



EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LA APROPIACIÓN DEL CURRÍCULUM COMO ALTERNATIVA A LOS FORMATOS DE PLANEACIÓN EN NORMALISTAS QUE SE INICIAN EN ACTIVIDADES DE PRÁCTICA

Adriana Piedad García Herrera
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Areli Norma Tapia Ramírez
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática: 6. Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

Resumen:

La planificación de la enseñanza es un proceso por medio de cual el docente se apropia del currículum. Esta planificación, en normalistas que se inician en actividades de práctica en las escuelas primarias, se ve mediada por las características -muchas veces tipo formato- que se solicita. En este trabajo se presenta la sistematización de las dificultades identificadas al implementar una intervención educativa para el diseño de secuencias didácticas, mirando más allá del llenado de los formatos, con estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Los estudiantes respondieron a un cuestionamiento abierto para valorar la intervención educativa en el que se identificaron dificultades en tres sentidos: (1) las que tienen relación con los contenidos que se les asignan para la práctica en las escuelas primarias, (2) dificultades al redactar la planeación sin seguir un formato único de celdas o cuadros, y (3) dificultades en el diseño de secuencias didácticas y actividades específicas de enseñanza; atendiendo por un lado a los propósitos y aprendizajes esperados en planes y programas de estudio y por el otro al grupo de niños con el que se va a trabajar. El reconocimiento de las dificultades por parte de los normalistas demanda un trabajo colectivo entre docentes de la escuela normal, estudiantes normalistas y titulares de las escuelas de práctica con el propósito de apoyar la apropiación del currículum en el diseño y la puesta en práctica de secuencias didácticas diferenciadas.

Palabras clave: Planeación, Planes de estudio, Práctica docente, Papel de la escuela, Currículum.

Introducción

Las prácticas en la escuela primaria son un elemento fundamental en la formación de los estudiantes normalistas, futuros Licenciados en Educación Primaria. Independientemente del plan de estudios con el que se formen, en todos se incluye la práctica en escuelas de educación básica. Los normalistas acuden a las escuelas primarias en una progresión inversa al tiempo que acuden a la escuela normal, es decir, los primeros semestres pasan más tiempo en la normal y los últimos más tiempo en la primaria. La formación en la práctica es fundamental para el desarrollo de las habilidades de la docencia.

Las actividades de práctica se inscriben en el Trayecto de Práctica Profesional que, en el plan de estudios 2012, se conforma de 8 cursos organizados con secuencialidad, gradualidad y profundidad (SEP, 2012) para llevar al estudiante de actividades de observación del contexto externo a la institución escolar, hasta la estancia prolongada en la escuela primaria. El tiempo que pasan los estudiantes en la primaria lo determinan los propósitos de los cursos a lo largo de los ocho semestres de la carrera. En los dos primeros se realiza una inmersión a la docencia y sus dimensiones, con la finalidad de desarrollar las habilidades de observación y análisis de la práctica en los estudiantes, por tal motivo “la importancia no radica en la cantidad de veces que se asiste a las escuelas [...] sino el tipo de información que se recaba” (SEP, 2012, p.11).

En tercero y cuartos semestres los estudiantes se inician en las actividades de práctica y el tiempo que permanecen en la escuela primaria se sugieren en los programas de los cursos. El tercer semestre se conforma de tres unidades, en la primera y en la segunda se proponen de dos a tres días de observación y ayudantía, y ya en la tercera cinco días de inmersión en la primaria:

El estudiante tendrá como función principal la ayudantía, lo cual implica que colaborará e intervendrá de manera directa o indirecta en las actividades cotidianas del trabajo docente, esto es, al igual que puede hacerse cargo de la conducción de un contenido curricular que el docente titular le asigne, de la misma manera realizará tareas colaterales de la docencia como: organizar al grupo, elaborar materiales didácticos para la clase, revisar tareas escolares, etcétera (SEP, 2013, p. 6).

