



FORMACIÓN DOCENTE EN PERSPECTIVA: DE LA PLANEACIÓN A LA INTERVENCIÓN EN EL AULA

ISBN: 978-970-96834-0-0



9 789709 683400



COORDINADORES

Dra. Yadira María González Mercado
Mtra. Luz Briseida Rivera Martínez
Dra. Marina Oyosa Sepúlveda
Dr. Arturo Emanuel Meléndez Juárez



Formación docente en perspectiva: de la planeación a la intervención en el aula

COORDINADORES

Dra. Yadira María González Mercado

Mtra. Luz Briseida Rivera Martínez

Dra. Marina Oyosa Sepúlveda

Dr. Arturo Emanuel Meléndez Juárez

Primera edición: agosto 26 de 2025
Editado: Durango, Dgo., México
ISBN: 978-970-96834-0-0

Editor:
Red Durango de investigadores Educativos A.C.

Corrector de Estilo:

Diseño de Portada.
Dra. Yadira María González Mercado

Comité Dictaminador:
Gladis Hernández Medina
Francisca Susana Callejas Ángeles
Claudia Ivonne Romero Morales
Ana Esther Hernández Nazer
Octavio González Vázquez
Pedro Alfa Rossell
Aída del Carmen Ríos Zavala

D.R. © Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización
escrita del autor.

AUTORES

Alfredo García Delgado
Francisca Susana Callejas Ángeles
David Alfredo Domínguez Pérez
Ricardo Javier González López
Adriana López Cuevas
María Concepción Mazo Sandoval
María Guadalupe Soto Decuir
Mercedez Bianey López Bojórquez
Claudia Karina Millán Otero
Esmeralda Alvarado Félix
Jesús Leobardo Garibay López
Christian Pérez Contreras
Gerardo Villalobos Valdez
Crisanto Salazar González

Propósito del libro

El libro *Formación docente en perspectiva: de la planeación a la intervención en el aula* tiene como propósito analizar y reflexionar sobre los principales desafíos que enfrentan los docentes en formación y en ejercicio en distintos niveles educativos. A través de una serie de investigaciones y propuestas metodológicas, esta obra busca contribuir al desarrollo profesional docente, proporcionando herramientas y estrategias que favorezcan una enseñanza más efectiva y contextualizada.

Cada capítulo aborda una dimensión clave de la formación docente: desde la comprensión de conceptos matemáticos fundamentales para la enseñanza de estocásticos en secundaria, hasta la construcción de la identidad pedagógica en los primeros años de ejercicio profesional. Además, se examinan las condiciones institucionales que influyen en la práctica docente a nivel superior, la importancia de la planeación educativa como un eje central en la labor del docente y la validación de herramientas para mejorar la evaluación de planeaciones didácticas en disciplinas específicas.

Este libro está dirigido a estudiantes de pedagogía, docentes en formación y profesionales de la educación que buscan fortalecer su práctica a partir de la evidencia y la reflexión crítica. Su objetivo final es impulsar una educación de calidad basada en la planificación efectiva, la innovación pedagógica y el compromiso con el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Índice

Propósito del libro	iv
Prólogo	1
CAPÍTULO I Capacidades Esenciales para Docentes en Formación en la Enseñanza de Estocásticos en Educación Secundaria	3
Alfredo García Delgado	
CAPÍTULO II Concepciones Pedagógicas de Docentes en la Inserción a la Docencia	15
Francisca Susana Callejas Ángeles, David Alfredo Domínguez Pérez, Ricardo Javier González López	
CAPÍTULO III Estado del Conocimiento de las Condiciones Institucionales en la Práctica Docente a Nivel Superior en Posgrado.	27
Adriana López Cuevas, María Concepción Mazo Sandoval, María Guadalupe Soto Decuir, Mercedes Bianey López Bojórquez	
CAPÍTULO IV Planeación Educativa: un Reto para el Docente de Nuevo Ingreso	40
Claudia Karina Millán Otero, Esmeralda Alvarado Félix, Jesús Leobardo Garibay López, Christian Pérez Contreras	
CAPÍTULO V Propuesta de Rúbrica para Evaluar Planeaciones Didácticas en la Asignatura de Anatomía Humana	48
Gerardo Villalobos Valdez, Crisanto Salazar González, Jesús Leobardo Garibay López	

Prólogo

La formación docente es un proceso complejo y en constante evolución que requiere de una preparación integral, tanto en el dominio de los contenidos como en el desarrollo de estrategias pedagógicas. En un mundo donde el conocimiento y las metodologías educativas se transforman de manera acelerada, es fundamental que los docentes en formación y en ejercicio cuenten con herramientas teóricas y prácticas que les permitan enfrentar los retos del aula con una perspectiva innovadora y reflexiva.

El presente libro, *Formación docente en perspectiva: de la planeación a la intervención en el aula*, ofrece un panorama amplio y fundamentado sobre diversos aspectos de la práctica docente, abordando temas clave que inciden en la calidad educativa. A lo largo de sus cinco capítulos, se presentan estudios y propuestas que permiten comprender y mejorar la labor pedagógica desde distintos enfoques y niveles educativos.

En el primer capítulo, se explora la enseñanza de estocásticos en la educación secundaria, una disciplina de creciente importancia en la era de la información. A partir del análisis de las dificultades que enfrentan los docentes en formación en la comprensión de conceptos fundamentales como el espacio muestral y la medida de probabilidad, se plantea la necesidad de fortalecer la formación en esta área mediante estrategias didácticas innovadoras y el uso de tecnologías educativas.

El segundo capítulo aborda las concepciones pedagógicas de los docentes en sus primeros años de ejercicio profesional. Mediante un estudio cualitativo con egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se analiza cómo la historia personal, la formación inicial y la experiencia en el aula influyen en su identidad docente, creencias y estrategias pedagógicas. Se destaca la importancia de acompañar a los docentes noveles en su proceso de inserción laboral para favorecer su desarrollo profesional.

En el tercer capítulo, se presenta un estado del conocimiento sobre las condiciones institucionales que afectan la práctica docente en el nivel superior y de posgrado. A partir del análisis de investigaciones previas, se identifican categorías como mentoría, formación de investigadores y relevo generacional, concluyendo que las condiciones laborales en muchas

universidades resultan precarias y limitan el desarrollo profesional de los docentes.

El cuarto capítulo se centra en la planeación educativa como un reto fundamental para los docentes de nuevo ingreso. Se resalta la importancia de traducir los objetivos curriculares en actividades de aprendizaje significativas, considerando las necesidades de los estudiantes y las limitaciones del contexto escolar. La planeación se presenta como una herramienta clave para mejorar la calidad educativa y optimizar el tiempo y los recursos en el aula.

Finalmente, el quinto capítulo presenta una propuesta de rúbrica para evaluar planeaciones didácticas en una asignatura. A través de un estudio cualitativo-descriptivo, se valida la utilidad de esta herramienta para garantizar la claridad de los objetivos, la pertinencia de los contenidos y la diversidad de estrategias didácticas empleadas en la enseñanza de esta disciplina.

Este libro es una contribución significativa para la reflexión y el fortalecimiento de la práctica docente en distintos niveles educativos. Su lectura resulta enriquecedora tanto para docentes en formación como para aquellos en ejercicio que buscan mejorar sus estrategias de enseñanza y enfrentar los desafíos del aula con una perspectiva fundamentada y crítica. Al recorrer sus páginas, encontrará un valioso compendio de conocimientos y experiencias que surgen de la investigación educativa que, sin duda, aportarán a la construcción de una educación más efectiva y transformadora.

CAPÍTULO I

Capacidades Esenciales para Docentes en Formación en la Enseñanza de Estocásticos en Educación Secundaria

Alfredo García Delgado
Escuela Normal de Naucalpan

Resumen

En la era de la información, la enseñanza de estocásticos en la educación secundaria ha adquirido una relevancia notable, al preparar a los estudiantes para analizar datos y enfrentar la incertidumbre en diversos contextos. El curso de pensamiento estocástico, que se imparte en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, es fundamental para formar docentes capaces de enseñar probabilidad y estadística en la educación secundaria. Sin embargo, estudios previos han señalado dificultades significativas en la comprensión de conceptos estocásticos por parte de los futuros maestros.

El análisis de un cuestionario aplicado a 20 estudiantes de la Escuela Normal de Naucalpan revela que las dificultades más comunes se relacionan con la comprensión de ideas fundamentales como el espacio muestral, la medida de probabilidad y la combinatoria. Estas deficiencias son preocupantes, dado que un dominio insuficiente de estos conceptos podría impactar negativamente en la práctica docente. La investigación sugiere la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes en formación, enfatizando un dominio profundo del contenido matemático y el uso de metodologías didácticas que promuevan una comprensión crítica y aplicativa de los estocásticos. Además, se destaca la importancia de integrar tecnologías educativas y de fomentar el trabajo en equipo y la evaluación efectiva, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de estos temas en la educación secundaria. La formación adecuada de los docentes es clave para superar las limitaciones actuales y mejorar la enseñanza de los estocásticos en el nivel secundaria.

Palabras clave: Pensamiento estocástico, formación docente, comprensión de ideas fundamentales

Introducción

En la era de la información y la tecnología, la enseñanza de estocásticos en la educación secundaria ha cobrado una importancia significativa. Estas disciplinas no solo permiten a los estudiantes comprender y analizar datos de manera crítica, sino que también los preparan para enfrentar la incertidumbre en diversos contextos, desde la vida cotidiana hasta el ámbito profesional. Para asegurar una enseñanza efectiva de la probabilidad y la estadística, es sustancial que los docentes desarrollen capacidades específicas. En este capítulo, exploraremos dichas capacidades docentes necesarias para la enseñanza de estocásticos en la educación secundaria y cómo estas pueden ser desarrolladas y fortalecidas.

El plan y programa de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (SEP, 2022) propone el curso pensamiento estocástico que se ubica en el cuarto semestre, dirigido a la formación de docentes en educación obligatoria; este curso pertenece al trayecto formativo denominado formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, para trabajarse en cuatro horas a la semana.

Este curso es importante porque coadyuva en la formación integral del estudiantado normalista, ya que al advertir el pensamiento de lo posible y no sólo de tipo determinista, podrán reconocer el riesgo y la incertidumbre en diversas situaciones y contextos presentes en fenómenos sociales, económicos, políticos, ecológicos y meteorológicos; además, enlaza los contenidos estudiados en Tratamiento de la información del segundo semestre, con los que se abordarán en Estadística inferencial de quinto semestre. Sin embargo, diversos autores han informado de las dificultades de futuros profesores de educación secundaria para aprehender ideas fundamentales de estocásticos (por ejemplo, García y Ojeda, 2013; Elizarrarás, 2019). Por ello, nos interesamos en qué requiere el docente en formación para su enseñanza de estocásticos en el aula de secundaria. Presentamos aquí el análisis de los resultados que se obtuvieron luego de la aplicación de un cuestionario, cuya finalidad fue caracterizar los conocimientos de los estudiantes normalistas entorno a la probabilidad.

El estudio al que se alude, de carácter cualitativo (Eisner, 1998), gira en torno al desarrollo de capacidades para la enseñanza de las matemáticas y el dominio del contenido matemático correspondiente a estocásticos (probabilidad y estadística) entre estudiantes del quinto semestre de la Escuela Normal de Naucalpan y su estrecha relación con su práctica docente. El objetivo es fortalecer las capacidades que requieren los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje de las

matemáticas referidas al dominio del conocimiento pedagógico relacionado con la enseñanza de estocásticos.

La investigación se orientó, epistemológicamente, hacia las ideas fundamentales de estocásticos (Heitele, 1975); cognitivamente, hacia el rol de la intuición en las ideas de estocásticos Fischbein (1975); y socialmente, se considera la constitución del conocimiento derivado de las relaciones de los individuos con su entorno (Steinbring, 1991). El dominio del contenido matemático corresponde a las ideas fundamentales de estocásticos.

Aquí presentamos los resultados de la aplicación de un cuestionario dirigido a identificar las dificultades de comprensión de ideas fundamentales de estocásticos de futuros maestros de matemáticas de secundaria, en la antesala al inicio de sus prácticas profesionales.

Si bien el instrumento utilizado permite una aproximación de carácter descriptivo a la información conseguida, señalase que interesó el procedimiento realizado por el estudiante, de tal modo que el tipo de justificación otorgada y el tipo de errores identificados fueron aspectos cualitativos que se consideraron para analizar el tipo de respuesta y justificación al cuestionario.

Si bien es cierto que actualmente la probabilidad es un área de la matemática que cobra cada día más importancia en relación con las otras áreas del conocimiento humano, las prioridades de los programas de estudio para la educación secundaria (SEP, 2022) parece no tomarse en cuenta sobre todo en el perfil profesional del docente titular del curso pensamiento estocástico por parte de las autoridades directivas de cada escuela normal.

Marco teórico

El triángulo epistemológico propuesto por Steinbring (2005) da cuenta de la constitución del concepto matemático como resultado de la interrelación entre el objeto, el signo y el concepto. Heitele (1975) ha propuesto diez ideas fundamentales para un currículum en estocásticos: Medida de probabilidad; Espacio muestra; Adición de probabilidades; Regla del producto e independencia; Equidistribución y simetría; Combinatoria; modelo de urna y simulación; Variable estocástica; ley de los grandes números y Muestra. Aquí solo especificamos aquellas en la que los futuros docentes tuvieron dificultades. Tales como: espacio muestra, medida de probabilidad, equidistribución y simetría, combinatoria y variable aleatoria.

