

La planeación de la enseñanza en la formación inicial: una perspectiva de los normalistas

MARÍA EUGENIA REYES JARAMILLO, FRANCISCO EMANUEL GONZÁLEZ ÁNGELES

Resumen—Sobre la planeación, algunos estudiantes normalistas comentan que los profesores titulares de los grupos de práctica les han dicho: “Lo que planean en la normal ya no funciona en la realidad”, “Planear así quita mucho tiempo”; por otro lado, también refieren que éstos docentes les asignan contenidos de guías didácticas que no se pueden ubicar en los programas, dificultando seriamente el diseño de los planes de clase. Ante éstas problemáticas, los estudiantes de 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal La Salle, en la asignatura de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, concretaron una investigación de tipo exploratorio, cuyo propósito fue indagar la relevancia que 10 normalistas de 3er semestre otorgan a los programas de estudio para el diseño de sus planeaciones y secuencias didácticas en las asignaturas de español y matemáticas. La instrumentación se planteó a través de un cuestionario con 9 preguntas con opciones de respuesta tipo Likert y simultáneamente expresarle a cada elección sus argumentos. El tratamiento estadístico de las respuestas del instrumento, permitió reconocer inclinaciones en contra de la relevancia de los programas de estudio para el diseño de sus planes e incluso la inclinación a planear de acuerdo a lo que el titular solicitaba; el análisis interpretativo advirtió que los estudiantes no habían detectado las incongruencias curriculares entre los programas y libros de texto que la misma SEP había generado debido a una próxima reforma y por otro lado, la presencia de respuestas confusas sobre el procedimiento general de planeación, sustituido incluso por guías de trabajo comerciales, sin advertir las orientaciones pedagógicas para el logro de los aprendizajes esperados que sugieren los materiales curriculares. En el mismo sentido se reconoció que no hay criterios uniformes entre los profesores formadores sobre el significado de cada momento de la sesión, generando versiones incluso contradictorias.

Palabras clave: Planeación Educativa, Formación inicial, Práctica Profesional, Materiales Curriculares, Enseñanza.

I. INTRODUCCIÓN

La planeación didáctica de contenidos es reconocida en el Plan y Programas del Trayecto Formativo de Práctica Profesional como un elemento medular de la formación del futuro docente. Dicha acción considera los conocimientos

Reyes Jaramillo María Eugenia, catedrática de la Universidad La Salle, González Ángeles Francisco Emmanuel, pertenece a la licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, realizaron el proyecto dentro del curso(s) Producción de Textos Académicos (Email: mreyesjaramillo@yahoo.com.mx, fga_1994@hotmail.com).

El proyecto fue asesorado por María Eugenia Reyes Jaramillo Se agradece a la asesora su guía.

pedagógicos y disciplinares en el marco del Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria.

En este sentido, indagar las opiniones a favor o en contra y los argumentos de los normalistas sobre el proceso de diseño de situaciones didácticas se vuelve relevante. Para ello el estudiante requiere de variadas habilidades y capacidades que deben ser adquiridas desde la formación inicial para su competencia didáctica.

La contribución presenta algunas dificultades teórico-metodológicas sobre la estructura de la planeación y los materiales que la implican de sólo 8 de las 10 estudiantes del grupo de 3º semestre (una se dio de baja y la otra no lo entregó), esto demanda reconocer en futuras indagaciones la relevancia y consistencia de los hallazgos.

II. CONTENIDO

El tema de la planeación en el Currículo de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, forma parte de una competencia didáctica profesional específica, normada desde el perfil de egreso, donde se precisa que el estudiante debe diseñar planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos, disciplinares y respondiendo a las necesidades del contexto. En el 2º semestre la asignatura de Planeación Educativa (2012) sugiere que los estudiantes elaboren y apliquen instrumentos de diagnóstico sobre los intereses de los estudiantes de educación primaria y que los datos obtenidos se empleen en el diseño de las “secuencias didácticas, así como en los elementos de la planeación y el análisis del contexto escolar en relación con el aprendizaje de los alumnos” (p. 6). En el 3º semestre el curso de Iniciación al Trabajo Docente (2012) propone que los normalistas deben establecer relaciones entre los principios, conceptos disciplinares y contenidos del Plan de Estudios de Educación Básica, además del uso de estrategias didácticas para promover un ambiente propicio en el aprendizaje y la autonomía de los alumnos, en un clima de confianza para el desarrollo de los conocimientos habilidades, actitudes y valores.