Como se puede observar, en la propuesta del semestre el docente titular de la escuela primaria “asigna” el contenido curricular para la conducción de la práctica del normalista. Y, dado que la inmersión en la práctica es gradual, la actividad de práctica se tendría que realizar durante el periodo en que se desarrolla el bloque 3 en la escuela normal. Esta práctica será la primera que el estudiante realice durante su trayecto de formación de lo que será su profesión de vida.

El programa de cuarto semestre, *Estrategias de trabajo docente*, se conforma de dos unidades y en cada una de ellas se sugieren dos semanas de práctica en la escuela primaria.

El curso ofrece herramientas para el diseño de estrategias que vinculen los aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y técnicos acordes con los enfoques de enseñanza y aprendizaje de la educación básica, de tal modo que el estudiante logre sistematizar, analizar, y evaluar propuestas didácticas que orienten su práctica docente. Se considera de vital importancia seguir fortaleciendo el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje de las áreas básicas (español, matemáticas, ciencias e historia) (SEP, s/f, p. 2).

La idea de gradualidad para cuarto semestre se puede interpretar de muchas formas. Dado que los programas de los cursos no pueden dictar las actividades de práctica que realizarán los normalistas en la primaria, contamos con múltiples interpretaciones de las tareas a realizar, las asignaturas de las que se harán cargo y la forma de organización de los estudiantes. Esta interpretación tiene que ver con la transposición didáctica (Chevallard, 1985) necesaria del currículum en acción.

Ya desde las *Orientaciones para el desarrollo del Trayecto de Práctica profesional* se habla de “la conducción de uno o algunos de los temas o contenidos propuestos por el titular” (SEP, 2012, p.13), es decir, el docente de educación primaria que los recibe. Las expectativas que se generan en los titulares de los grupos de primaria que reciben a los normalistas son por demás diversas. La mayoría de ellos recuerda sus tiempos de practicante y apoya a los alumnos porque “todos pasamos por eso”. Para los titulares de los grupos todo estudiante que llega a la primaria es “practicante” y lo más importante es que practique, sin considerar suficientemente el semestre que cursa y los propósitos de la práctica.

Un estudiante de cuarto semestre está aprendiendo a diseñar estrategias de enseñanza para cuatro disciplinas diferentes, la práctica tendría que enfocarse en dicho propósito. Es ya una tradición de las instituciones normalistas que se destine un día de visita a las escuelas primarias para “solicitar contenidos” y regresar a la normal a planear. Los docentes de educación primaria asignan a los estudiantes páginas de los libros de texto gratuitos como contenidos o, de manera desafortunada, les señalan la semana que les corresponde en el avance programático comercial de la casa editorial que ofrece los servicios a la escuela.

Esta forma de asignar los contenidos orienta la dinámica de las escuelas primarias: el normalista tomará el lugar del docente titular del grupo durante las semanas que dura la práctica; los niños ya no trabajarán con su maestro, ahora lo harán con un practicante que viene de la escuela normal, independientemente del semestre que cursa. La función del normalista en los grupos de práctica se acerca más a la de un suplente que toma el rol del docente titular, su actividad tiene poca o ninguna vinculación con el currículum. Los normalistas realizan muchas actividades con los niños; se apegan a sus planeaciones para realizar las actividades planificadas y en la medida en que lo logran valoran su práctica como exitosa. La práctica en sí misma es el eje de la actividad, resolver y revisar las páginas de los libros de texto que les fueron asignadas o realizar algunos productos que se puedan llevar a la normal como “evidencias” de que sí trabajaron: cuentos, adivinanzas, hojas didácticas contestadas o mapas coloreados.

La gradualidad señalada en el plan de estudios 2012 hace necesario que se revise la “asignación” de los contenidos, dado que este elemento es fundamental en el proceso de apropiación del currículum en el momento en que los normalistas preparan sus planeaciones en la escuela normal. De acuerdo con el documento de *Aprendizajes Clave* (SEP, 2017, p. 33) en la formación inicial se tendría que favorecer el diseño de “estrategias de aprendizaje que promueven la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación. En particular sobresale el aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos”, estrategias que se presentan como una opción a esa práctica mecánica instalada en muchas escuelas primarias de llenado de formatos.