Heitele (1975) respecto a la primera idea, se refiere a que normar la expresión de nuestra creencia intuitiva consiste en ir ajustando las expresiones del lenguaje cotidiano, como “así lo creo”, “más bien seguro”, a la asignación de un número del intervalo unitario $[0,1]$ al evento al que se refieran esas expresiones, de modo que la probabilidad de los eventos seguros sea 1 y la de los eventos imposibles sea 0 (p.194). El espacio muestra definido como el conjunto de todos los posibles resultados de un fenómeno aleatorio, esta idea es fundamental porque permite hacer al fenómeno susceptible de estudio (p.195). La variable aleatoria, es fundamental no sólo para la probabilidad teórica, sino que también lo es en la vida diaria y en los juegos de azar, por ejemplo, en los juegos “justos”. Como modelo explicativo, este concepto juega un papel importante respecto a tres puntos: la distribución de una variable, su esperanza y la composición de variables estocásticas para obtener otras nuevas (p.199, 200).

Fischbein (1975) consideró el rol de la intuición en las ideas probabilísticas, en particular el de las que las favorecen, tales como la de la frecuencia, las de combinatoria,

la de decisión y la de simulación. Elizarraras (2004) ha señalado que la ausencia de formación de la docencia para secundaria en estocásticos define su práctica por la preponderancia del pensamiento determinista, lo cual implica que los docentes en formación no adviertan lo posible (Piaget, 1951).

Un estudio cuantitativo realizado en Alemania que se refería a 107 profesores de educación secundaria superior mostró que todos ellos enseñan el enfoque clásico (Eichler 2008b). Mientras que el 72% de estos profesores indicaron enseñar el enfoque frecuencial, y 27% enseñan el enfoque subjetivo. Esta investigación arrojó evidencia aislada de que, aunque la práctica en aulas europeas mostró un fuerte énfasis hacia la probabilidad (Broers 2006) el reto para conectar los tres enfoques de la probabilidad aún no se alcanza (Chaput et al. 2011).

Ahora bien, de acuerdo con lo que plantea Sen. A. (1999) las capacidades se refieren a las habilidades y oportunidades que permiten a las personas: Ser sanos y nutridos; Vivir una vida larga y saludable; Tener acceso a la educación y el conocimiento; Participar en la vida social y comunitaria; Tener acceso a los recursos y servicios básicos. De acuerdo con esta autora, el enfoque en las capacidades permite evaluar el bienestar y el desarrollo de una sociedad de manera más completa.

La teoría de las capacidades de Amartya Sen (1999), ha influido en la elaboración de planes y programas de estudio para la educación normal, promoviendo un enfoque en el desarrollo de capacidades en los estudiantes y una educación más inclusiva, equitativa y relevante.

Método

La investigación fue de tipo cualitativo bajo la perspectiva de Eisner (1998). Se plantearon 10 problemas a 20 estudiantes normalistas, de tal manera que ellos pudieran justificar su

respuesta. La Tabla 1 muestra la caracterización del instrumento, solo se tomaron en cuenta los problemas en los que se presentaron más dificultades.

Tabla 1

Ideas fundamentales implícitas en los problemas con más errores.

Reactivos	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Ideas fundamentales										
Medida de probabilidad										
Espacio Muestra										
Adición de probabilidades										
Independencia										
Equidistribución y simetría										
Combinatoria										
Modelo de Urna y Simulación										
Variable aleatoria										
La ley de los grandes números										
Muestra										

Fuente: Elaboración propia

El tipo de reactivos corresponde al nivel Secundaria, para cuya docencia se preparaban los participantes en esta investigación. A cada respuesta se aplicó la célula de análisis (Ojeda, 2006); se consideró el tipo de justificación proporcionada respecto a las ideas fundamentales de estocásticos, a los otros conceptos matemáticos, requeridos para justificar la respuesta, a los recursos semióticos utilizados en la justificación y a los términos referentes a estocásticos empleados en la respuesta.

Uno de los propósitos del instrumento fue obtener información del conocimiento

de estocásticos adquirido de los estudiantes de la Licenciatura en Educación con Especialidad en Matemáticas al término del sexto semestre.

Si bien el instrumento nos permitió una aproximación de carácter descriptivo a la información obtenida, nos interesó en particular el procedimiento realizado por el docente en formación, de tal modo que el tipo de justificación otorgada y el tipo de errores identificados, fueron aspectos cualitativos que se consideraron para analizar el tipo de respuestas y justificación del estudiante normalista.

Todos los problemas expuestos, responden al enfoque clásico de la probabilidad. Algunos de los problemas fueron planteados considerando el contenido del Libro para el Maestro (Alarcón et. el., 1999) y las lecciones 52, 54 y 55 del libro de texto (Filloy et. al., 2001). Así, para el problema 7 se consideró la lección 52; para los problemas 2 y 9 la lección 54; para el problema 3, la lección 55; para los problemas 1,5,6 y 8, se consideró el Libro para el Maestro (pp. 277,394,397 y 387 respectivamente). El problema 10 se elaboró considerando una situación cotidiana del estudiante. Todos los problemas se plantearon en lengua natural.

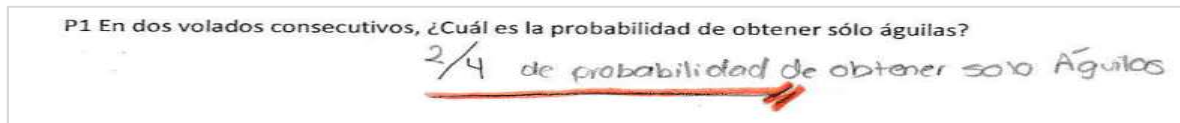
Resultados del análisis de las respuestas

El análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes permite identificar patrones en su comprensión de las ideas fundamentales de probabilidad. En particular, se observa que la mayor dificultad radica en el reconocimiento del espacio muestra, la aplicación de la regla del producto y el uso correcto de la combinatoria en situaciones probabilísticas. Estas dificultades no solo evidencian dificultades en el dominio del contenido, sino que también sugieren la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que favorezcan una comprensión más estructurada y aplicada a la comprensión de ideas fundamentales de probabilidad. A continuación, se presentan los resultados específicos

obtenidos en distintos problemas, destacando los principales errores y su posible impacto en la formación de los futuros docentes.

Figura 1

Problema N° 1

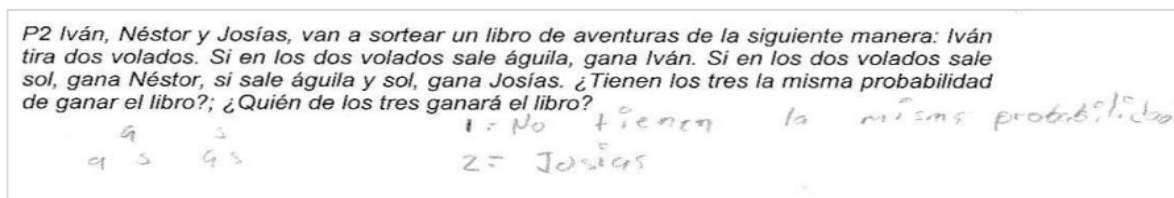


Fuente: Respuesta de un estudiante a este problema

La respuesta a este problema informa si el estudiante identifica para dos volados consecutivos el espacio muestra del fenómeno, la independencia de los ensayos y si aplica la regla del producto de probabilidades. Respecto a este problema, siete estudiantes no advirtieron el espacio muestra del fenómeno para situaciones compuestas. Fischbein (1975, en Colín et. al., 1993) argumenta “el caso de eventos independientes, una intuición primaria facilita la comprensión de la ley de la multiplicación, pero el cálculo final no se puede encontrar intuitivamente” (p.25).

Figura 2

Problema N° 2

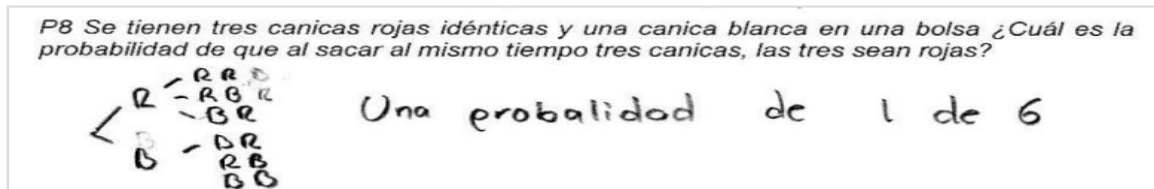


Fuente: Respuesta de un estudiante a este problema

La respuesta a este problema informa si el estudiante identifica la independencia de los ensayos, el espacio muestra y combinatoria. Diez estudiantes no identificaron el espacio muestra, aplican de manera errónea la regla del producto.

Figura 3

Problema N° 3



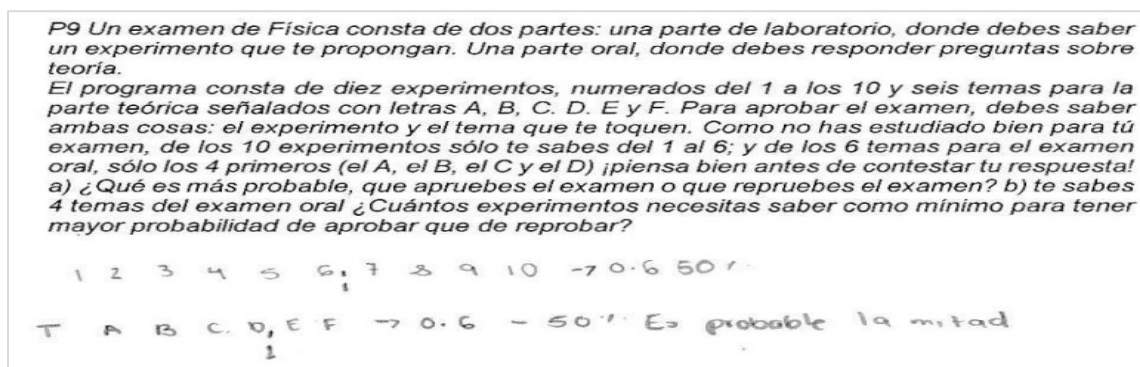
Fuente: Respuesta de un estudiante a este problema

Doce estudiantes no identificaron los casos posibles, de los cuales sólo uno corresponde al evento que interesa; por lo que se tuvo dificultad con las siguientes ideas fundamentales: espacio muestra, variable aleatoria, modelo de urna y simulación.

P9 Un examen de Física consta de dos partes: una parte de laboratorio, donde debes saber un experimento que te propongan. Una parte oral, donde debes responder preguntas sobre teoría.

Figura 4

Problema N° 9



Fuente: Respuesta de un estudiante a este problema

Las ideas fundamentales implícitas en este problema son: espacio muestra y combinatoria, doce de los estudiantes tuvieron dificultades de comprensión de estas ideas.

Las dificultades que enfrentan los estudiantes permiten indicar el conocimiento o el desconocimiento de las ideas fundamentales de estocásticos, cuya repercusión puede propiciar o no la comprensión de tales ideas durante su práctica educativa con los estudiantes de educación secundaria.

Conclusiones

Si bien es cierto que ahora en la formación matemática de los estudiantes de nivel medio superior el tratamiento de la probabilidad se da en primer semestre, con frecuencia se le asigna poca importancia o bien, en el mejor de los casos se trata en forma breve, si en algunas ocasiones no se introducen actividades donde se utilicen recursos concretos (dados, monedas, ruletas, etc.) para la enseñanza de este tema. Esta formación se refleja en la manera en que estudiantes normalistas afrontan la resolución de problemas que implican competencias sobre estocásticos.

Por tanto, es importante la introducción de actividades de enseñanza en el aula de fenómenos aleatorios mediante la utilización física de estos recursos o bien empleando programas de cómputo; pues proporcionan a los estudiantes experiencias empíricas sobre experimentos aleatorios que le permitan evaluar naturalmente la probabilidad, así como también, sienta las bases para un buen desarrollo del pensamiento probabilístico. Son evidentes las deficiencias que siguen presentando los estudiantes de la Licenciatura en Educación con Especialidad en Matemáticas en la comprensión de la probabilidad.

Es necesario considerar que, la capacidad esencial que se debe desarrollar en los futuros docentes para enseñar estocásticos, es el dominio profundo del contenido. Los docentes deben poseer un conocimiento sólido de las ideas fundamentales de la probabilidad y la estadística, incluyendo; Estadística Descriptiva, como la comprensión de medidas de tendencia central, dispersión y representación gráfica de datos. Probabilidad: Conocimiento de la teoría de probabilidad, leyes y modelos probabilísticos. Estadística Inferencial, en la que se estudia la capacidad para aplicar inferencias estadísticas y entender el margen de error y la significancia. Este conocimiento no solo implica la capacidad de resolver problemas y explicar conceptos, sino también de conectar la teoría con aplicaciones prácticas y reales.

Por otro lado, enseñar estocásticos va más allá de presentar fórmulas y procedimientos. Los docentes deben emplear metodologías didácticas que promuevan la comprensión profunda y el pensamiento crítico. Algunas de estas metodologías, involucran actividades de recolección, análisis e interpretación de datos reales.

El uso de tecnología, sobre todo la incorporación de software estadístico y herramientas digitales para facilitar el aprendizaje interactivo y visual, así como también el trabajo en equipo en el que se consideren actividades en grupo que fomenten la colaboración y el intercambio de ideas. Finalmente hay que considerar la evaluación efectiva, crucial para el desarrollo de capacidades en estocásticos. Porque los docentes en formación deben ser capaces de diseñar evaluaciones que no solo midan la memorización de fórmulas, sino también la comprensión conceptual y la capacidad de aplicar conocimientos a situaciones nuevas. La retroalimentación constructiva es esencial para guiar el aprendizaje y ayudar a los estudiantes a identificar áreas de mejora.