Por otro lado, el programa aclara que las planeaciones que elaboren los normalistas deben ser evaluadas por los tutores de las escuelas primarias y por los profesores formadores. De esta forma, se reconoce que el discurso del proyecto formativo de docentes, atiende la relación entre la práctica profesional y la planificación de manera incluyente, haciendo énfasis en los procesos de aprendizaje/enseñanza y a su vez integrándose al proyecto de sujeto, expresado en el paradigma del docente reflexivo (Reyes, 2013)

En el mismo sentido las bases teórico normativas del Plan de Estudios de Educación Básica (2011), la refieren dentro del

segundo Principio Pedagógico advirtiéndola como un elemento sustantivo de la práctica docente y aclarando que ésta sirve... *para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de las competencias* (p. 27).

A partir de una referente teórico se considera que el diseño de secuencias didácticas deben ser entendidas como el *conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final, conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado, además de constituir una potente unidad de análisis para reflexionar, indagar y mejorar la práctica docente* (Zabala, 2006, p. 16), no obstante, es en la construcción metodológica real, donde dicha planeación se convierte en la verificación de la hipótesis de trabajo que puede o no ser posibilitadora de aprendizajes, por tanto, es en las interacciones de la ejecución dónde cobra sentido el objetivo de la planeación (Reyes, 2004).

La experiencia del normalista es dimensionada desde el Practicum (Schon)¹ cuya intención es suscitar procesos de reflexión que le permitan ofrecer argumentos para reformular sus desempeños, aún bajo el velo de su propia resistencia al cambio o cambiando bajo la resistencia de titulares que lo envisten con sus referentes y significados (Reyes, 2011).

En este sentido, son las prácticas de los estudiantes normalistas una ocasión para confrontar sus aprendizajes y poner en juego sus habilidades para enseñar y aprender de lo que enseñan. Al respecto Feiman-Nemser, Buchmann y Ball (1986, citados en González y Fuentes, 2011) comentan que los futuros profesores utilizan sus ideas previas como filtro para dar sentido al currículo de formación, tanto en sus aprendizajes teóricos formales y su posibilidad de traslado a la práctica, como en la valoración de la utilidad en las experiencias de campo.

Por lo tanto la planeación de la enseñanza es un primer dispositivo a través del cual el normalista tiene la oportunidad de ir organizando un proyecto coherente para hacer aprender a los alumnos y además, vivirse como aprendiz para identificar sus logros o errores y así superarlos. Este ejercicio es el primer reflejo de sus concepciones, referentes, teorías implícitas, que le permitirán al futuro docente trascender el síndrome de Nosferatu, cuyo obstáculo es no encontrar su imagen en el espejo, dejando solo la imagen de lo que otros hacen y quedarse invisible ante las consecuencias que producen sus propias acciones.

Sin embargo planear no es una tarea simple, Molina Bogantes (1997), Castillo y Cabrerizo (2005) y Bixio (2003) refieren varios aspectos que son relevantes para el diseño de la planeación o planificación. Estos se organizan y reelaboran en tres momentos clave: el previo al diseño, el diseño en sí y la revisión posterior al diseño. Incorporando elementos en función de la formación inicial de docentes que no se ubicaron en ninguno de los teóricos revisados. Con respecto a las acciones previas al diseño se aporta lo siguiente:

1. Consideración de las expectativas del docente titular del grupo. Reconocer las orientaciones a la planeación en tiempo, recursos asignados y materiales didácticos que se encuentran en la escuela primaria.