Considerando lo anterior, en las escuelas normales nos enfrentamos a una contradicción entre el objetivo de las actividades de prácticas para cuarto semestre y el desarrollo de las mismas, por tal motivo vemos necesario desarrollar una intervención que nos ayude a afrontar esta contradicción y buscar entender las dificultades de los normalistas al planear, para finalmente generar un diálogo constructivo entre docentes de las normales, profesores en formación y docentes frente a grupo que los reciben.

Desarrollo

Que la planificación se convierta en una situación real de aprendizaje requiere del trabajo conjunto de los profesores de la escuela normal y de las escuelas primarias en las que los estudiantes realizan su práctica. En la literatura clásica de didáctica el propósito de la planeación tiene que ver con “prever” un curso, una lección o un proyecto de trabajo. La planificación es un proceso de reflexión y toma de decisiones, pero también un proceso de escritura y “constancia escrita” (Bach, 1968).

Dominar todos los elementos que configuran una clase para planificar requiere de estudio y experiencia. En la formación inicial docente, los estudiantes se enfrentan al currículum en sus distintas expresiones (Gimeno, 1992) y se van apropiando de él en la medida en que lo conocen y entienden el sentido de la enseñanza y el aprendizaje al planear sus actividades de práctica. La naturaleza de la disciplina con que se va a trabajar orienta el diseño de estrategias de enseñanza diferenciadas para las distintas áreas del currículum (Zabala y Arnau, 2008); que el estudiante normalista lo comprenda es uno de los propósitos de cuarto semestre del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.

La preparación de las clases es un proceso progresivo en el que se aprende a armonizar los elementos básicos de una planificación, en términos de Nerici (1973, p. 135): “el profesor necesita saber, para llevar a cabo su planeamiento, *qué, por qué, a quién y cómo enseñar*”. Los docentes de la escuela primaria asignan el *qué* en los contenidos y los normalistas resuelven el *cómo* en la escuela normal. La forma en la que tradicionalmente se ha abordado la planificación en la experiencia que se reporta tiene que ver con el llenado de formatos. A partir de la fecha en que los normalistas asisten a la primaria a solicitar contenidos, la escuela normal se convierte en un taller de planificaciones, taller en el sentido de producción de formatos llenos que los docentes de la normal revisan y firman.

Esta tradición tiene años instalada en la escuela normal y lo más notorio es que ha perdurado al paso de los años a pesar del cambio de planes de estudio para la formación docentes. Llenar un formato de planeación se ha convertido en un trabajo mecánico de llenado de celdas que, si bien tiene los datos correctos, éstos carecen de contenido y significado para los estudiantes, por ejemplo en una celda colocan la asignatura Español y la práctica social del lenguaje sin revisar planes y programas y estudio para comprender el enfoque y los propósitos de dicha asignatura, elementos fundamentales para la apropiación del currículum.

Para el diseño de la práctica alternativa al llenado de formatos se revisó el modelo de secuencias didácticas de Camps (2003) para la lectura y escritura, así como los propuestos por Quintanilla para Ciencias (2013). La secuencia didáctica se define en términos de Zabala (1995) como “una serie ordenada y articulada de actividades” que siguen una secuencia didáctica general, con variaciones al interior, de acuerdo a la naturaleza de la disciplina que se enseña (Zabala y Arnau, 2008).

Los estudiantes revisaron cuatro secuencias didácticas, a manera de ejemplo, en las asignaturas de español, matemáticas, historia y ciencias naturales, todas para el trabajo en educación primaria. Para el desarrollo de la primera jornada de práctica se solicitó que diseñaran una secuencia didáctica narrativa sin ningún formato prefijado, con la finalidad de que profundizaran en la revisión y análisis del currículum de educación primaria, como una alternativa para el llenado de formatos de forma mecánica.