Referencias

- Alarcón, J. et. al. (1994). *Libro para el maestro. Educación secundaria. Matemáticas*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Materiales y Métodos educativos. SEP.
- Broers, N. J. (2006). Learning goals: The primacy of statistical knowledge. *Statistics Education Research Journal*, 5(2), 29-44.
- Chaput, B., Girard, J. C., & Henry, M. (2011). Connecting probabilistic concepts in elementary school: The role of intuitive thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 77(3), 267-282.
- Colín, J. Garnica, I., Ojeda, A. (1993) Intuición y Probabilidad desde el punto de vista de Fischbein. Cuadernos de investigación 26 (VII). Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores de Matemáticas.
- Eichler, A. (2008b). Teachers' views on modeling and applications. In: C. Batanero, G. Burrill, C. Reading & A. Rossman (Eds.), *Proceedings of the ICMI Study 18 and IASE 2008 Round Table Conference* (pp. 1-6).
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Elizarraras, S. (2004), *Enseñanza y comprensión del enfoque frecuencial de la probabilidad en segundo grado de secundaria*, tesis de Maestría, DME, Cinvestav-IPN, México.
- Elizarrarás, S. (2019) Enseñanza y comprensión de estudiantes normalistas de matemáticas al resolver problemas sobre probabilidad condicional. *Actualidad en Educación Estadística y Probabilística*. Zacarias Flores J. D. (Coord.). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Filloy, E. et. al. (2001). *Matemática educativa. Primer grado*. McGraw Hill.
- Fischbein, E. (1975) *The Intuitive Sources of probabilistic Thinking in Children*. D. Reidel Publishing Company.
- García, A y Ojeda, A. M. (2013) Formación docente en estocásticos para la educación secundaria. En Décimo sexta Escuela de Invierno en Matemática Educativa. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Heitele, D. (1975). An Epistemological View on Fundamental Stochastic Ideas. *Educational Studies in Mathematics* 6,187-205.
- Ojeda, A. M. (2006). Estrategia para un perfil nuevo de docencia: un ensayo en la enseñanza de estocásticos. En E. Filloy (Ed) *Matemática Educativa, treinta años* (pp. 257-281). Santillana-Cinvestav.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1951). *La Genèse de l'Idée de Hasard Chez l'Enfant*. PUF.
- Sen, A. (1999) *Development as freedom*. Oxford University Press.
- SEP, (2022) *Plan y programas de Estudio. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*. Pensamiento Estocástico. DGESuM.
- Steinbring, H. (1991). The concept of Chance in Everyday Teaching: Aspects of social Epistemology of Mathematical Knowledge. *Educational Studies in Mathematics* 22: 503-522. Kluwer Academic Publishers.
- Steinbring, H. (2005). The Construction of New Mathematical Knowledge in Classroom Interaction. An *Epistemological Perspective*.

CAPÍTULO II

Concepciones Pedagógicas de Docentes en la Inserción a la Docencia

Francisca Susana Callejas Ángeles
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

David Alfredo Domínguez Pérez
Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas

Ricardo Javier González López
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Resumen

La investigación se centra en las concepciones pedagógicas de los docentes en sus primeros años de inserción en la docencia. Se analiza cómo los maestros noveles, que han recibido formación a lo largo de su licenciatura en Educación Primaria, pasan por diferentes etapas: desde la observación en el aula, hasta intervenciones de 15 días y finalmente 40 semanas frente a un grupo. Estas experiencias formativas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la identidad, creencias, pensamientos y conocimientos que los docentes manifiestan en el aula. El estudio, de enfoque cualitativo y exploratorio, se realizó con una muestra de 34 egresados de la BENM (Benemérita Escuela Nacional de Maestros) con menos de 5 años de experiencia. A través de encuestas, se analizaron las respuestas de estos docentes, revelando que sus concepciones pedagógicas están profundamente arraigadas en su historia de vida y se reflejan en su práctica diaria, influenciadas tanto por su formación inicial como por su experiencia docente. Además, se identificó que las actitudes de los docentes están compuestas por elementos cognoscitivos, afectivos y conductuales, mismos que se desarrollan durante su trayecto formativo y se consolidan en la inserción a la docencia. En este proceso, los maestros noveles deben construir su propio estilo de enseñanza, influenciado por las estrategias que adoptan al impartir clases y, en ocasiones, por las normas institucionales de cada escuela.

Palabras clave: Concepciones pedagógicas, inserción laboral, formación inicial.

Introducción

Reconocer el papel tan trascendental de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje dirige el punto de reflexión sobre cómo llevan a cabo dicho proceso. Aplicados desde su experiencia, el maestro forja su identidad, pues se piensa a sí mismo y sus labores. Por tal motivo, resulta importante conocer cuáles concepciones tienen los docentes sobre las actividades pedagógicas que conlleva ser maestro. El problema central es cómo las concepciones pedagógicas y las creencias no reflexionadas críticamente de los docentes noveles influyen en la práctica educativa, donde se pudiera tener prácticas ineficaces y como consecuencia, niveles de desempeño bajos en los

estudiantes. Además, hay una preocupación sobre la formación inicial de los docentes noveles, los cuales, al insertarse a la docencia puede no poseer competencias necesarias para enfrentar la docencia.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera las concepciones pedagógicas de los docentes influyen en las prácticas educativas en la docencia y qué desafíos enfrentan los maestros noveles a la inserción a la docencia desde su formación inicial?

Objetivo General

Analizar cómo las concepciones pedagógicas de los docentes noveles influyen en sus prácticas educativas durante el proceso de inserción a la docencia, identificando los desafíos que enfrentan los maestros desde su formación inicial y cómo impactan en su desarrollo profesional. Por tal motivo, resulta importante conocer cuáles concepciones tienen los docentes sobre las actividades pedagógicas que conlleva ser maestro.

Antecedentes Teóricos

El término concepción pedagógica se refiere a:

Implica la naturaleza de las creencias del profesor o la profesora y su pensamiento sobre el conocimiento; sobre su disciplina, su práctica y su experiencia profesional; sobre la educación y la pedagogía; el conocimiento del contexto y la institución; y el tipo de apropiación que hace de ellos. Entre las concepciones o el saber del profesor se encuentran las siguientes subcategorías: el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico, el conocimiento investigativo, el conocimiento práctico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento ético (Basto, 2011, p. 398).

Por otro lado, Barón y Byrne (2002, como se citó en González y Triana, 2018) afirman que las actitudes guardan aspectos afectivos que pueden ser tanto positivos

como negativos; pueden aprenderse y mantenerse con el paso del tiempo y se dirigen hacia objetos, personas o ideas. A decir, se sustenta de tres elementos:

1.- Cognoscitivo: Este componente se centra en la lógica y el pensamiento. Representa las formulaciones cognitivas que se hacen sobre un objeto con base en el conocimiento que se tiene de él, o la falta de este. Se argumenta que no se pueden formar actitudes sin la información necesaria sobre un objeto específico. También se indica que las percepciones o impresiones favorables o desfavorables hacia una persona u objeto se conocen como creencias evaluativas.

2.- Afectivo: Este componente es el que caracteriza a las actitudes, y está relacionado con los sentimientos o emociones, los cuales son aprendidos. Las actitudes se diferencian de las creencias y opiniones principalmente debido a este componente emocional.

3.- Conductual: Este componente determina la manera en que una persona actúa frente a otro sujeto u objeto. Se refiere a la tendencia a reaccionar de manera activa ante el estímulo en cuestión.

En este aspecto, las actitudes se forman a partir de la interacción entre estos tres componentes, y esto influye en cómo los docentes actúan basándose en sus creencias y experiencias. Abordas los aspectos antes mencionados en relación con la práctica docente, se encuentran influenciados por los paradigmas preconcebidos desde su formación inicial, la formación docente y las expectativas que se espera que resuelva el maestro. Estas creencias afectan cómo se enseña y la dificultad de atender las necesidades dentro y fuera del aula.

Para Moreno (2004), las creencias del profesor se convierten en artífice para poder construir la realidad del aprendizaje de manera inconsciente, pues nunca se ha

preguntado el porqué de las acciones y decisiones que realiza. Las creencias de los profesores abarcan una amplia gama de aspectos, incluyendo su visión sobre la enseñanza, el aprendizaje, la naturaleza del conocimiento, el rol del maestro y del alumno, y las expectativas sobre el comportamiento y rendimiento de los estudiantes. Estas creencias se forman a lo largo de la vida, a partir de experiencias personales, profesionales y culturales, y a menudo se mantienen sin ser examinadas críticamente.

Inserción a la docencia

Las investigaciones han identificado el proceso de inserción a la docencia como una fase llena de experiencias significativas para el aprendizaje del oficio de ser docente. Durante este periodo, es común que surjan incertidumbres, dudas y pensamientos confusos al ingresar por primera vez a laborar en una institución educativa (Marcelo, 2015).

El docente novel debe adquirir un conjunto de actitudes (predisposición a la reflexión sobre la propia práctica, dedicación temporal, otorgar valor a la formación permanente) y de competencias (analizar los resultados, comprender los factores que inciden en cada situación, tomar decisiones orientadas a la mejora, reelaborar la propia práctica) para aprender a enseñar, a educar (Marcelo, 2015, p. 149).

Iniciación a la formación inicial

Aunque los investigadores en el tema coinciden en definir a un profesor principiante como aquel que se incorpora recientemente al ejercicio docente después de completar un proceso de formación, centrándose en los primeros tres años de trabajo docente como un periodo crucial para adquirir experiencias y aprendizajes que complementan su formación (Marcelo, 2003), es relevante enfocarse en el periodo de formación previa en la escuela normal.

En este modelo, durante el último año de carrera, los futuros maestros pasan aproximadamente dos terceras partes del ciclo escolar en una escuela de práctica a cargo de un grupo, y el resto del tiempo asisten a la normal para analizar esta experiencia y realizar trabajo académico relacionado con ella. Este periodo actúa como una forma especial de iniciarlos en la docencia, proporcionando un puente crucial entre la teoría aprendida y la práctica real en el aula.

Metodología

Se realizó a partir de una investigación cualitativa con un estudio exploratorio descriptivo, la muestra fue de 35 egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros que tuvieran entre 1 y 3 años de haber concluido el plan de estudios de la Licenciatura en Educación primaria plan 2012. La recolección de datos se llevó por medio de una encuesta a partir de preguntas abiertas. El proceso de validación del contenido fue a partir de tres expertos especialistas en educación y formación docente que revisaron el instrumento y evaluaron:

- La claridad de las preguntas
- La pertinencia de los artículos en relación con el objeto de estudio
- La posibilidad de la ambigüedad en la redacción de las mismas.

Para el tratamiento de la información se utilizó con un enfoque de análisis de contenido con los siguientes pasos: lectura exploratoria de todas las respuestas, codificación inicial, agrupación en categorías temáticas, clasificando las respuestas en ejes de análisis de ahí, se obtuvieron las respuestas de cada uno de ellos, partiendo de las siguientes preguntas que estaban orientadas a conocer definición personal de concepción pedagógica, impacto de concepción pedagógica en su práctica docente,

desafíos enfrentados al ingresar al ámbito laboral como docentes, relación entre su formación inicial y las demandas del contexto escolar .¿Qué entiende por concepción pedagógica y cómo definirías la propia? ¿Cómo influye su concepción pedagógica en su práctica docente diaria? ¿Qué desafíos han enfrentado al insertarse en el mundo laboral como docente ¿Cómo ha impactado su formación pedagógica en su transición al ámbito laboral? ¿Cómo percibe la relación entre su formación inicial y las demandas del entorno laboral?

Resultados

El análisis de las encuestas aplicadas a los docentes noveles permitió identificar diversos elementos que influyen cómo la actividad pedagógica enmarca una serie de elementos acerca del conocimiento, como la percepción sobre su propia práctica, las características de la institución donde trabaja, cuál es la percepción que tiene del enfoque de enseñanza, cómo piensa a sus alumnos y los elementos de su vida diaria. Por lo tanto, la concepción pedagógica procede de teorías, razonamientos y creencias que se elaboran con fines prácticos en el salón de clases.

De tal manera que las concepciones tienen un papel en las acciones que los docentes realizan sin mucha meditación. Lo anterior se debe a que estas decisiones son consecuencia de “los supuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos” (Marroquín y Valverde, 2019, p. 37). Es decir, se toman como marco de referencia para abordar el ejercicio docente, nutriéndose de elementos inconscientes que la experiencia ha brindado y tienen relación con cómo llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dichas concepciones pedagógicas se encuentran en la historia de vida que llevan por supuestos teorías implícitas que confirman la toma de decisiones que los maestros

han tejido en su historia de vida sobre lo que conciben como una actitud propia de un docente. Por actitud, se entiende que “incluye un componente evaluativo y emocional; es decir, no es sólo la expresión de algo, sino que ese algo está interiorizado y analizado de tal manera que forma parte de mi construcción de la realidad” (Chimpén y Sagrado, 2010, p. 41).

La influencia de estas creencias puede ser tanto positiva como negativa. Por un lado, pueden proporcionar una base sólida para la toma de decisiones pedagógicas coherentes y efectivas. Por ejemplo, un profesor que cree firmemente en la capacidad de todos los estudiantes para aprender, independientemente de sus antecedentes, es probable que adopte estrategias de enseñanza inclusivas y diferenciadas que apoyen el éxito de todos los estudiantes.

Por otro lado, las creencias no examinadas pueden perpetuar prácticas ineficaces o injustas. Un profesor que, de manera inconsciente, sostiene creencias negativas sobre ciertos grupos de estudiantes puede, sin darse cuenta, establecer expectativas más bajas para esos estudiantes, lo que puede afectar negativamente su motivación y rendimiento. Este fenómeno es conocido como el "efecto Pigmalión" o "profecía autocumplida", donde las expectativas del profesor influyen en el desempeño de los estudiantes.