2. Diagnóstico escolar. Identificar conocimientos previos, niveles de desarrollo y disposiciones para aprender reconociendo qué es lo que los estudiantes necesitan aprender, la posibilidad de lograr los aprendizajes esperados y los contenidos planteados en el currículo.

3. Delimitación del proyecto de planeación argumentada: considerar los datos y hallazgos encontrados en el diagnóstico, ubicar los elementos descriptivos del Programa de Estudios vigente y plantear la propuesta de sistematización teórica pertinente para la trasposición didáctica (Chevallard, 1998) de los tipos de contenidos de aprendizaje a tratar (conceptuales, factuales, procedimentales, actitudinales o valorales).

4. Definición de un formato o estructura. Precisar los aspectos que presentará el diseño del plan de sesión, con todos los elementos necesarios para la construcción del objeto de conocimiento y su evaluación.

5. Determinación de los contenidos y competencias a trabajar. Definir según el currículo qué aprendizajes esperados y qué contenidos son pertinentes para ese momento y desarrollo cognitivo del estudiante.

6. Revisión de los libros de texto. Ubicar las actividades pertinentes y definir las lecciones y páginas útiles.

7. Indagación y actualización de los contenidos a tratar.

Revisar los planteamientos teóricos de los temas a considerar.

8. Determinación de estrategias y actividades congruentes al propósito y objeto de conocimiento. Seleccionar tareas y consignas de acción congruentes con las necesidades educativas, intereses, conocimientos previos y niveles de desarrollo de los estudiantes.

9. Diseño del instrumental de medida. Proponer instrumentos congruentes al propósito de aprendizaje, con criterios y ponderaciones definidas.

10. Inclusión de recursos físicos, digitales y humanos.

Apoyar la tarea de enseñanza, seleccionando aquellos materiales que sean congruentes para el logro de los objetivos de aprendizaje.

11. Colaboración y apoyo interno entre pares. Solicitar a otros compañeros sus opiniones en trabajo grupal, considerando que también son fuente de información y ayuda para ordenar las ideas, sentido e intenciones educativas.

12. Consulta a profesores formadores. Preguntar a formadores de otras asignaturas y sobre todo de las disciplinas en las que estén planeando, para aclarar dudas de contenido y de secuencia.

13. Aseguramiento del acceso de los recursos. Verificar la disponibilidad de los recursos propuestos en el plan, para el día y la hora requeridos.

Durante la planeación y su diseño en sí, se propone considerar:

1. Selección y ubicación del aprendizaje esperado.

¹ Schön (1998) Sugiere que en los centros de formación profesional el Practicum Reflexivo: permite que los estudiantes adquieran las formas de arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica. Es decir, es un ejercicio en acción que permite reconocer la función social de la enseñanza en un escenario real.

Advertir el tipo de contenido y metas de aprendizaje a desarrollar: conocimiento, razonamiento, desempeño o creación.

2. Delimitación de la unidad didáctica. Dosificar el número de sesiones requeridas para el logro del aprendizaje esperado.

3. Diseño de propósitos de aprendizaje para las sesiones. Ubicar el verbo adecuadamente en términos de logro cognitivo, el contenido, el grado de profundidad, las condiciones para realizarlo y las evidencias de aprendizaje.

4. Organización psicológica de la secuencia didáctica.

Considerar las acciones del docente y del estudiante de acuerdo a una propuesta sociocognitiva que provoque andamiajes en la estructura mental del sujeto

5. Organización pedagógica de la secuencia didáctica.

Precisar las estrategias de inicio, desarrollo y cierre de la clase, de acuerdo a una sistematización sociocognitiva (Bruner, 2006; Saint-Onge, 2000)

6. Ubicación de los aspectos que constituirán cada momento didáctico. Inicio: considerar aprendizajes previos, precisar lo que se espera del estudiante y evocar sus referentes sobre el contenido. Desarrollo: proponer tareas que permitan al estudiante mediante ejercicios, la experimentación, intelección y valoración de los objetos de conocimiento. Cierre: verificar logros a través de actividades que ayuden a organizar, nombrar, verbalizar y representar lo aprendido, elaborar las conclusiones, reflexionar sobre cómo aprendió y finalmente relacionar lo aprendido con su vida y contexto cotidiano.

