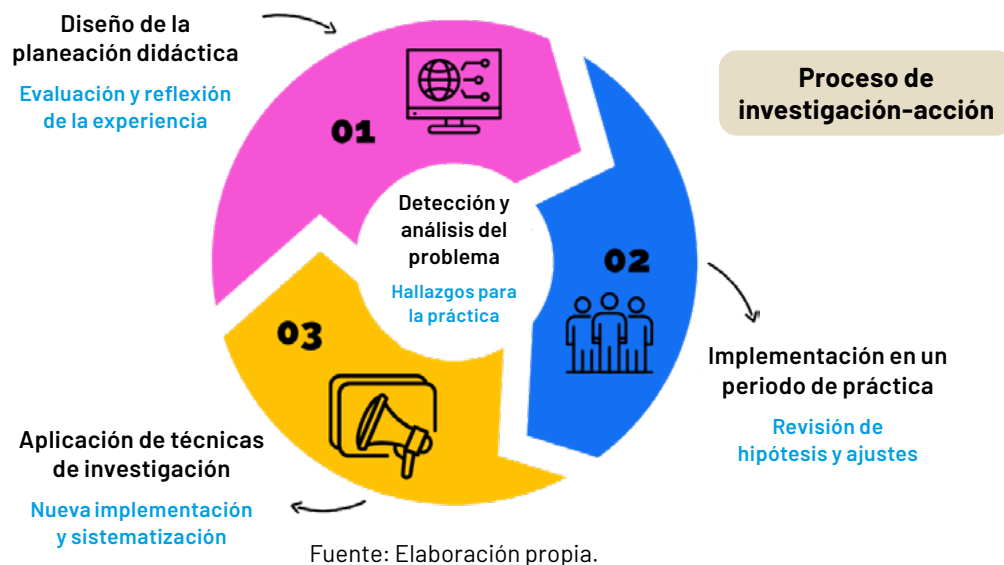
Finalmente, Monteverde Vega y Zayas Quesada (2024) proponen analizar la planeación didáctica desde los fenómenos que configuran la práctica docente. Estos no solo incluyen aspectos académicos y técnicos, como el diseño de estrategias o el uso de recursos tecnológicos, sino también dimensiones personales del ser docente, como la experiencia frente a grupo, la edad o el temperamento. Bajo esta perspectiva, resulta fundamental dirigir la mirada hacia el significado que adquiere la planeación en el proceso de su formación profesional.

Materiales y método

El enfoque de este estudio es cualitativo correspondiente a la investigación-acción desde la propuesta metodológica de John Elliott (2005). Se parte de la premisa de que el desarrollo profesional del docente está estrechamente vinculado al desarrollo del currículo, permitiendo que estos se investiguen a sí mismos en el ejercicio de su propia práctica.

Lo anterior es posible a través de la aplicación rigurosa de técnicas de investigación y el sucesivo análisis de los datos. En este caso, se seleccionaron como técnicas: el diario de la práctica, el análisis de documentos que corresponde a la planeación didáctica y observadores externos (ver Figura 1).

Figura 1. Diseño metodológico de la investigación acción a partir de la propuesta de Elliott (2005)



Se diseñaron instrumentos para la aplicación de cada uno, retomando las categorías del objeto de estudio y las características de la dinámica de enseñanza y aprendizaje propias del entorno escolar. La recuperación de pruebas sobre la propia práctica se realizó a través de tres técnicas: el análisis de datos mediante una rúbrica en la que se evidencian los elementos del documento y los ajustes realizados durante la práctica; el diario en el que se registraron observaciones, sentimientos, reacciones, hipótesis, interpretaciones y explicaciones relevantes con relación a la planeación didáctica; y la observación de dos figuras académicas que apoyan el seguimiento, en este caso el docente titular del grupo y el maestro formador cuyo registro se plasmó en una rúbrica.