Moreno (2004), sugiere que es crucial que los profesores se involucren en un proceso de auto-reflexión y cuestionamiento crítico de sus propias creencias. Al hacerlo, pueden volverse más conscientes de las influencias subyacentes en su práctica pedagógica y tomar decisiones más informadas y justas. Este proceso de reflexión también puede conducir a un desarrollo profesional continuo, donde los profesores no solo mejoran sus habilidades y conocimientos, sino que también alinean sus creencias con las mejores prácticas educativas y los principios de equidad y justicia social.

En estos primeros encuentros con la realidad escolar, los docentes noveles, como titulares de un grupo, comienzan su trayectoria profesional enfrentando diversos retos que, de manera compartida, afectan su identidad. En este contexto, es importante precisar a quiénes nos referimos al mencionar a este colectivo. No existe una única definición para los docentes noveles; se les denomina también maestros principiantes, nuevos, neófitos o inexpertos (Menghini y Negrin, 2015). Estos términos se utilizan para describir el periodo de inserción, que generalmente no supera los cinco años.

El desarrollo como profesional docente comienza con la socialización e interiorización de diversos aspectos de la cultura escolar, tales como los valores, normas, conductas y relaciones dentro de la comunidad educativa. Se espera que los docentes noveles se familiaricen con esta red de interacciones para adquirir mayor soltura en su desempeño.

En el ámbito docente, la interacción entre el aula y el entorno exterior es constante y significativa. Por ello, los docentes noveles se enfrentan a la necesidad de tomar decisiones de manera regular para abordar los desafíos inherentes a su labor, sin contar con la protección total de ninguna institución. Las estrategias que elijan influirán profundamente en las relaciones que desarrollen, ya sea de forma favorable o desfavorable. Lacey (1977), señala que los docentes noveles pueden adoptar inicialmente una estrategia, pero esta tiende a ajustarse con el tiempo. Es inevitable que un docente novel evolucione, dejando atrás la etapa de novato para consolidar su propio estilo y metodología.

Discusión y conclusiones

La formación docente debe incluir oportunidades para que los profesores exploren y

reflexionen sobre sus creencias. Talleres, seminarios y grupos de discusión pueden ser herramientas valiosas en este sentido, proporcionando un espacio seguro para que los profesores examinen sus creencias, compartan experiencias y aprendan de sus colegas. Además, el apoyo de los directores, subdirectores académicos y supervisores puede facilitar este proceso de reflexión crítica, ayudando a los profesores a identificar y desafiar las creencias que pueden estar limitando su efectividad en el aula.

No se puede pensar a la inserción docente únicamente a las dificultades por las que pasan los docentes noveles, pues en el proceso se van aprendiendo a cómo afrontarlas para el futuro. Los docentes novatos se enfrentan a situaciones que requieren una respuesta que demuestre los conocimientos adquiridos en su institución formadora. Sin embargo, la realidad es distinta, ya que no solo enfrentan desconfianza en sus acciones, sino que también experimentan este período en soledad. Como era de esperar, estos eventos pueden influir en la actitud y el desempeño docente, en su sentido de integración y consolidación como maestros, en el aprendizaje de sus estudiantes y en su permanencia en la carrera docente.

Terigi (2012), señala que algunos docentes no logran tener una trayectoria exitosa en su profesión, ya que el examen de titulación no garantiza que los maestros posean las características, conocimientos, estrategias y habilidades necesarias para desempeñar adecuadamente su labor.

Además, es fundamental promover una formación inicial que integre tanto conocimientos teóricos como prácticos, para preparar a los futuros docentes de manera integral y responder a las demandas del contexto educativo actual. Estas acciones no solo mejorarían la calidad de la enseñanza, sino que también contribuirían a la retención y satisfacción de los docentes en su carrera profesional. Cabe mencionar que existen dos

modelos de iniciación a la docencia en educación primaria: uno desde la escuela normal y la otra directamente desde la escuela.

Esta problemática pone en tela de juicio la efectividad de la formación inicial de los docentes novatos, independientemente de la institución de la que provengan, y plantea una preocupación significativa para los sistemas de formación docente. Según el Boletín número 30, "Formación inicial de futuros docentes, un compromiso del Gobierno de México", Leticia Ramírez y el presidente de la República Mexicana, Andrés Manuel López Obrador, han expresado su compromiso de fortalecer las escuelas normales del país con el objetivo de actualizar y mejorar la educación.

En consecuencia, se reconoce que la formación de docentes requiere políticas públicas que aborden la necesidad de un cambio profundo. Marcelo (2007), destaca en su investigación que las primeras experiencias de los docentes novatos son cruciales, ya que influyen en su permanencia e integración en la comunidad escolar. Desde una perspectiva funcionalista, es fundamental que el docente novato adquiera los elementos culturales de la institución donde trabaja para poder consolidarse como un maestro efectivo.

Este periodo actúa como una forma especial de iniciarlos en la docencia, proporcionando un puente crucial entre la teoría aprendida y la práctica real en el aula. El profesor experto tiene la responsabilidad de guiar de manera deliberada al novato hacia la adquisición de competencias docentes fundamentales, que generalmente abarcan el manejo del aula, las técnicas de enseñanza y los contenidos o materias que deben enseñarse (Cornejo, 1999).

Referencias

- Alarcón, D., Fuentes, R., y Armendáriz, H. (2018). La influencia de la inteligencia emocional en el estilo de liderazgo. *REDIECH*, 529-538.
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412.
- Chimpén, C., y Sagrado, M. (2010). Desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes. *RIEE | Revista Internacional De Estudios En Educación*, 10(1), 41-50. <https://doi.org/10.37354/riee.2010.099>
- Huanuco, K. (2020). *Universidad San Ignacio de Loyola*. Obtenido de Facultad de Humanidades: <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8f580d84-c8c3-4fc2-8cea-8e735106519d/content>
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina.
- González, Y. y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2). <http://bv.unir.net:2145/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers* (RLE Edu N) (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126004>
- Cerrón Bruno, N. P., (2013). Inteligencia emocional y liderazgo, una relación necesaria. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 71-76. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.63>
- Marcelo, C. (2003). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Investigaciones en Educación* 3: 13-54.
- Marcelo, C. (2007) La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10 (1), 63-90. <https://www.redalyc.org/pdf/684/68410104.pdf>
- Marcelo, C. (2015). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15.i2.0008>.
- Marroquín, M. y Valverde, O. (2019). Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia. *Folios* (49), 19-40. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>.
- Menghini, R. y Negrin M. (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Moreno, I. (2004). Tecnología de la información y organización del centro educativo. *Revista complutense de educación*, 8 (2), 145-160.

Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.

CAPÍTULO III

Estado del Conocimiento de las Condiciones Institucionales en la Práctica Docente a Nivel Superior en Posgrado.

Dra. Adriana López Cuevas
Dra. María Concepción Mazo Sandoval
Dra. María Guadalupe Soto Decuir
MC. Mercedes Bianey López Bojórquez
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen:

Las condiciones institucionales influyen en la práctica docente a nivel superior y desde hace una década capturó la atención de los investigadores, debido a ello el presente escrito tiene como objetivo elaborar el estado del conocimiento sobre la práctica docente y condiciones institucionales a nivel superior en posgrado. La metodología empleada fue documental con análisis hermenéutico, se realizó una búsqueda en metabuscadores, repositorios y revistas, con ella se detectaron 300 documentos, de ellos se seleccionaron 74 en la primera fase y en la segunda 19. En los resultados se destaca que el año de mayor publicación es el 2017 y a nivel internacional el país donde más se publicó es España con catorce investigaciones, y en México se localizaron 21; también se crearon las categorías de mentoría/acompañamiento, formación de investigadores, condiciones institucionales, relevo generacional docente y posgrado, donde se acepta la influencia de las condiciones institucionales en el desempeño y desarrollo de los profesores universitarios. Se llega a la conclusión de que en las universidades no hay buenas condiciones laborales en pro del desarrollo profesional al afirmar que son precarias.

Palabras clave: Estado del conocimiento, Práctica docente, Condiciones institucionales.

Introducción

El docente no es un técnico sino un profesional, por ende, la profesión docente es un “proceso integral constituido por distintas fases y ámbitos que están interrelacionados, la experiencia de la formación inicial con un enfoque de prácticas docentes prolongadas cobra importancia en los aprendizajes del futuro docente en el momento de su inserción laboral” (Sandoval, 2009, p. 186). Dicho proceso se realiza con el compromiso, disposición, vocación y responsabilidad del profesor, sin embargo, también las condiciones institucionales influyen en él, ya que contribuyen u obstaculizan el desarrollo profesional de académico.

Al hablar de condiciones instituciones es primordial definirla, para el Ministerio de Educación Pública del Perú y la UNESCO (2017) es el “conjunto de opiniones sobre las características de las instituciones educativas que docente y directivos manifiestan que

influyen o han influido sobre su desempeño profesional” (p.35). Estas son clasificadas en tres niveles de análisis según Rueda et al. (2017), a nivel macro, meso y micro; el primero se centra en las políticas nacionales e internacionales para las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus actores; el segundo hace referencia a las políticas, currículum, clima institucional, cohesión interna y marco jurídico (normativa y condiciones laborales) de cada IES; y la tercera se enfoca a las condiciones que influyen el trabajo del profesor, como “los programas de estudio, las características de los alumnos, así como los vinculados con la infraestructura, los procesos grupales, además de las actividades y los espacios generados por los mismos docentes y la valoración de su evaluación” (Rueda et al., 2017, pp. 23-24).

Como se observa hay muchas condiciones institucionales, sin embargo, en este documento nos centraremos en la meso y micro que influyen en el desarrollo profesional docente, como lo son el ingreso, permanencia y retiro, que son parte del relevo generacional, formación continua, condiciones laborales (jurídicos y clima institucional) e investigación.

Dichas condiciones difieren según el nivel educativo que se estudie, es este caso nos interesa el nivel superior, específicamente el posgrado, sin embargo, éste forma parte de la universidad por lo cual tienen la misma base que el pregrado, con sus diferencias al ser niveles educativos diferentes.

Se estudio estas condiciones ya que influyen en la práctica docente y a su vez en el desarrollo profesional de los profesores-investigadores, lo cual es importante porque impactan de manera directa en la calidad de los posgrados, que define la continuidad del programa y su prestigio ante la sociedad.

Debido a lo anterior, surge la pregunta ¿cuál es el estado del conocimiento sobre

la práctica docente y condiciones institucionales a nivel superior en posgrado? A fin de orientar surgen los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es el año de mayor publicación sobre la práctica docente y condiciones institucionales a nivel superior en posgrado?, ¿en qué países se tiene publicaciones? y ¿cuáles son las temáticas recurrentes en el análisis de la práctica y condiciones institucionales?

Metodología

La metodología del estudio es documental, para ello se realizó una búsqueda de información empleando las palabras claves docente novel, condiciones laborales e institucionales, relevo generacional, posgrado, mentoría o acompañamiento, práctica docente y profesor-investigador, usando diferentes estrategias de búsqueda en Google Académico, Researchgate, EBSCO, Bibliotecas virtuales de la UNAM, U de G., Universidad Veracruzana y Universidad de Sevilla, Redalyc, RIE, OEI, entre otros. Durante esta búsqueda se localizaron 300, lo cuales se revisaron y seleccionaron 74 de ellos, ya que varios de ellos hacían referencia a educación básica y en esta ocasión nos centraremos en nivel superior y, al limitarnos en estudios donde se relacionen la práctica docente con condiciones institucionales sólo se conservaron diecinueve, los años de publicación van del 2009 al 2019.

Se hizo un análisis hermenéutico analítico de la información que proporcionan los documentos para hacer una clasificación de los temas que se han estudiado en relación práctica docente y condiciones institucionales en nivel superior, para ello se trabajaron resúmenes con criterios a analizar.

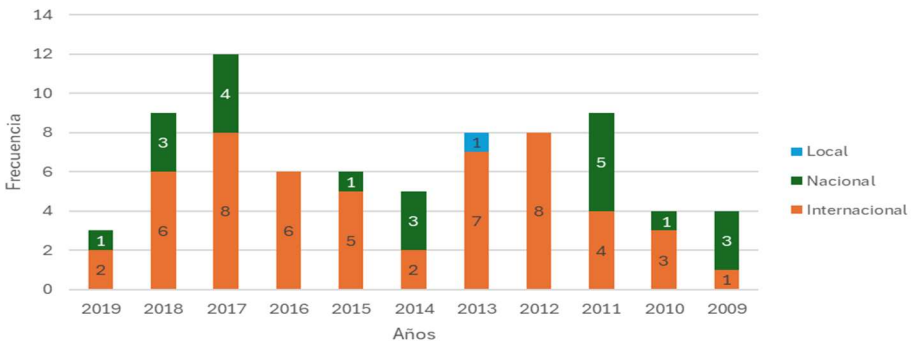
Revisión de literatura

Al realizar el estado del conocimiento se comenzó con la concentración por año de publicaciones, donde el 2017 es el año con mayores investigaciones presentadas con un

total de doce; al concentrarnos al nivel internacional son el 2017 y 2012 los periodos con más estudios al tener ocho, a nivel nacional es el año 2011 con cinco; y se observa que a nivel local es un área de estudio de gran oportunidad (ver Figura 1).

Figura 1.