7. Determinación de las formas de organización y agrupamientos. Seleccionar las formas de trabajo relacionadas con las diferentes intenciones estratégicas: individual, colaborativamente, por proyectos, etc.

8. Delimitación del tipo de interacciones. Definir las relaciones interpersonales y estilos docentes que prevalecerán en el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica.

9. Proposición de preguntas clave. Considerar diferentes tipos de cuestionamientos e incluso los posibles estudiantes que darán respuesta. Buscar que participen aquellos que necesitan resolver los conflictos cognitivos y no solo considerar respuestas de los más aptos.

10. Distribución de las tareas en los tiempos de ejecución de las actividades (estimación). Administrar adecuadamente el tiempo disponible para el desarrollo de las acciones.

11. Delimitación del uso de espacio y mobiliario disponible (distribución espacial, espacio interior, exterior, etc.). Prever los escenarios y ambientes de aprendizaje considerando el lugar más adecuado para realizar la clase (sala, patio, laboratorio, biblioteca, etc.)

12. Elaboración de los instrumentos de evaluación con base en los indicadores de logro de acuerdo a los aprendizajes esperados. Reconocer de qué forma evidenciarán el avance en la meta de aprendizaje (respuesta, observación, registro, control, análisis de productos, de desempeño etc.)

13. Diversificación de las herramientas, técnicas y procedimientos de evaluación. Considerar los momentos de la evaluación formativa y sumativa, además de la variación de ítems que lleven al alumno a poner en práctica las relaciones de significado que el nuevo aprendizaje estableció con los esquemas preexistentes.

14. Redacción y revisión del plan de clase.

Confeccionar e integrar todos los elementos y apartados necesarios de la sesión para su validación por parte de los diferentes actores que participan en la formación inicial.

Concluido el diseño, se sugiere que en contextos de formación inicial se realicen las siguientes acciones para la autorización de la práctica:

1. Validación de la planeación por el formador (a) de docentes. Detectar coherencia y congruencia entre aprendizaje esperado, propósito, estrategias, actividades, productos de aprendizaje y evaluación en un diálogo reflexivo con el normalista.

2. Revisión del docente formador de la disciplina o especialidad. Advertir en la planeación la congruencia de las estrategias y actividades de la secuencia didáctica diseñada de acuerdo al enfoque de la asignatura, a la situación de aprendizaje y al desarrollo de habilidades intelectivas para generar cierto tipo de pensamiento (histórico, científico, crítico, artístico, lógico, reflexivo etc.)

3. Revisión preliminar o previa de titulares. Ajuste de las acciones y sus intenciones, pertinencia al nivel de desarrollo del grupo y respeto para el uso de los materiales, espacios y recursos que sugiere el normalista en los planes de clase.

4. Redimensionar el proyecto de planeación. Realizar una plenaria en la Escuela Normal donde el normalista reconozca en su proyecto de intervención el logro de estándares curriculares y perfiles de egreso de los estudiantes de primaria y el sentido educativo de las acciones propuestas.

Contemplar un proceso de planeación didáctica de tan amplias consideraciones metodológicas y sujetos involucrados, resulta fundamental en la formación inicial. Se advierte que la congruencia entre cada elemento para articularse alineadamente (Biggs, 2005) es un proceso de amplias complejidades que deben ser contempladas en todo el diseño de la planeación, pero especialmente en la construcción de secuencias didácticas y el diseño de instrumentos de evaluación congruentes con el propósito derivado del aprendizaje esperado.