Se establecieron los siguientes criterios para el diseño de las secuencias didácticas:

Datos generales: Todos los que consideren necesarios

Asignatura: La denominación y una breve explicación de en qué consiste.

Ámbitos o ejes: La denominación y una breve explicación de en qué consiste.

Práctica social del lenguaje o temas: La denominación y una breve explicación de en qué consiste.

Introducción: Que señale los temas o contenidos de la secuencia didáctica y los antecedentes identificados en planes y programas.

Alcances de la secuencia didáctica: Que incluya los aprendizajes esperados que se señalan en planes y programas.

Secuencia didáctica actividad por actividad: Que señale las sesiones y, una a una, las actividades secuenciadas a realizar con los niños.

Cualquier otra información que consideren de utilidad.

La propuesta de trabajo se centró en el criterio y no en el formato. Los estudiantes trabajaron en colectivo para intercambiar ideas en el diseño de sus secuencias didácticas. Con la finalidad de hacer seguimiento y evaluación a esta alternativa de planificación, se solicitó que respondieran por escrito un cuestionamiento

sobre las dificultades personales en esta tareas. En esta ponencia se analizan las respuestas de los estudiantes a la pregunta: ¿Qué es lo que más trabajo me costó al planear?

En general los estudiantes reconocen que están en un proceso de aprendizaje para planear y que la tarea es compleja: “verdaderamente, los resultados de mi planeación no fueron los que esperaba; planear es mucho más difícil de lo que pensaba”, “considero que el cambio de formato me desubicó un poco, porque el semestre anterior nos enseñaron a planear de una manera”, “muchos temas, jamás había hecho una secuencia didáctica para tantas clases”.

A los estudiantes les cuesta trabajo hacer uso de planes y programas de estudio, a partir de los temas que los maestros de la primaria les asignan, por ejemplo cuando dicen “lo que más me costó fue identificar los contenidos que me dio la maestra de la primaria dentro de los planes y programas porque una vez sabiendo el aprendizaje esperado ya puedo ir estructurando en mi cabeza las actividades para nutrir ese aprendizaje”. Así como la búsqueda del logro de los aprendizajes esperados: “considero que lo que más se me dificultó de la planeación fue adecuar las actividades de la secuencia didáctica no con el contenido sino con el aprendizaje esperado de ese contenido”. Asignar páginas de los libros de texto como contenidos de práctica dificulta la tarea de planificación porque los estudiantes van conociendo el currículum y aprendiendo su manejo. En esta experiencia los estudiantes se van dando cuenta de la necesidad de establecer un diálogo con los docentes titulares de los grupos de primaria, porque llegan a la escuela normal después de solicitar los contenidos con una serie de dudas que no clarificaron en el momento en que les asignaron los contenidos.

La integración de la secuencias didácticas es una de las dificultades más frecuentes en la planificación “lo que se me hizo más difícil esta vez fue crear la secuencia didáctica, ya que siento que fui más consciente de las actividades que quería poner, pero al mismo tiempo me cuestionaba sobre si eran o no adecuadas”. El análisis y la redacción de las actividades de una manera distinta al llenado del formato facilita que los estudiantes se vayan apropiando del currículum, en sus propios términos se hacen más conscientes del reto que implica que diseño de las actividades didácticas.

Otra dificultad que tiene que ver con la secuencia es la gradualidad de los contenidos: “a mí, me conflictuó encontrar la gradualidad del contenido; antes de comenzar, intenté reflexionar el para qué de mi tema, porque hay un para qué inmediato y un para qué lejano, o un para qué literal y éste mismo es un para qué que trasciende”. En sus propios términos el estudiante identifica con claridad cómo, a partir del logro de los propósitos en la aplicación de las secuencias didácticas, se está contribuyendo al logro del perfil de egreso de la educación primaria.