Frecuencia de publicaciones por año

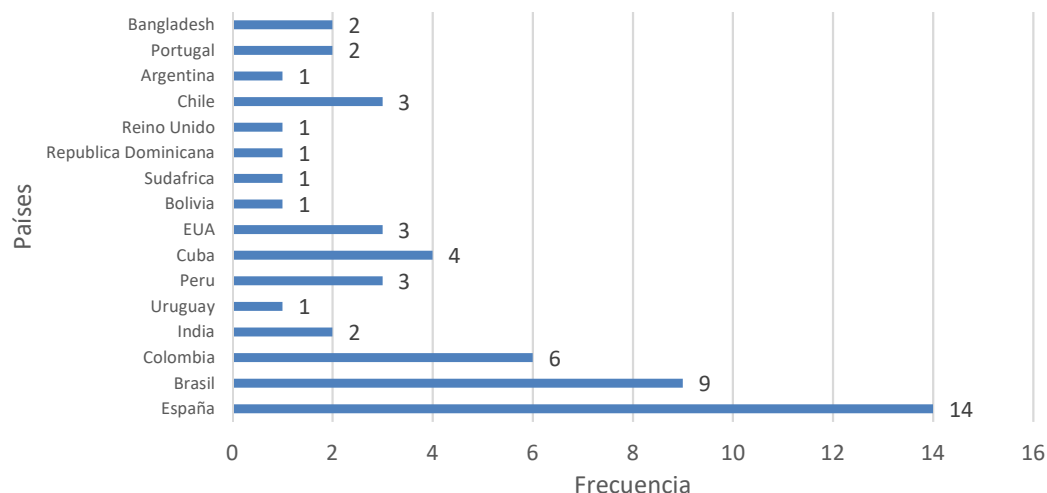


Fuente: Elaboración propia.

La figura anterior muestra los años de publicación detectadas, sin embargo, es importante identificar en qué países a nivel internacional se hace más estudios sobre estos temas excluyendo a México, por lo cual en esta ocasión sólo se presentarán 52 investigaciones como se observa en la Figura 2, donde España tiene catorce, Brasil nueve y Colombia seis, convirtiéndolos en las naciones donde se hace más publicaciones.

Figura 2.

Frecuencia de publicaciones por país



Fuente: Elaboración propia.

Si bien, España tiene el mayor número de estudios, también se observa en la Figura 2 que en Latinoamérica también se tiene preocupación sobre ello, debido a que en las últimas décadas las condiciones se han modificado con el propósito de atender las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por su nombre en inglés, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial.

En México también se han realizado investigaciones, principalmente en Jalisco en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y en la Ciudad de México en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Esto demuestra la preocupación de hacer un análisis de las condiciones institucionales en las universidades que afecta la práctica docente y el desarrollo profesional de los académicos.

Lo anterior se centró en identificar los años de mayor publicación y los países

donde hay investigaciones, a continuación, se hace un análisis de los temas estudiados y se realizó la siguiente clasificación:

a) Mentoría/Acompañamiento

Se localizaron trabajos en nivel superior que estudian el acompañamiento pedagógico entre profesores para atender el relevo generacional docente, de los cuales sólo dos hacen referencias a las condiciones laborales; mientras que las demás investigaciones hacen referencia a la formación pedagógica inicial de los profesores noveles, el desarrollo profesional o la profesionalización, inserción de los profesores noveles, identidad docente y mentaría o acompañamiento pedagógico, los cuales presentan un acercamiento a las condiciones en que se da el relevo docente.

b) Formación de investigadores

Los investigadores al ser parte de la planta docente, también se ven afectados por el envejecimiento, por lo cual ellos deben formar nuevos investigadores, en consecuencia, en los últimos años se ha trabajado en el relevo generacional no sólo de profesores sino también de investigadores. En la revisión de documentos se detectaron áreas de estudio sobre el desarrollo de competencias en licenciatura, las competencias investigativas de profesores noveles, el recorrido de los investigadores noveles y la dinámica de formación y desarrollo de investigadores.

c) Condiciones institucionales.

En los estudios se habla del desarrollo de estudiantes, profesores e investigadores en nivel superior, reconociendo la importancia de las condiciones brindadas por las IES en la última década, basado ello se detectaron estudios en relación con el éxito de los estudiantes, el desarrollo de la docencia, evolución de la profesión docente, comparar condiciones laborales de profesores de universidades públicas y privadas, el salario

docente y la investigación e investigadores.

d) Relevo o recambio generacional docente:

La renovación del personal docente universitario es un tópico poco estudiado, aun cuando es un fenómeno al cual se están enfrentando todas las universidades por el envejecimiento de su planta docente. Las investigaciones localizadas sobre este fenómeno se enfocaron en analizar las regulaciones laborales y académicas para la docencia e investigación, la resistencia al cambio, los escenarios en que se da el relevo docente, la productividad y el sistema de retiro.

e) Posgrado

Las investigaciones que tienen por objeto de estudio los posgrados y sus actores analizan varios aspectos, como los profesores (la superación, competencias, formación, la exigencia social y compromiso ético-social, los valores y competencias), calidad y pertinencia del posgrado, la satisfacción de estudiantes y egresados, formación de investigadores, formación docente del posgrado, mentorías, relevo generacional de investigadores y producción científica de docentes.

Tabla 1*Estado del conocimiento*

Autor	Título	Año
Jesús Francisco Galaz Fontes y Manuel Gil Antón	La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración	2009
Magdalena Fresán Orozco, Angélica Buendía Espinoza y Oscar Comás Rodríguez	El recambio generacional y la organización universitaria	2009
José Raúl Rodríguez Jiménez, Laura Elena Urquidi Treviño y Guadalupe Mendoza Grijalva	Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora	2009
Seth Matthew Fishman	Faculty Emeriti: Retirement Reframed	2010
Verónica Ortiz Lefort	“Institutional peculiarities in the training and development of university researchers: some of its main actors’ experiences”,	2011
Alma Maldonado Maldonado	Mexican Faculty salaries today. Once a bagger, always a beggar?”	2012
María Esperanza López Duque, Luz Estella Restrepo de Ocampo y Gloria Lucia López Velásquez	Resistencia al cambio en organizaciones modernas	2013
José Antonio Castorina	Condiciones institucionales y gestión académica de la investigación en la universidad pública	2014
Marek Kwiek	Academic generations and academic work: patterns of attitudes, behaviors, and research productivity of Polish academics after 1989	2015
Cristian Rojas Granada y Sebastián Aguirre Canon	La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe una aproximación a su estado del arte	2015

Tabla 1*Estado del conocimiento (Continuación)*

Autor	Título	Año
Lorena Oliver Villalobos	Recambio generacional en las universidades públicas mexicanas. La Universidad Autónoma Chapingo y la Universidad Autónoma Metropolitana	2015
Sandra Saraí Dimas Márquez y Armando Ulises Cerón Martínez	Condiciones institucionales y disposiciones personales del trabajo docente en educación superior. Un estudio con académicos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	2017
Mario Rueda Beltrán, Alejandro Canales y Yolanda Leyva	Condiciones institucionales y prácticas de la Docencia universitaria	2017
Elizabeth Salcedo Lobatón	Aprender estratégicamente: Percepciones de docentes y alumnos de un programa de maestría a distancia	2017
Abril Acosta Ochoa y María Angélica Buendía Espinoza	Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria	2018
Angélica Buendía Espinosa y Lorena Oliver Villalobos	Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos, ¿qué ganamos?	2018
Crystal L. Edenfield	Institutional Conditions That Matter to Community College Students' Success: A Multiple-Case Study"	2018
Angélica Buendía Espinosa, Abril Acosta Ochoa y Manuel Gil Antón	En busca de un rostro, (In)visibles, pero siempre presentes	2019

Fuente: Elaboración propia.

De todos los documentos científicos sólo diecinueve hacen referencias a las condiciones institucionales y profesores (ver Tabla 1), y en estas investigaciones aceptan la influencia de dichas condiciones en el desarrollo y desempeño de los profesores universitarios, y los cinco más recientes se centran en el relevo generacional. En estos estudios se llegan a la conclusión de que no existen buenas condiciones laborales en pro del desarrollo profesional y lo expresan al decir que son precarias.

En las investigaciones de posgrado el referente en Latinoamérica es Víctor Antonio Corrales Burgueño, al ser uno de los primeros en estudiar las políticas, pertinencia, estudiantes y perspectivas de los posgrados. Respecto al tema de las condiciones institucionales Mario Rueda Beltrán es considerado el máximo exponente del país, sin embargo, quién tiene más experiencia en condiciones institucionales con recambio generacional es Angélica Buendía Espinosa, quién fue la directora de dos tesis, Oliver (2015) y Acosta (2018).

Conclusiones

En resumen, al realizar el estado del conocimiento no se identificaron estudios de condiciones institucionales y práctica docente en posgrado, todos fueron en pregrado, sin embargo, también se reconoce la necesidad de hacer estudios en dicho nivel, donde el secreto a voces de lo que se vive en posgrado debe ser documentado para después atenderse (López, 2023).

Como futuras líneas de investigación, que tengan como objeto de estudio el posgrado, se encuentran el clima institucional, la distribución del apoyo a los programas por áreas de conocimiento, agrupaciones de profesores y trabajo colegiado, analizar los procesos de selección e incorporación de los nuevos integrantes al programa y estudiar las habilidades de docencia en los profesores-

investigadores.

Referencias

- Acosta, O. A. (2018). *Enseñar en la precariedad. Condiciones de trabajo y experiencias laborales en el mercado docente de la educación superior*. [Tesis doctoral, UAM-Xochimilco]. https://www.puees.unam.mx/cursos2023/materiales/Sesion8/Acosta2018_Tesis_EnsenarEnLaPrecariedad.pdf
- Acosta, O. A. y Buendía, E. M. A. (2018). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. En *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales, Volumen III: Desigualdad, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico*, 3, 591-608. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.15703.52643>
- Buendía, A. E. y Oliver, L. V. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos? *Perfiles Educativos*, 11(160), 10-28. <https://www.researchgate.net/publication/324314790>
- Buendía, E. A., Acosta, O. A. y Gil, A. M. (2019). En busca de un rostro, (In)visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15-41. https://www.researchgate.net/publication/335031278_En_busca_de_un_rostro_In_visibles_pe_ro_siempre_presentes
- Castorina, J. A. (2014). Condiciones institucionales y gestión académica de la investigación en la universidad pública. *Sinéctica*. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_condiciones_institucionales_y_gestion_academica_de_la_investigacion_en_la_universidad_publica
- Dimas, M. S. S. y Cerón, M. A. U. (2017, 20-24 de noviembre). Condiciones institucionales y disposiciones personales del trabajo docente en educación superior. Un estudio con académicos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. XIV CNIE, COMIE San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2670.pdf>
- Edenfield, C. L. (2018). *Institutional Conditions That Matter to Community College Students' Success: A Multiple-Case Study [Condiciones institucionales que son importantes para el éxito de los estudiantes de colegios comunitarios: un estudio de casos múltiples]* [Tesis doctoral, Faculty of Georgia Southern University]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd>
- Fishman, S. M. (2010). *Faculty Emeriti: Retirement Reframed [Facultad Emérita: Jubilación reformulada]* [Tesis doctoral, The Ohio State University, Degree Doctor of Philosophy]. https://etd.ohiolink.edu/pg_10?::NO:10:P10_ETD_SUBID:71627
- Fresán, O. M., Buendía, E. A. y Comás, R. O. (2009). El recambio generacional y la organización universitaria. *Reencuentro, Redalyc*, (55), 8-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012024002>
- Galaz, J. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración.

- Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Kwiek, M. (2015). *Academic generations and academic work: patterns of attitudes, behaviors, and research productivity of Polish academics after 1989 [Generaciones y trabajo académicos: patrones de actitudes, comportamientos y productividad de investigación de los académicos polacos después de 1989]*. *Studies in Higher Education*. <http://doi.org/10.1080/03075079.2015.1060706>
- López, C. A. (2023). *Práctica docente y condiciones institucionales en posgrados de la UAS* [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Ciencias de la Educación.
- López, D. M. E., Restrepo, O. L. E. y López, V. G. L. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia Et Technica, Redalyc*, 18(1). 149-157. <https://www.redalyc.org/pdf/849/84927487022.pdf>
- Maldonado-Maldonado, A. (2012). Mexican Faculty salaries today. Once a beggar, always a beggar? [Salarios de profesores mexicanos hoy. ¿Una vez mendigo, siempre mendigo?]. En Altbach, P.G., Reisberg, L., Yudkevich, M., Androushchak, G. y Pacheco, I. F. (Ed.). *Paying the professoriate en EUA*, 225-233.
- Ministerio de Educación del Perú y UNESCO. (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*. Autor.
- Oliver, V. L. (2015). *Recambio generacional en las universidades públicas mexicanas. La Universidad Autónoma Chapingo y la Universidad Autónoma Metropolitana* [Tesis doctoral, UAM-Xochimilco]. Repositorio Institucional Zaloamati. <http://148.206.79.158/handle/11191/5627?show=full>
- Ortiz, V. L. (2011). Institutional peculiarities in the training and development of university researchers: some of its main actors' experiences [Peculiaridades institucionales en la formación y desarrollo de investigadores universitarios: algunas de las experiencias de sus principales actores]. *Revista de la Educación Superior*, 40(2), 79-90. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista158_S2A4EN.pdf
- Rodríguez, J. J. R., Urquidí, T. L. E. y Mendoza, G. G. (2009). Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 593-617. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a11.pdf>
- Rojas, G. C. y Aguirre, C. S. (2015). A formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. <http://doi.org/10.17151/eleu.2015.12.11>
- Rueda, B. M., Canales, A. y Leyva, Y. (2017, 20-24 de noviembre). Condiciones institucionales y prácticas de la Docencia universitaria. XIV CNIE, COMIE San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1130.pdf>
- Salcedo, L. E. (2017). Aprender estratégicamente: Percepciones de docentes y alumnos de un programa de maestría a distancia. *Revista de docencia Universitaria*, 15(2) 143-162. <https://riunet.upv.es/handle/10251/93875>

Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1),183-194.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733013>

CAPÍTULO IV

Planeación Educativa: un Reto para el Docente de Nuevo Ingreso

Claudia Karina Millán Otero
Esmeralda Alvarado Félix
Jesús Leobardo Garibay López
Christian Pérez Contreras
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

La planeación o planificación educativa es una función docente fundamental que permite alcanzar los objetivos del programa de estudio y promover un aprendizaje regulado en los estudiantes. Se define como la organización de actividades de aprendizaje y estrategias didácticas que se implementan de manera consecuente en el aula, considerando el contexto social y cultural de los estudiantes. En ese sentido, para los docentes de nuevo ingreso la planeación educativa es un desafío por la falta de experiencia, ya que, la traducción de objetivos curriculares en actividades atractivas y efectivas puede ser compleja por la falta de familiaridad con el entorno áulico, las características de los estudiantes y las limitaciones de infraestructura, y esto puede inferir en el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este trabajo es describir la importancia de la planeación educativa en la formación en los nuevos docentes para la mejora de la calidad educativa. Se desarrolla desde el enfoque cualitativo, a partir de una revisión documental. Se concluye que la elaboración de la planeación educativa permite que cada clase se enfoque en lograr los objetivos específicos del programa de estudio, diseñar experiencias de aprendizaje profundas y relevantes para los estudiantes, facilitar la selección de estrategias didácticas adecuadas para las necesidades y características de los estudiantes y aprovechar al máximo el tiempo disponible en el aula y los recursos con los que se cuenta.