Metodología: A partir del propósito general se plantearon los propósitos específicos y las preguntas de investigación, entre ellas ¿Cuáles son las opiniones y argumentos que ofrecen los normalistas sobre la relevancia de los programas de estudio 2011, para la fase de planeación didáctica en la sistematización de las secuencias didácticas? ¿Cuál es el procedimiento que siguen para llevar a cabo toda la fase de planeación didáctica y la construcción de secuencias didácticas? Con la intención de explorar algunas respuestas preliminares, se diseñó y aplicó un cuestionario con 8 preguntas cerradas con opciones de respuesta tipo Likert y una pregunta abierta a los 10 estudiantes del tercer semestre de la

Licenciatura en Educación Primaria, de los cuales, sólo se recuperaron 8. Los datos obtenidos se organizaron en dos tablas concentradoras en la primera se registraron las opciones de respuesta y las argumentaciones que anotaron, y en la segunda, se sistematizaron las respuestas de la pregunta 9

¿Anota todos los pasos, aspectos y procesos que llevas a cabo para diseñar tu planeación didáctica y la secuencia didáctica de una clase?

La información de las opciones Likert con sus argumentaciones y la pregunta abierta permitieron través de un análisis interpretativo de las acciones sociales (Giannini, 1998, citado en Cárcamo 2005) reconocer algunas aproximaciones a las diversas opiniones y argumentos de los normalistas sobre la relevancia de programas, libros de texto y materiales de apoyo SEP, para diseñar los planes de clase y sobre todo, advertir la lógica en la que han sistematizado el proceso de planeación didáctica en condiciones de formación inicial.

Hallazgos y Resultados: La totalidad de los estudiantes que entregaron los instrumentos sí concibieron a los Planes y Programas de estudio como una guía curricular y un referente para la precisión del contenido en el diseño de los planes de clase, sin embargo el 75% no los consideran relevantes debido a que hay muchos materiales comerciales que les ayudan a planear, y finalmente comentó una estudiante “hay que pensar más en lo que quiere la titular y la de práctica para no repetir los planes”. Sobre los elementos que componen un plan de clase un 25% no ha clarificado los aspectos de la estructura normativa y sistematización de las tareas de enseñanza esto es preocupante debido a que la propuesta curricular de los Programas 2011 orienta el diseño de secuencias didácticas a partir de (Saint-Onge, 2000) los aprendizajes esperados y éstos están vinculados al logro de metas de aprendizaje que si el normalista no identifica le será muy difícil que construya secuencias didácticas coherentes con el propósito, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la evaluación.

Encontramos que todos los casos refirieron que si utilizan los materiales que ofrecen la Secretaría de Educación Pública, pero ninguno precisó que en primer y segundo grado los aprendizajes esperados de español y matemáticas no se ajustaban a los libros de texto, pues desconocían que eran libros nuevos, ordenados de forma diferente. Por otro lado el 65% estuvo en desacuerdo en planear con base a los libros de texto únicamente, sin ubicar que en la asignatura de matemáticas sólo se tiene el libro de desafíos matemáticos y no es posible vincularlo a los aprendizajes esperados de los programas vigentes de ningún grado, ante ello algunos estudiantes refirieron que hacían un vínculo forzado, inventando incluso el aprendizaje esperado como lo refirió una estudiante, pues siempre debían poner todos los datos en el plan que solicitaba la profesora de práctica docente.

Por otro lado el 35% comentó que los libros son fundamentales para el tratamiento de los contenidos, pero sucede que cuando llegan a práctica ya están contestados y tienen que improvisar actividades similares en los cuadernos de los alumnos. Ante ello comentan “hay que planear sí, pero resolver ya en la clase como se pueda”.

Un 25% de estudiantes refirió que aunque revisaban los programas ellos diseñaban los propósitos sin tomar en cuenta los aprendizajes esperados y al referir la forma de planear el porcentaje aumentó al 50%, pues en la aclaración de los argumentos otro 25% no ubicó la relación entre aprendizaje esperado, meta de aprendizaje, contenido producto esperado y propósito de aprendizaje.

Finalmente el 50% omitió argumentos sobre las problemáticas que generaba el uso de guías didácticas comerciales pues usarlas no era para ellos ningún problema.