El análisis fue a partir de una triangulación, se contrastaron aquellos datos sobre el papel de la planeación que coincidían, oponían y diferían entre sí. Para el procesamiento de datos se agruparon las experiencias que dan cuenta del papel de la planeación didáctica en la mejora de la propia práctica.

Tabla 2. Momentos de análisis de planeación didáctica

Diseño de planeación. ¿Qué elementos se consideran?	Implementación de las actividades	Reflexión del proceso a través de los recursos metodológicos
• Características del grupo. • La propuesta curricular de la NEM. • Diagnóstico pedagógico. • Recursos materiales. • Condiciones del aula.	• Adecuar el formato de la planeación. • Vincular la metodología con los campos formativos. • Utilizar un formato especial para el plan de clase.	• Diario de práctica. • Observadores externos (docente titular y docente formador). • Análisis de documentos.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque en el momento de realizar la investigación aparecieron temas que se relacionan con la planeación didáctica, por ejemplo, la efectividad de las metodologías empleadas y el estilo personal del docente, en este caso, solo se reporta la sistematización de la experiencia de investigación-acción respecto a las implicaciones de la unidad de análisis antes descrita. Misma que parte de la siguiente hipótesis explicativa: la

planeación didáctica es para el docente un requerimiento de la práctica que sucede antes de realizar la intervención pedagógica.

Resultados

A continuación, se presentan tres categorías que emergen de la experiencia de la práctica profesional en torno a la función de la planeación didáctica. Estas categorías recogen las principales reflexiones que permiten comprender los significados contruidos en la realidad educativa respecto al proceso de diseño e implementación de dicha planeación en un grupo escolar. El análisis revela la existencia de tres tipos de planeación que surgen en dicho proceso: el diseño inicial que está orientado por los requerimientos formales, la planeación que se ajusta a partir de la práctica cotidiana y las hipótesis que se generan para guiar futuros procesos de planeación.

El diseño de la planeación didáctica pensado en los requerimientos

El proceso de diseñar una planeación didáctica en la formación inicial se encuentra fuertemente condicionado por el cumplimiento de los requerimientos establecidos por la docente titular y la institución formadora. En este momento, la atención se centra en la selección de estrategias y recursos didácticos que se proponen para la implementación de la práctica. Tal como se expresa en el diario de prácticas: “permitió trazar objetivos y llegar a ellos, permitiendo coordinar actividades, estrategias y recursos que garantizan un avance en la práctica” (Comunicación personal registrada en el diario de prácticas, 9 de enero de 2024).

Durante este proceso se activan experiencias previas respecto al uso de materiales didácticos adecuados al grado escolar y la etapa del desarrollo de los estudiantes, así como conocimientos adquiridos en escenarios reales: “Al elaborar la planeación, selecciono y recreo los materiales más apropiados para el alumnado; en primer grado es fundamental la manipulación del material concreto” (Comunicación personal registrada en el diario de prácticas, 15 de enero de 2024).

Elaborar la planeación siempre denota sentimientos y emociones profundas para mí, en esta ocasión dejé las cosas fluir, realicé el trabajo en calma y en tiempos muy cortos, es decir, planeé en un tiempo estimado a cinco horas, lo cual me hizo sentir productiva, feliz y esperanzada por aplicar este nuevo proyecto (Comunicación personal registrada en el diario de prácticas, 19 de enero de 2024).

También se registran sentimientos que se asocian con el tiempo que se le dedica al diseño de la planeación, la organización de este y el sentido de eficacia por cumplir en tiempo y forma con este requerimiento. Estas experiencias denotan que una de las mayores preocupaciones es tener listo un documento que proyecte las formas en que se piensa actuar y los métodos que se pretenden emplear de manera detallada.

La planeación que resulta de los ajustes de la práctica cotidiana

Aunque la planeación didáctica constituye un requisito formal, en la práctica suele experimentar ajustes durante su implementación. Estos cambios, en el caso de docentes en formación, pueden registrarse en documentos alternativos como el diario de práctica o el plan de clase. Las modificaciones responden a las condiciones del aula y a las necesidades emergentes del estudiantado.