Palabras clave: Planeación educativa, Práctica docente, Docente de nuevo ingreso.

Introducción

La planeación o planificación educativa se posiciona como un elemento esencial e ineludible en la práctica docente, guía a los educadores hacia el logro de los objetivos establecidos en el programa de estudios. A través de una planeación cuidadosa y rigurosa, cada tema que se desarrolla en el aula se transforma en un conocimiento significativo para los estudiantes. Asimismo, la planeación educativa es una herramienta que brinda respuestas a las interrogantes fundamentales que surgen en el ejercicio docente: ¿qué acciones debemos realizar?, ¿cómo debemos llevarlas a cabo?, ¿cuáles son los propósitos de estas acciones?, ¿qué recursos debemos emplear?, ¿quiénes serán los responsables de ejecutarla?, y ¿cuándo deben de realizarse?

Los cuestionamientos anteriores, permiten la construcción del siguiente trabajo académico que tiene como objetivo describir la importancia de la planeación educativa en la

formación de los nuevos docentes para la mejora de la calidad educativa.

Revisión de literatura

La planeación educativa constituye una función docente fundamental, sirve como herramienta indispensable para alcanzar los objetivos del programa de estudio en cada unidad de aprendizaje. A través de una planeación cuidadosa, los docentes diseñan estrategias de enseñanza efectivas que promueven un aprendizaje significativo en sus alumnos. Para Lemus (2019), “la palabra planeación se refiere a planear sobre una actividad a realizar para obtener los mejores resultados con el mínimo tiempo y de recursos” (p. 136).

En este sentido, cada plan educativo exige la definición de objetivos claros y precisos, así como la selección de estrategias razonables y viables para su ejecución. Al respecto Carriazo et al. (2020) mencionan que “la planificación educativa se encarga de delimitar los fines, objetivos y metas de la educación. Permite definir el qué hacer, cómo hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean en la consecución de tal fin” (p. 88).

En este contexto, educar implica una labor ardua que exige esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. En este aspecto, la planificación educativa se establece como un pilar fundamental para garantizar el éxito y la calidad de las acciones docentes, transformando cada clase en una experiencia enriquecedora para los estudiantes. Sin embargo, para los docentes que recién se inician en su carrera, la falta de familiaridad con el contexto educativo y la experiencia limitada en la elaboración de planes educativos pueden presentar un desafío significativo al momento de diseñar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a las ideas anteriores, España y Vigueras (2021), refieren que “la planeación es un instrumento pedagógico, didáctico cuyo propósito es establecer claramente los pasos que se deben de seguir en la práctica docente a fin de lograr el éxito e incluye el desarrollo de destrezas, estrategias metodológicas dentro del aula” (p. 4). También, Noriero et al. (2019) comentan que “la esencia de la planeación es la búsqueda de soluciones para lograr objetivos; que toda planeación necesita de recursos humanos y que éstos realicen

determinadas, acciones y posean actitudes y habilidades específicas” (p.88).

Sin embargo, los docentes que se comprometen por primera vez en la elaboración de planes educativos suelen encontrarse con una serie de obstáculos que pueden generar incertidumbre y desánimo, desalentándolos de continuar con esta importante actividad. Asimismo, al proyectar el escenario ideal para implementar las estrategias plasmadas en sus planes, es común que la realidad del aula, con sus limitaciones de espacio, recursos o la actitud de los estudiantes, difiera de lo previsto, lo que genera frustración y cuestiona la eficacia de la planeación.

No obstante, se debe tener en consideración como una exigencia laboral, la elaboración de la planeación didáctica para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. En palabras de Carriazo et al. (2020), “Planear es elegir alternativas, cada plan exige la adopción de objetivos y elección de formas razonables para su logro. Planear es decidir por adelantado lo que se debe de hacer, el resultado final lo constituye el desarrollo integral de los estudiantes” (p.88). También Pérez et al. (2022), señalan que “la planeación es la organización de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad; esta debe traducirse en interacciones educativas que toman en cuenta elementos de la cultura y las condiciones socioeconómicas” (p. 13).

Además, Pineda y Ruíz (2021), señalan que “el acto de planificación implica organizar actividades de aprendizaje plasmando diferentes formas de trabajo y proyectos formativos en formatos denominados secuencias didácticas” (p.166). En este tenor, esta tarea recae en el docente, quien asume la responsabilidad de diseñar una serie de estrategias didácticas que se implementarán de manera consecuente en el aula, tomando en consideración el contexto social y cultural de los estudiantes.

Sin embargo, Pérez et al. (2022) comentan que:

La planeación puede llegar a ser un desafío creativo para los docentes, ya que demanda de su experiencia y sus conocimientos; e implica analizar, relacionar, proponer, tomar decisiones, manejar adecuadamente el tiempo, conocer los recursos

y materiales con los que cuenta, diversificar las estrategias didácticas (p. 13).

Por tanto, para los docentes que recién se inician en su labor, la elaboración de planes educativos puede resultar una tarea desafiante. También, la complejidad del entorno áulico, caracterizado por la diversidad de estudiantes, sus necesidades y los recursos personales, así como las limitaciones de infraestructura, pueden obstaculizar la ejecución exitosa de la planeación docente.

En este tenor, los docentes novatos suelen enfrentar diversos obstáculos al momento de planificar sus lecciones. La traducción de objetivos curriculares abstractos en actividades áulicas atractivas y efectivas puede ser una tarea agotadora. Además, la naturaleza dinámica del aula, con su mezcla de personalidades, estilos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes, complica aún más el proceso de planeación. Adicionalmente, la disponibilidad de recursos, como tecnología, materiales didácticos y espacios de trabajo adecuados, puede afectar significativamente la implementación de los planes de lección.

En este sentido, para impulsar la calidad educativa y garantizar el éxito en la implementación del currículo, las instituciones educativas deben asumir un papel proactivo en la promoción de prácticas efectivas de planificación docente entre maestros nuevos y experimentados. Este esfuerzo requiere un enfoque integral que abarque diversas estrategias e iniciativas, entre ellas organizar talleres y seminarios regulares enfocados en técnicas de planificación de lecciones. Asimismo, fomentar la colaboración entre maestros de nuevo ingreso creando oportunidades para compartir ideas, discutir desafíos y trabajar en conjunto la planeación.

Metodología

El presente ensayo siguió una metodología con enfoque cualitativo, con un diseño de investigación documental, de alcance exploratorio y descriptivo. El objetivo fue analizar de manera descriptiva la relevancia de la planificación educativa en la formación inicial de los docentes y su impacto en la calidad de la enseñanza. Respecto a la investigación documental

Gómez (2011), señala que “procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora” (p. 230).

Asimismo, Reyes y Carmona (2020), señalan que “la investigación documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, entre otros” (p. 1).

En este sentido, para llevar a cabo este trabajo de investigación, se realizó una búsqueda y revisión de artículos de reciente publicación en revistas indexadas y de prestigio, disponibles en Google Académico, sobre planeación didáctica. Posteriormente, se analizó el contenido temático de cada documento y se seleccionaron aquellos que respondían al objetivo del estudio, descartando aquellos que no aportaban la información requerida.

Resultados

De un conjunto inicial de 25 documentos, se seleccionaron aquellos que, publicados en los últimos 5 años en revistas indexadas de prestigio, abordaran directamente la importancia de la planeación en el proceso educativo. Esta selección se basó en criterios de relevancia y calidad, asegurando que la evidencia empírica utilizada en el estudio fuera sólida y confiable. Además, garantizó la pertinencia y actualidad de la información utilizada en la investigación, resultando en una muestra final de 7 artículos.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de estos artículos, entre los que destacan, España y Viguera (2021), Lemus (2019), Carriazo et al. (2020), Pérez et al. (2022), Pineda y Ruíz (2021) y Noriero et al. (2019) indican que la planeación educativa es un proceso fundamental que permite estructurar de manera organizada los objetivos de aprendizaje y las estrategias metodológicas necesarias para alcanzarlos. Entre sus principales beneficios destaca la optimización de recursos y tiempo, ya que facilita la implementación de estrategias efectivas en el aula, reduciendo el esfuerzo docente y asegurando un uso eficiente de los materiales disponibles.

Asimismo, una definición clara de objetivos es esencial, pues delimita los fines, metas

y estrategias de enseñanza, lo que permite seleccionar herramientas adecuadas para su ejecución. En este sentido, la planeación educativa también se reconoce como un instrumento pedagógico clave, ya que proporciona una metodología que guía la enseñanza y contribuye al desarrollo de habilidades dentro del aula. Además, la planeación debe considerarse como una herramienta estratégica para la mejora educativa, pues permite elevar la calidad de la enseñanza y fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Discusión

La planeación educativa es un componente esencial en la práctica docente, ya que permite a los profesores estructurar estrategias didácticas eficaces para promover un aprendizaje significativo. En este sentido, España y Vigueras (2021) destacan que la planeación es un instrumento pedagógico clave para la enseñanza, pues establece los pasos necesarios para el éxito en la práctica docente, integrando estrategias metodológicas y fomentando el desarrollo de habilidades dentro del aula. De manera similar, Lemus (2019) señala que la planificación no solo facilita el logro de los objetivos educativos, sino que también optimiza el uso del tiempo y los recursos disponibles. Asimismo, Carriazo et al. (2020) enfatizan la importancia de definir objetivos claros y seleccionar estrategias viables para su implementación, lo que contribuye a una enseñanza más estructurada y efectiva.

Sin embargo, la realidad del aula no siempre coincide con el escenario ideal planteado en la planificación, lo que puede generar frustración y desmotivación entre los docentes. En este contexto, Noriero et al. (2019) advierten que factores como la diversidad de los estudiantes, la infraestructura limitada y la escasez de recursos didácticos pueden afectar la eficacia de la planeación educativa y su aplicación en la práctica. Del mismo modo, Pérez et al. (2022) señalan que el proceso de planificación enfrenta múltiples desafíos, especialmente para los docentes con poca experiencia, quienes pueden experimentar dificultades al traducir los objetivos curriculares en actividades didácticas efectivas.

Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de proporcionar capacitación continua a los docentes, especialmente a aquellos que se inician en la profesión. En este sentido, la

organización de talleres, seminarios y espacios de colaboración entre docentes se presenta como una estrategia clave para fortalecer las habilidades de planificación y adaptación al contexto educativo. En este aspecto, Pineda y Ruíz (2021) sugieren que la implementación de metodologías flexibles y el aprovechamiento de recursos tecnológicos pueden contribuir significativamente a superar las limitaciones estructurales y didácticas en el aula.

Conclusión

La planeación educativa es una herramienta fundamental para el éxito docente y la mejora de la calidad educativa; es un proceso continuo que requiere dedicación, flexibilidad y una actitud de aprendizaje constante. Cabe resaltar que, a pesar de los desafíos que enfrentan los docentes novatos, al implementar determinadas estrategias, pueden desarrollar las habilidades necesarias para diseñar planes educativos efectivos que transformen cada clase en una experiencia de aprendizaje enriquecedora para sus estudiantes.

Asimismo, al invertir en el desarrollo de las habilidades de planeación de los maestros, las instituciones educativas pueden empoderar a los docentes para crear experiencias de aprendizaje significativas y transformadoras para sus estudiantes. En este orden de ideas, con el objetivo de garantizar una enseñanza de calidad, es imprescindible capacitar a los docentes de nuevo ingreso en planeación didáctica, que es clave para crear experiencias de aprendizaje significativas y mejorar la calidad educativa.