En cuanto a la interpretación de la última pregunta donde los normalistas anotaron los pasos, aspectos y procesos de la planeación y construcción una secuencia didáctica, se reconoció que un 50% de los estudiantes normalistas no refirieron llevar a cabo un proceso previo al diseño de las secuencias didácticas y el 50% restante aunque si lo refirió solamente consideraron la revisión de algunos aspectos materiales, no se ubicó la relevancia del diagnóstico, la participación de los profesores titulares de la escuela primaria, la asesoría de formadores de la escuela normal en la asignatura que van a planear. En este sentido se reconoce que la planeación es una acción que se trabaja en solitario y únicamente cuenta con la retroalimentación de la profesora formadora de práctica, aspecto que afecta mucho la construcción de procesos sistemáticos bien fundamentados convirtiéndolos en construcciones personales útiles para acreditar la asignatura de la Escuela Normal pero no para cuidar los procesos de construcción del aprendizaje desde la alineación constructiva que propone Biggs (2005) y que es congruente con las orientaciones metodológicas que sugiere la SEP en los materiales para el maestro que están en los Programas de Estudio 2011.

El 37.5% de los estudiantes normalistas ubicaron los momentos didácticos del proceso de enseñanza inicio desarrollo y cierre, sin embargo al referir las tareas que los integran retomados de la propuesta de Saint-Onge (2000), no las ubicaron en el momento que les correspondía. Al respecto El 62.5% no ubicó los momentos didácticos en la secuencia didáctica y únicamente reconoció algunas tareas, entre ellas, la recuperación de los aprendizajes anteriores significativos, la presentación del elemento central de aprendizaje, el ejercicio autónomo.

Un 75% de los normalistas reconocen que hay un proceso previo al diseño de las secuencias didácticas un proceso intermedio donde se integran los momentos didácticos y un proceso final; sin embargo de este porcentaje, solamente el 12.5% da cuenta de un proceso final de cierre y además la evaluación, momento necesario para concluir la sistematización de la enseñanza, fase que, sin duda, debe ser considerada desde la elaboración del plan de clase, diseñando el instrumental de medida, sus criterios y ponderaciones. Por último el 90% no hizo ninguna referencia sobre la revisión, corrección y retroalimentación de la planeación por parte de profesores titulares y profesores formadores. El 10% restante asintió la revisión de las profesoras de práctica docente, concentrando la revisión en los materiales requeridos para cada clase.

Ante los resultados obtenidos en esta indagación exploratoria, se precisan algunas interpretaciones que permiten reconocer que el proceso de planeación didáctica en la escuela normal, corre algunos riesgos en sus referentes teórico-metodológicos, dado que algunos estudiantes aún no refieren la multiplicidad de aspectos que se ponen en juego al planear una clase, cuya lógica y función sea la construcción de conocimiento de los alumnos de las escuelas de práctica a través de secuencias didácticas coherentes, congruentes y alineada entre el propósito, las estrategias didácticas y la evaluación.

Si bien es cierto que, para muchos docentes en ejercicio profesional la planeación ha sido vista como un requisito administrativo de poca relevancia, se vislumbra que en la formación inicial, puede quedar relegada a una exigencia académica para acreditar las asignaturas del Trayecto de Práctica profesional, ante ello, es fundamental continuar la indagación con los estudiantes normalistas de otros semestres y sobre todo, reconocer a esta indagación exploratoria, como un referente para que, docentes formadores, hagan ajustes en las acciones y medidas que proponen para antes, durante y después de la planeación didáctica como primera tarea de la intervención pedagógica.

Conclusiones: En esta primera aproximación exploratoria se reconoce la importancia de seguir indagando el tema a partir de nuevas preguntas e instrumentos que den cuenta de información más precisa sobre el tema.

Diseñar y validar los nuevos instrumentos en pilotajes que permitan reconocer la claridad y precisión de las preguntas. No basta que el normalista considere relevantes los materiales SEP como parte fundamental para el diseño de secuencias didácticas, debe manipularlos, comprenderlos y usarlos en planeaciones cuyas secuencias didácticas estén acordes a las intenciones formadoras de los aprendizajes esperados, estándares y competencias que marca el Plan de estudios de Educación Básica 2011.