Los ajustes realizados en la planeación didáctica incluyeron la atención personalizada para los alumnos que así lo requieren, de la misma manera consideré que, sobre la marcha, algunas tareas pueden modificarse o se les puede abonar algo más para la mejor comprensión del proyecto (Comunicación personal registrada en el diario de prácticas, 13 de mayo de 2024).

Los cambios surgen a partir de la respuesta de los estudiantes a las actividades previstas, se plantean como una forma de minimizar y eliminar las situaciones que puedan afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje; en este caso se observan que los cambios corresponden a la forma de realizar indicaciones, la organización del aula y la modalidad de trabajo.

En ocasiones, se repetía continuamente la misma indicación concreta y corta con el objetivo de evitar confusión en el alumnado. El factor delimitante que se presentó fue la distracción constante del grupo por el acomodo del mobiliario, en este caso los equipos de cuatro que fueron modificados en plenaria para evitar estas situaciones, que en ocasiones me causaron frustración y cuestionarme si estaba explicando bien o no (Comunicación personal registrada en el diario de prácticas, 22 de marzo de 2024).

Así como la forma de establecer la comunicación pedagógica con los estudiantes, para lograr un ambiente de aprendizaje en el cual se sintieran cómodos para expresarse y equivocarse. Aunque en el discurso se resalta una acción muy particular que sucedió en uno de los momentos de la práctica, lo principal es que lo sucedido tiene una

trascendencia en los elementos que se requieren considerar en la planeación, en el sentido de atender los intereses de los aprendientes.

La comunicación y confianza con cada uno de los alumnos fue un factor importante en el proceso de aprendizaje, puesto que con más facilidad expresaban sus inquietudes y dudas, lo cual le permite conocer más sobre sus intereses y llevar a cabo la planeación de clases de su interés, con actividades que los mantuvieran ocupados y atrajeran su atención completamente (Comunicación personal por escrito de un observador externo, 29 de febrero de 2024).

Al realizar una investigación cuyo enfoque es el autoanálisis, se manifiesta más conciencia sobre los cambios que se realizan en la práctica. Así se refiere al momento de expresar que pensar la práctica, externalizar lo que se piensa de manera escrita ayuda a “darse cuenta” sobre los aspectos que se requieren agregar, o bien cambiar el sentido.

Me permití ser más reflexiva a la hora de finalizar las jornadas de práctica, darme cuenta qué ajustes eran necesarios llevar a cabo, qué otras estrategias se podían emplear y qué contenidos faltaban por pulir de mi parte para estar lista ante cualquier cuestionamiento por parte de los alumnos. Todo puede pasar (Comunicación personal registrada en el diario de prácticas, 22 de mayo de 2024).

Finalmente, los ajustes que se realizan son de manera cotidiana e incluso en el momento en que surge una situación problemática que se requiere comprender o resolver para promover el proceso educativo. Se analiza la funcionalidad de lo planeado sobre la marcha y se proyectan cursos de acción para sucesivas situaciones que tienen un impacto en la planeación de las clases, al mismo tiempo que se hacen reflexiones sobre las formas en que es posible tomar mejores decisiones pedagógicas.

Las hipótesis que surgen para sucesivos procesos de planeación

Un tercer momento de la planeación, que surge en la experiencia de la implementación de las acciones docentes previstas, es la conformación de las hipótesis que se plantean, las cuales son consideradas como parte de las reflexiones en la propia práctica que se concretan como afirmaciones en un aquí y ahora, en la que se relacionan variables que intervienen en que mejore el proceso de práctica a través de nuevos planteamientos en sucesivas planeaciones.