Referencias

- Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista utopía y praxis latinoamericana*, 25, (3). doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- España, Y. y Viguera, J.(2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo Curricular. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1).
- Lemus, F., Lemus, D., Alarcón, S., y Villela, C.(2019). Análisis de la importancia del planeamiento educativo. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 3(1), 135-141. doi: <https://doi.org/10.36314/cunori.v3i1.89>
- Noriero, L. Ruiz, E. y Muñoz, A. (2019). Sentido de la práctica y praxis de la planeación superior. Un debate necesario en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). *Revista Arbitrada*

- Interdisciplinaria Koinonía*. 4, 80-109.
- Pérez, N. Pérez, M. y Romero, E. (2022). La planeación educativa en línea: más allá de documentos y actividades. *Revista educamazônia*. XV(2), 8-30.
- Pineda Castillo, K. y Ruiz Espinoza, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: el último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Reyes Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6630>

CAPÍTULO V

Propuesta de Rúbrica para Evaluar Planeaciones Didácticas en la Asignatura de Anatomía Humana

Gerardo Villalobos Valdez
Crisanto Salazar González
Jesús Leobardo Garibay López
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

El objetivo de este estudio fue desarrollar y validar una rúbrica para evaluar las planeaciones didácticas en la asignatura de Anatomía Humana. El diseño de investigación es cualitativo - descriptivo. El cual se llevó a cabo en dos fases principales: la elaboración de la rúbrica y su validación por expertos en el área. Para lograrlo, se llevó a cabo una aplicación piloto en la Facultad de Medicina de una universidad reconocida, donde cinco docentes evaluaron diez planeaciones utilizando la rúbrica y proporcionaron retroalimentación. Los resultados mostraron que la mayoría de las planeaciones tenían objetivos claros y contenidos adecuados, aunque se identificaron áreas de mejora en la diversificación de los métodos de enseñanza y evaluación. La retroalimentación de los docentes fue altamente positiva, destacando la utilidad y objetividad de la rúbrica para mejorar la calidad de las planeaciones didácticas. En conclusión, la rúbrica desarrollada demostró ser una herramienta efectiva y práctica para evaluar las planeaciones didácticas en Anatomía Humana, proporcionando una guía útil para la mejora continua de la enseñanza en esta disciplina. Los resultados obtenidos guiarán futuras revisiones de la rúbrica, asegurando su relevancia y utilidad en el contexto educativo.

Palabras clave: Anatomía humana, planeación didáctica, rúbrica.

Introducción

En el ámbito de la educación superior, la asignatura de Anatomía Humana se destaca como un pilar fundamental en la Licenciatura en Médico General y la formación de profesionales de la salud. En relación con el proceso de planeación, la Secretaría de Educación Pública (2017) señala que este es un instrumento esencial en la práctica docente. Implica que el docente defina objetivos basándose en los aprendizajes esperados de los programas de estudio, para lo cual debe crear actividades y decidir cómo evaluará el cumplimiento de esos objetivos, por lo tanto, la complejidad y el detalle que implica el estudio del cuerpo humano requieren de una planificación didáctica rigurosa y bien estructurada.

Además, en el ámbito donde se desarrolló la presente investigación, la Universidad Autónoma de Sinaloa (2022) menciona que el proceso de enseñanza - aprendizaje, en tanto que es un proceso intencionado, requiere de planeación a

diferentes niveles y no puede quedar en la improvisación o la espontaneidad. En este caso, la planificación educativa permite la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje basado en el Sistema Educativo Nacional, con el objetivo de describir la función de la planificación educativa como herramienta fundamental para construir una educación con calidad. (Carriazo Díaz, Pérez Reyes, & Gaviria Bustamante, 2020).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales por cumplir con estándares de calidad antes mencionados se encuentra un panorama distinto en las unidades académicas; en este caso se recurrió a la coordinación de ciencias biomédicas de la Facultad de Medicina, en donde se solicitaron las planeaciones didácticas desde el año 2022 al 2024, se recabaron nueve planeaciones didácticas de la unidad de aprendizaje de anatomía humana. No obstante, revisar la calidad de estas planeaciones didácticas puede resultar un desafío debido a la diversidad de enfoques pedagógicos y la variabilidad en la implementación de estrategias educativas.

Por lo tanto, el desarrollo de una rúbrica específica para evaluar planeaciones didácticas surge como una necesidad imperante para asegurar la coherencia y la calidad en la enseñanza de esta disciplina. La presente investigación se propone diseñar una rúbrica que permita evaluar de manera objetiva y consistente las planeaciones didácticas en la asignatura de Anatomía Humana. Esta rúbrica será una herramienta valiosa tanto para los docentes, que podrán mejorar sus métodos de enseñanza, como para las instituciones educativas, que podrán asegurar estándares elevados en la formación académica.

Por lo tanto, la justificación de este estudio se encuentra en la importancia de la Anatomía Humana y en la necesidad de contar con instrumentos de evaluación que permitan garantizar la excelencia educativa. En un contexto donde la calidad de la enseñanza repercute directamente en la formación de futuros profesionales de la

salud, una evaluación efectiva de las planeaciones didácticas se convierte en un componente crucial.

Objetivo General: Elaborar una rúbrica que sirva para evaluar la calidad y efectividad de las planeaciones didácticas en la asignatura de Anatomía Humana.

Objetivos Específicos:

- Identificar los criterios clave para la evaluación de planeaciones didácticas
- Diseñar una rúbrica inicial basada en los criterios identificados.
- Validar la rúbrica a través de su aplicación piloto con docentes de Anatomía Humana.
- Analizar los resultados de la aplicación piloto y realizar los ajustes necesarios para optimizar la rúbrica.

Revisión de Literatura

La evaluación educativa es un proceso fundamental en la enseñanza que permite medir el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y la efectividad de los métodos pedagógicos. De acuerdo con Scriven (1967), la evaluación puede ser formativa o sumativa. La evaluación formativa se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como finalidad mejorar la instrucción, mientras que la evaluación sumativa se lleva a cabo al final de un período educativo y busca determinar el grado de logro de los objetivos establecidos.

Según Morales Salas (2018), las planeaciones didácticas son documentos detallados que describen las actividades, estrategias y recursos que un docente utilizará para facilitar el aprendizaje. Una buena planeación didáctica debe responder a preguntas clave como: ¿Qué objetivos educativos se deben alcanzar? ¿Qué experiencias de aprendizaje se pueden proporcionar para alcanzar estos objetivos?

¿Cómo se pueden organizar estas experiencias de manera efectiva? ¿Cómo se pueden evaluar estos objetivos?

La calidad de las planeaciones didácticas es crucial para garantizar una enseñanza efectiva. Ordóñez, Guerrero y Alarcón (2019) destacan que la planeación didáctica realizada por profesionales de la salud con actividad docente debe ser de alta calidad para asegurar el cumplimiento de los objetivos educativos y mejorar la formación de los estudiantes en el campo de la salud. Por su parte, Peralta (2016) señala que la adecuación de la planeación didáctica es una herramienta docente esencial en un modelo universitario orientado al aprendizaje, subrayando la importancia de adaptar las planeaciones a las necesidades específicas de los estudiantes y del contexto educativo.

A su vez, la Anatomía Humana es una disciplina esencial en la formación de profesionales de la salud, ya que proporciona el conocimiento básico necesario para entender el funcionamiento del cuerpo humano y sus estructuras. La enseñanza de la anatomía debe ser rigurosa y precisa, es por ello, que planeaciones didácticas deben reflejar esta necesidad mediante la inclusión de objetivos claros, contenidos adecuados y métodos de enseñanza efectivos. Piña-Garza et al. (2008) proporcionan una base sólida para la elaboración de planes de estudios de medicina en México, destacando la importancia de una planeación didáctica bien estructurada para garantizar una educación médica de alta calidad.

En este sentido, Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013) definen que una rúbrica es una herramienta que describe los criterios específicos para evaluar una tarea y los niveles de desempeño para cada criterio. Las rúbricas proporcionan una estructura clara para la evaluación, permitiendo una retroalimentación objetiva y consistente.

La implementación de rúbricas en la evaluación de planeaciones didácticas ofrece múltiples beneficios. Las rúbricas ayudan a clarificar las expectativas, asegurar la consistencia en la evaluación y proporcionar retroalimentación útil tanto para los docentes como para los estudiantes. En el contexto de la enseñanza de la Anatomía Humana, una rúbrica bien diseñada puede asegurar que las planeaciones didácticas cumplan con los estándares académicos necesarios y faciliten un aprendizaje efectivo y significativo. Salcedo (2021) destaca que la planeación didáctica basada en el contexto actual es fundamental para el desarrollo de competencias, lo que subraya la importancia de herramientas evaluativas como las rúbricas para adaptarse a las necesidades cambiantes del entorno educativo.

También, Pineda-Castillo y Ruiz-Espinoza (2021) afirman que la planeación didáctica por competencias representa el último nivel de concreción curricular, destacando la importancia de contar con herramientas evaluativas adecuadas para asegurar el cumplimiento de los estándares educativos. Por esto, el uso de rúbricas para evaluar planeaciones didácticas en la asignatura de Anatomía Humana se fundamenta en la necesidad de garantizar una enseñanza de alta calidad que prepare adecuadamente a los futuros profesionales de la salud, Piña-Garza et al. (2008) proporcionan una base sólida para la elaboración de planes de estudios de medicina en México, destacando la importancia de una planeación didáctica bien estructurada para garantizar una educación médica de alta calidad.

La relevancia de una metodología adecuada en la educación para la salud es destacada por diversos autores. Para Riquelme Pérez (2012), la relevancia de una metodología adecuada en la educación para la salud es de gran importancia, subrayando que una planificación didáctica bien fundamentada es esencial para la efectividad del proceso educativo. Esta perspectiva es complementada por Salinas,

Nevárez y Torres (2014), quienes indican que la planeación didáctica es un factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario, lo que sugiere que una rúbrica bien diseñada puede contribuir significativamente a la mejora de la autoeficacia docente.

En el contexto de la carrera de Medicina Humana, Arévalo, Huete Reyes y Rodríguez Largaespada (2010) investigan la planificación didáctica y subrayan la importancia de una evaluación estructurada y objetiva para mejorar la calidad de la enseñanza. Esta evaluación estructurada puede ser facilitada mediante el uso de rúbricas bien diseñadas, como también lo indica Adriana Julieta Gamboa Serrano (2019). Gamboa Serrano ofrece una perspectiva práctica sobre la secuencia didáctica en ciencias naturales, lo cual puede servir como referencia para la elaboración de rúbricas en la evaluación de planeaciones didácticas.

Metodología

Este estudio empleó un diseño de investigación cualitativa-descriptiva. El objetivo es diseñar y validar una rúbrica para evaluar las planeaciones didácticas en la asignatura de Anatomía Humana. La investigación se llevó a cabo en dos fases principales: la elaboración de la rúbrica y su validación por expertos en el área.

Selección de Expertos

Se seleccionarán diez expertos en educación médica y en la enseñanza de la Anatomía Humana. Estos expertos serán profesores universitarios con más de cinco años de experiencia en la docencia y con publicaciones relevantes en el campo de la educación médica. La selección se hizo a través de un muestreo intencional, buscando garantizar que los participantes tengan un conocimiento profundo y actualizado sobre la temática.

Tabla 1

Rúbrica para evaluar planeaciones didácticas

Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Claridad de las competencias	Las competencias están claramente definidos, específicos, medibles y están perfectamente alineados con el contenido del curso. El verbo se encuentra en presente simple y comienza la oración.	Las competencias están bien definidos, son mayormente específicos y medibles, con buena alineación con el contenido del curso. El verbo se encuentra en presente simple. Pero no se encuentra al inicio de la oración.	Las competencias son algo específicas y medibles, pero pueden carecer de claridad y alineación completa con el contenido del curso. El verbo no se encuentra en presente simple.	Las competencias son vagas, no medibles y no están alineados con el contenido del curso. El verbo no se encuentra en presente simple.
Adecuación de los Contenidos	Los contenidos son completamente relevantes, actualizados y algunas áreas que apropiados para el nivel educativo de los estudiantes. Incluye las horas y fechas.	Los contenidos son mayormente relevantes y actualizados, con algunas áreas que necesitan ajustes para el nivel educativo de los estudiantes. Incluye las horas o fechas.	Los contenidos son parcialmente relevantes, pero actualizados, pueden incluir información desactualizada o irrelevante. No incluye las horas o fechas.	Los contenidos son irrelevantes, desactualizados y no apropiados para el nivel educativo de los estudiantes. Incluye las horas y fechas.
Métodos de Enseñanza	Las estrategias son variadas, incluyen métodos activos y fomentan la participación y el pensamiento crítico.	Las estrategias son variadas e incluyen algunos métodos activos, fomentando la participación de los estudiantes.	Las estrategias son algo variadas, pero pueden no incluir suficientes métodos activos o fomentar adecuadamente la participación.	Las estrategias son monótonas y no fomentan la participación ni el pensamiento crítico.
Recursos Didácticos	Los recursos son adecuados, suficientes y apoyan de manera excelente el aprendizaje de los estudiantes.	Los recursos son adecuados y apoyan el aprendizaje, aunque no son suficientes en algunas áreas.	Los recursos son parcialmente adecuados y pueden no ser completamente en el aprendizaje de los estudiantes.	Los recursos son inadecuados y no apoyan el aprendizaje de los estudiantes.
Evaluación del Aprendizaje	Los métodos de evaluación son diversos, alineados con los objetivos y permiten una valoración justa y completa del desempeño.	Los métodos de evaluación son variados y están alineados con los objetivos, permitiendo una valoración mayormente justa del desempeño.	Los métodos de evaluación son limitados y pueden estar completamente alineados con los objetivos, afectando la valoración del desempeño.	Los métodos de evaluación son monótonos, no están alineados con los objetivos y no permiten una valoración justa del desempeño.
Cohesión y Organización	La planeación está excelentemente estructurada, con una secuencia lógica y coherente de actividades.	La planeación está bien estructurada, con una buena secuencia de actividades.	La planeación está algo estructurada, pero puede carecer de cohesión y secuencia lógica en algunas áreas.	La planeación está mal estructurada, sin cohesión ni secuencia lógica de actividades.