Es fundamental acotar los aspectos que delimitan el campo de intervención de la planeación en contextos de formación inicial, ya que es en este escenario, donde el futuro docente debe concretar la alineación constructiva de secuencias didácticas.

La planeación didáctica debe quedar argumentada desde el diagnóstico del grupo, los referentes normativos de la SEP en los programas de estudio, y un tratamiento teórico pertinente que oriente la construcción de secuencias didácticas desde el paradigma de aprendizaje socio-cognitivo y todo lo que desde él se deriva en el trabajo áulico.

En esta indagación quedan ausentes los aspectos relacionados al contenido temático que apoya el propósito de aprendizaje, el tratamiento metodológico de secuencias didácticas con diferentes contenidos, tratamiento de temas transversales y globalidad de la enseñanza y proyectos, aspectos que sin duda también están acotados desde la planeación didáctica. La planeación de los estudiantes normalistas, no debe quedar reducida a una tarea descontextualizada, sino un momento fundamental para el desarrollo de construcciones metodológicas de trascendencia educativa.

En contextos de formación inicial todos los formadores quedan implicados en la planeación de los estudiantes normalistas, pues en los periodos de práctica todos son convocados a supervisar y ante ello, será mejor contar con referentes previos a la acción.

La propuesta de Practicum reflexivo accionado en las escuelas normales a través de los acercamientos del normalista a los contextos reales de docencia, puede no lograr sus ambicionados propósitos si los formadores de las escuelas normales no cuidan el tratamiento teórico-metodológico de cada una de las fases que integran la intervención educativa, cuya intención sin duda, será hacer que los alumnos aprendan y construyan conocimiento.

REFERENCIAS

- [1] Biggs, Jhon (2005) "Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: Alineamiento constructivo..." en *Calidad del aprendizaje universitario*, España: Narcea, S. A. De Ediciones
- [2] Bixio C. (2003), "Cómo entendemos la planificación En: Como Planificar y Evaluar en el Aula. Propuestas y ejemplos. Argentina: Homo Sapiens.
- [3] Bruner, J. (2006). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- [4] Castillo S. y Cabrerizo J., (2005), "La elaboración del diseño curricular" en: *Formación del Profesorado en educación Superior*, México: Mc Graw Hill.
- [5] Chevallard Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.
- [6] Feiman-Nemser, Buchmann y Ball, (1986), *Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers*. Paper AERA. En: González Sanmamed Mercedes, Fuentes Abeledo Eduardo José (2011) *El practicum en el aprendizaje de la profesión docente*. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril, pp.47-70. España en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf, Fecha de consulta 13 de mayo de 2015.
- [7] Giannini, H., (1998), *Breve Historia de la Filosofía*. Santiago: Ed.Universitaria. En: *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*, Héctor Cárcamo Vásquez (2005) *Cinta Moebio* 23: pp.204-216 en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26081/27386>, Fecha de consulta 13 de mayo de 2015.
- [8] Reyes J. M. E., (2011), *Tesis Doctoral, La intervención educativa: componentes críticos para la significación de la práctica docente*. Universidad La Salle México.
- [9] Reyes J.M.E., (2004), *Tesis de Maestría, Elementos para una propuesta de análisis de la práctica en la Normal De La Salle, FES Aragón, UNAM*.
- [10] Saint-Onge M., (2000), "La competencia de los profesores" En "Yo explico pero ellos aprenden" 1ª edición, México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- [11] Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós, Barcelona.
- [12] Secretaría de Educación Pública, SEP, (2012), *DGESPE, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, Malla curricular de la asignatura de Iniciación al Trabajo Docente 3er Semestre*. México: SEP.
- [13] SEP, (2012), *DGESPE, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, Malla curricular de la asignatura de Planeación Educativa 2º Semestre*, México: SEP.
- [14] SEP, (2011), *Plan de Estudios de Educación Básica*, México: SEP.
- [15] Zavala V. A., (1997), *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.