Las hipótesis provienen tanto del contenido de las propias concepciones como de las externas; en este caso, las observaciones que realizan los docentes externos

a la clase. El proceso reflexivo consiste en valorar la forma en que se autopercibe la práctica, cuyos registros aparecen en el diario de práctica y en el propio análisis del documento y también en la interpretación que los agentes externos realizan sobre un mismo hecho educativo.

Aunque parezcan apreciaciones personales, las afirmaciones se construyen en relación con todas las personas que participan en la práctica, especialmente aquellas que tienen la función de facilitar apreciaciones puntuales cuyo carácter es académico. Cuando un docente en formación afirma que requiere hacer un cambio específico sobre su propia práctica es porque ha recuperado suficiente evidencia que le posibilita llegar, por ejemplo, a una reflexión como la siguiente: “Añadir actividades sobre la marcha permite que, a mayor variedad de actividades, más posibilidades de improvisar” (Comunicación personal registrada en el diario de prácticas, 12 de abril de 2024).

Un aspecto coincidente entre los registros del diario de práctica y los comentarios de los observadores externos es con relación al uso de material didáctico, al considerar como apremiante que se diseñen previamente a la práctica. Se plantea como uno de los aspectos que puede generar aprendizajes significativos en el aula. Dicho planteamiento por sus características pudo resarcirse a través del plan de clase debido a que no es una observación concluyente de todo el proceso de práctica, lo cual evidencia que la planeación como se conoce en su diseño, puede ser aceptada como un requerimiento o para realizar ajustes considerables en su implementación.

Las observadoras comparten que el uso del material didáctico en todos los grados es importante, pero resulta más fundamental en el primer grado de primaria, como lo es en este caso, por lo que se sugiere que en las siguientes planeaciones se haga uso del mismo para que los educandos tengan la oportunidad de manipular y resulte más significativo su aprendizaje (Comunicación personal por escrito de un observador externo, 6 de mayo de 2024).

Por un lado se plantean las experiencias que narran las variaciones que pueden existir en la planeación, de alguna manera se argumenta que la planeación es un proceso que interfiere en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y que al emplearse en una realidad facilita la construcción de conocimiento didáctico del docente, es así como los profesores en formación pueden llegar a conclusiones que fundamentan sus decisiones posteriores: “A mayor conocimiento de estrategias, mejores decisiones pedagógicas” (Comunicación personal registrada en el diario de prácticas, 19 de abril de 2024).

Conclusiones

En la formación inicial normalista se promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al futuro docente incorporarse al servicio educativo y desempeñar su práctica como docente novel. En este marco, el trayecto de la práctica profesional se concibe como un escenario privilegiado para la construcción de conocimiento práctico antes del egreso. La presente indagación representa una aportación que permite visibilizar cómo la ruta metodológica de la investigación-acción propuesta por Elliott (2005) facilita la integración de saberes en contextos reales de la práctica docente.

Asimismo, este enfoque posibilita al docente en formación organizar su experiencia, reconocer la enseñanza y el aprendizaje como procesos en constante construcción, y fortalecer su autonomía profesional. En este sentido, la planeación didáctica, asumida como objeto de estudio, se constituye en una unidad de análisis relevante dentro de la tarea del maestro. Sus funciones incluyen anticipar las acciones de la práctica, integrar elementos del contexto, promover aprendizajes significativos y apropiarse críticamente de las propuestas curriculares.

A partir del análisis desarrollado se identificaron al menos tres versiones de la planeación didáctica: la formal, que se entrega en los plazos establecidos; la flexible, que surge de los ajustes cotidianos en el aula, y la reflexiva, que emerge tras repensar las decisiones tomadas y sus posibles mejoras. Este hallazgo permite afirmar que la planeación no debe entenderse como un acto estático, sino como una práctica transformadora que se construye en el devenir de la experiencia docente.