Nota: Esta tabla muestra los 6 criterios que evalúa la rúbrica, calificado como excelente, bueno, regular y deficiente.

Procedimiento

Fase 1: Elaboración de la Rúbrica

1. Revisión de la Literatura: Se realizó una revisión exhaustiva de la literatura sobre planeaciones didácticas y rúbricas de evaluación en educación médica, con una antigüedad de 5 años a la fecha.

2. Definición de Criterios y Niveles de Desempeño: Basado en la revisión de la literatura, se identificarán los criterios clave que deben incluirse en la rúbrica. Estos

criterios incluyen aspectos claves que marca el modelo educativo de la universidad, además del formato básico que brinda la Secretaría Académica Universitaria (SAU).

3. Redacción de la Rúbrica: Se redactó una versión preliminar de la rúbrica, detallando los criterios y niveles de desempeño. La rúbrica incluirá descripciones claras y específicas para cada nivel de desempeño, asegurando que los evaluadores puedan utilizarla de manera consistente y objetiva.

Fase 2: Validación de la Rúbrica

1. Revisión por Expertos: La rúbrica preliminar fue enviada a los diez expertos seleccionados. Se les pedirá que revisen cada criterio y nivel de desempeño, proporcionando retroalimentación sobre su claridad, relevancia y exhaustividad.

2. Recolección de Datos: La retroalimentación de los expertos se recopiló mediante un cuestionario estructurado que incluyó preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas cerradas evaluarán la claridad y relevancia de cada criterio en una escala de Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo, 5 = Muy de acuerdo). Las preguntas abiertas permitirán a los expertos sugerir modificaciones o adiciones.

3. Análisis de Datos: Se realizó un análisis cualitativo de las respuestas abiertas para identificar temas recurrentes y sugerencias de mejora. Las respuestas cerradas se analizaron estadísticamente para calcular medidas de tendencia central y dispersión.

4. Revisión y Ajustes: Basado en la retroalimentación de los expertos, se realizarán ajustes a la rúbrica. Se buscará consenso entre los expertos para asegurar que la rúbrica final sea comprensible, relevante y exhaustiva.

Se utilizó un cuestionario de Validación el cual Incluyó preguntas cerradas para evaluar la claridad y relevancia de cada criterio de la rúbrica, y preguntas abiertas para recibir sugerencias de mejora.

Fase 3: Aplicación piloto.

La aplicación piloto de la rúbrica se llevó a cabo con las planeaciones didácticas solicitadas a la coordinación de ciencias básicas de la unidad de aprendizaje de anatomía humana.

Ética de la Investigación

Por último, Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes en todo momento. Se solicitó además el consentimiento informado a los expertos antes de su participación, explicándoles el propósito del estudio y el uso de los datos recopilados.

Conclusiones

En la categoría de claridad de las competencias, la mayoría de las planeaciones obtuvieron puntuaciones de "Bueno" o "Excelente" en la claridad de las competencias indicando que los docentes las establecieron clara específicas y medibles en sus planeaciones didácticas. Sin embargo, dos planeaciones necesitaron mejorar en este aspecto, ya que el verbo de la competencia no estaba redactado correctamente, destacando la importancia de continuar refinando la precisión de los objetivos de aprendizaje. A su vez a adecuación de los contenidos fue evaluada positivamente en general, con varias planeaciones alcanzando puntuaciones de "Excelente" y "Bueno".

Sin embargo, las planeaciones que obtuvieron puntuaciones "Regular" muestran la necesidad de mantener actualizados los contenidos y asegurarse de que sean pertinentes para los objetivos de la asignatura. El presente estudio tuvo como objetivo identificar los criterios clave para la evaluación de planeaciones didácticas, diseñar una rúbrica inicial basada en dichos criterios, validarla mediante una aplicación piloto con docentes de Anatomía Humana y analizar los resultados para realizar los ajustes pertinentes. Los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de la rúbrica permitieron evaluar la efectividad de su diseño y proponer mejoras para su

optimización.

En la categoría de claridad de las competencias, la mayoría de las planeaciones obtuvieron puntuaciones de "Bueno" o "Excelente", lo que indica que los docentes establecieron competencias claras, específicas y medibles. Sin embargo, se identificaron áreas de oportunidad en dos planeaciones, donde los verbos de las competencias no estaban correctamente formulados. Este hallazgo resalta la necesidad de continuar refinando la precisión de los objetivos de aprendizaje para mejorar la coherencia y la orientación de la enseñanza. Respecto a la adecuación de los contenidos, la evaluación arrojó resultados positivos en general, con varias planeaciones calificadas como "Excelente" o "Bueno". No obstante, las planeaciones con puntuaciones de "Regular" evidenciaron la importancia de mantener los contenidos actualizados y alineados con los objetivos de la asignatura. La rúbrica permitió identificar esta deficiencia y subrayar la necesidad de una revisión periódica de los materiales utilizados.

En cuanto a los métodos de enseñanza, se observó una variabilidad significativa. Mientras que algunas planeaciones con puntuaciones de "Excelente" destacaron por la diversidad y efectividad de sus estrategias didácticas, aquellas calificadas como "Regular" señalaron la necesidad de diversificar las metodologías empleadas. Esto sugiere que la inclusión de enfoques innovadores y participativos en la enseñanza de la Anatomía Humana puede mejorar la experiencia de aprendizaje. La categoría de evaluación de los recursos didácticos reflejó un uso adecuado de materiales en la mayoría de las planeaciones, aunque algunas carecían de diversidad y calidad en los recursos empleados. La rúbrica evidenció la importancia de integrar herramientas tecnológicas y recursos multimedia para enriquecer la enseñanza y facilitar la comprensión de conceptos anatómicos complejos.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los métodos empleados fueron mayormente adecuados, pero se identificó la necesidad de diversificar las estrategias evaluativas en algunas planeaciones. Se recomienda fortalecer el uso de evaluaciones formativas y prácticas para obtener una valoración más completa del desempeño estudiantil y fomentar una evaluación integral del aprendizaje.

Finalmente, la cohesión y organización de las planeaciones fue un aspecto positivo en la mayoría de los casos, garantizando un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado y fluido. Sin embargo, algunas planeaciones necesitaron ajustes para mejorar la lógica y secuencialidad de los contenidos.

En cuanto a las áreas de mejora, Mejora: Se recomienda una mayor diversificación de estrategias pedagógicas, aumentar la variedad y calidad de los recursos utilizados además se diversificar los métodos de evaluación para proporcionar una valoración más completa del aprendizaje, sin embargo se buscaría aumentar la participación de los docentes en la elaboración de planeaciones didácticas ya que el número de docentes que cumple con este requisito es bajo comparado con el número de docentes activos en la unidad de aprendizaje de anatomía humana.

En conclusión, la rúbrica diseñada demostró ser una herramienta útil y efectiva para la evaluación de planeaciones didácticas, permitiendo identificar tanto fortalezas como oportunidades de mejora. La validación a través de su aplicación piloto brindó información valiosa para realizar ajustes y optimizar su diseño, asegurando su funcionalidad en futuras aplicaciones. La implementación de esta rúbrica, acompañada de estrategias de formación docente y revisión continua, contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza en la unidad de Anatomía Humana y a fortalecer la planeación didáctica en el área de ciencias de la salud.

Referencias

- Arévalo, A. I., Huete Reyes, J. A., y Rodríguez Largaespada, C. R. (2010). La planificación didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje en la carrera de Medicina Humana de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Católica Agropecuaria del Trópico Seco, Estelí, Nicaragua. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – León, Universidad Católica Agropecuaria del Trópico Seco Pbro. Francisco Luis Espinoza Pineda]. Repositorio Institucional, UNAN-León.
- Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Gatica-Lara, F., y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010&lng=es&tlng=es.
- Morales Salas, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Ordóñez, R. H., Guerrero, A. C., y Alarcón, P. A. E. (2019). Calidad de la planeación didáctica realizada por el profesional de la salud con actividad docente. *Investigación en Educación Médica / Investigación en Educación Médica*, 8(30), 85-94. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1899>
- Peralta, C. A. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(3). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006>
- Pineda-Castillo, K. A., y Ruiz-Espinoza, F. H. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Piña-Garza, E., González-Carbajal, E., López-Bárcena, J. J., Morales-López, S., Márquez-Orozco, M. C., Álvarez-Rueda, J. M., Mazón-Ramírez, J. J., Soriano-Rosas, J., y Vázquez-Ortega, R. (2008). Fundamentación académica para la elaboración de un plan de estudios de medicina en México. *Gaceta Médica Mexicana*, 144(3), 189-197. <https://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2008/gm083a.pdf>
- Riquelme Pérez, M. (2012). Metodología de educación para la salud. *Pediatría Atención Primaria*, 14(Supl. 22), 77-82. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322012000200011>
- Salcedo, L. P. C. (2021). La planeación didáctica basada en el contexto actual, eje fundamental para el desarrollo de competencias. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 8(2), 95-104. <https://doi.org/10.36955/riulcb.2021v8n2.009>
- Salinas, P. I., Nevárez, M. y Torres, A. H. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *Deleted Journal*, 5(9), 43-50.

https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.595

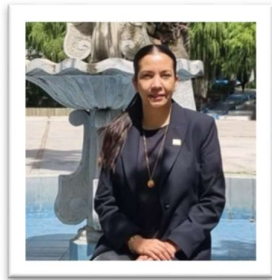
Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Rand McNally.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.

Serrano, A. J. G. (2019). Secuencia didáctica de la materia de Ciencias Naturales. En Planeación didáctica y evaluación socioformativa para contextos vulnerables desde la socioformación. Yucatán (México): Secretaría de Educación de Yucatán.

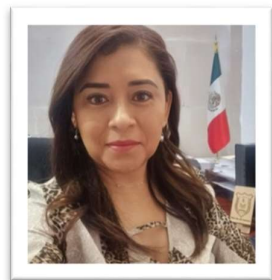
Universidad Autónoma de Sinaloa (2022). Modelo Educativo y Académico. Secretaría Académica Universitaria.

COORDINADORES



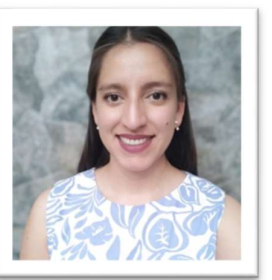
Dra. Yadira María González Mercado

Lic. en Informática por el Instituto Tecnológico de Durango, Especialidad en Educación Media Superior por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo y Doctora en Educación por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, institución en la que es profesora de tiempo completo. Desde 2016 es miembro del Cuerpo Académico en Consolidación “Formación y Profesionalización Docente”, Perfil Deseable PRODEP desde 2017 y Nivel 1 del Sistema Estatal de Investigadores desde 2023. Cuenta con publicaciones de artículos académicos, capítulos de libros y memorias en extenso. Ha sido dictaminadora de evaluaciones de PRODEP y en diversos eventos académicos.



Mtra. Luz Briseida Rivera Martínez

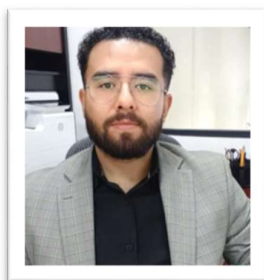
Lic. en Administración de Empresas por la Universidad del Centro de México en San Luis Potosí, Maestra en Mercadotecnia por el ITESM Campus San Luis Potosí, Maestra en Educación por el Instituto Universitario Anglo Español en Durango, Doctorante en Educación por la Benemérita y Escuela Normal del Estado de Durango, institución en la que ha ejercido como docente y otros cargos desde el 2006. A partir del 2016, es líder del Cuerpo Académico “Formación y Profesionalización Docente”, actualmente en Consolidación, con línea de investigación de competencias profesionales de docentes y estudiantes normalistas. Cuenta con reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP desde el 2017. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores, tiene diversas publicaciones como memorias en extenso, artículos académicos y capítulos de libros dirigidos a docentes y estudiantes de instituciones formadoras de docentes.



Dra. Marina Oyosa Sepúlveda

Lic. En Educación Especial Área de Atención Intelectual por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Maestra en Educación Basada en Competencias por la UVM, Doctora en Educación por el CEPAPO. Experiencia profesional de catorce años en educación básica desempeñando diversas funciones en la modalidad de Educación Especial como maestra de grupo en CAM, maestra de apoyo, maestra de comunicación, Asesor Técnico Pedagógico y maestra de

Robótica Educativa con participaciones locales, regionales, nacionales e internacionales. Colaboradora a nivel nacional para lineamientos de funcionamiento de los servicios de Educación Especial. Docente de educación superior desde el 2016 en la ByCENED, participó en Diseño curricular de plan de estudios 2018 de la Lic. en Inclusión Educativa y en el 2022, miembro del Cuerpo Académico “formación y Profesionalización Docente” desde el 2023, perfil deseable PRODEP desde el 2024 y reconocida en Sistema Estatal de Investigadores desde el 2025, cuenta con conferencias, talleres, publicaciones de artículos académicos, memorias en extenso, capítulos de libros, entre otros.



Dr. Arturo Emmanuel Meléndez Juárez

Lic. En Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Maestro en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa por Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Doctorado en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa lo realizó en el CINVESTAV IPN y en el

Departamento de Didáctica en Matemáticas de la Universidad de Valencia España. Participante en el Diseño Nacional de Planes de Estudio 2022 para Educación Normal. Es colaborador del Cuerpo Académico “Formación y Profesionalización Docente” también es miembro del Sistema Estatal de Investigadores, ha participado en diversos eventos de difusión estatal, nacional e internacional además de contar con varias publicaciones de artículos y libros en el área de la matemática educativa. Actualmente se desempeña como responsable del Departamento de Planeación y Desarrollo Académico en la Coordinación de Instituciones Formadoras de Docentes de Durango.