La evidencia recogida a través de esta investigación hace posible constatar que la relevancia de la planeación didáctica radica en su potencial para ofrecer herramientas que mejoren su diseño e implementación, siempre en función del contexto del grupo y las condiciones reales de la práctica. Así, la planeación se configura como un espacio académico flexible, en el que se definen las directrices del proceso educativo en primaria y que puede ajustarse sobre la marcha para nutrir el conocimiento pedagógico del docente en formación.

Durante el proceso de indagación surgieron aspectos que si bien no se abordaron en profundidad en este análisis, abren nuevas líneas de investigación. Uno de ellos es la diferencia entre las planeaciones elaboradas por docentes en formación, guiados por asesores y en calidad de aprendices, y aquellas desarrolladas por maestros en servicio, quienes gozan de mayor autonomía, responden a las demandas de su zona escolar, y adaptan sus decisiones según su experiencia y dominio profesional.

En contraste, se identifican estudios etnográficos y de corte narrativo que han evidenciado que si bien los planes y programas de estudio exigen una planeación centrada en el aprendizaje y en la diversidad del alumnado, en la práctica cotidiana

persisten enfoques tradicionales, influenciados por culturas escolares arraigadas, limitaciones institucionales y escasa articulación entre teoría y práctica (Zavala, 2017; Díaz Barriga, 2021). Asimismo, se ha señalado que la planeación suele asumirse como un requerimiento burocrático más que como una herramienta reflexiva, lo cual limita su potencial formativo (Guevara-Niebla y Reyes, 2019). En ese sentido se han sistematizado experiencias innovadoras en las que los docentes en formación resignifican la planeación como un proceso creativo y contextualizado, al integrarla con proyectos escolares, metodologías activas y la reflexión crítica sobre su propia práctica (Cota, 2021).

Finalmente, esta investigación se propone como una contribución al fortalecimiento del acompañamiento que se brinda en la formación inicial de docentes, particularmente durante el trayecto de práctica profesional. Se reafirma la importancia de que los proyectos de investigación en este nivel surjan de problemáticas reales observadas en el aula y en la propia formación docente, favoreciendo una mirada crítica y reflexiva que promueva la mejora continua de la práctica educativa. ^{SC}

Referencias

- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Grupo FORCE. https://www.researchgate.net/publication/292983636_El_conocimiento_de_la_ensenanza_Epistemologia_de_la_investigacion_curricular
- Cadreacha, M. A. (1990). John Dewey: propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Aula Abierta*, 55, 61-87.
- Cota, M. E. (2021). La planeación didáctica como práctica reflexiva en la formación inicial docente: Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 305-330. <https://doi.org/10.22201/comie.16075544e.2021.v26n89.1806>
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga, Á. (2020). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Díaz Barriga, Á. (2023). *La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente*. Educación básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf

- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Guevara-Niebla, G., y Reyes, A. (2019). El papel de la planeación en la práctica docente: más allá de la función administrativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 45-62. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- López, M., y Hernández, J. (2021). Desafíos en la planeación didáctica en educación primaria: una mirada desde la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 45-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.89.123456>
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Electrónica Agenda Académica*. 7(1). <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf>.
- Melitón, M., Hernández, H., y Álvarez, A. (2014). *La planeación didáctica: una mirada desde la práctica del docente de educación básica*. Centro de Estudios Educativos.
- Mendoza, Z. R. G., Dietz, G., y Alatorre, G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: Convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 152-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457556162008>
- Monteverde Vega, M. A., y Zayas Quesada, Y. (2024). Fenómenos de la práctica docente que influyen en la planeación didáctica en la escuela primaria. *Revista Electrónica Desafíos Educativos-REDECI*, 7(15), 83-94. <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA15/7.pdf>
- Ruiz, B. F. (2019). *Planeamiento didáctico*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/planeamiento-didactico-060421-1421.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018, 3 de agosto). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjl8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Zavala, M. A. (2017). La cultura docente y la planeación en la escuela primaria: Entre la reproducción y la innovación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 81-102. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.2.106>