La mayoría de los estudiantes están preocupados por hacer una clase distinta al modelo tradicional de enseñanza, quieren hacer una clase divertida que interese a los niños, pero no saben cómo hacerlo: “no quería que la clase fuera monótona o que sólo se basara en los libros, entonces el diseño de actividades me causó conflicto”, “no quería tener que caer en las actividades clásicas de los docentes, no quería explicar o

dar las indicaciones como tal”. Específicamente en la asignatura de historia: “lo que más trabajo me costó al momento de planear fue en mi planeación de Historia, el encontrar y pensar actividades divertidas, al momento de pensarlas solo tenía ideas muy comunes para trabajar con el libro”.

Poner al alumno al centro es un reto para los estudiantes normalistas que realizan una visita de un día a la escuela primaria para “pedir” contenidos y después tienen que planear las secuencias de actividades, así expresan la dificultad para planear para un grupo al que han visto sólo en una ocasión: “las planeaciones son un trabajo complejo, pero en lo personal lo que más trabajo me costó fue la secuencia didáctica, qué actividades debía hacer yo y por ende mis alumnos para lograr el aprendizaje esperado o buscando que fueran actividades interesantes para los niños, ya que los conozco muy poco”. De la misma manera señalan la dificultad para explorar los conocimientos previos de los niños: “saber cómo explorar sus verdaderos conocimientos previos”.

Otra dificultad en la apropiación del currículum son los cierres y la evaluación: “detectar en dónde podría terminar la actividad y cómo hacer el cierre de cada una, pues quería tener una evaluación de actividades que me dieran como resultado qué se les quedó, qué no les gustó y cómo poder modificar la siguiente clase o según sus dificultades”, la visión de los estudiantes en relación con el aprendizaje se deja ver en esa preocupación por acercarse a los niños, con la finalidad de monitorear y tomar decisiones para clases futuras.

En el diseño de una secuencia didáctica a partir de criterios y no de un formato se esperaba que hubiera dificultades como las que se mencionan: “primero que todo, la forma de la planeación, estaba acostumbrada que el profesor nos asignara una y nos dijera que hacer en cada apartado”, así como “lo que más trabajo me costó fue en primer lugar, el formato, pues nunca lo había trabajado de esa forma. El llenado de los datos me confundía un poco porque no tenía muy claro lo que debía poner”. Los formatos a los que se ha hecho referencia en esta experiencia han propiciado que los estudiantes dependan más de la aprobación del maestro de la escuela normal y no tanto de la apropiación del currículum para el diseño de las secuencias didácticas, por ese motivo se diseñó esta actividad de planeación distinta que es necesario fortalecer; la toma de decisiones en la planeación es una cuestión de claridad de propósito en el diseño y no de aprobación del docente de la escuela normal.

Con respecto al formato, otro estudiante señala: “al plasmar las ideas en la planeación y tratar de cumplir con los aprendizajes esperados sin tener un formato establecido, ya que algunos aspectos se nos pueden olvidar y son de suma importancia, al no ser concretos con los requisitos de la planeación y dejar a nuestro criterio hace que estemos en conflicto de si está bien o no”. La preocupación de los estudiantes por hacer bien las cosas es un elemento que da pie a los docentes de las escuelas normales para problematizar las secuencias y reflexionar acerca de las múltiples formas de acercamiento al contenido, siempre y cuando se tenga claridad en la naturaleza de la disciplina que se enseña y el enfoque para su enseñanza. Sería ingenuo pensar que en un semestre y solamente en un curso es posible lograr este propósito, las escuelas normales también tienen que secuenciar la gradualidad en el diseño de la planeación para las distintas disciplinas del currículum de la educación básica y su puesta en práctica.

Si bien el cambio de formato descontroló a los estudiantes, las dificultades que tuvieron al momento de planear tienen que ver con aspectos fundamentales de la docencia, que los estudiantes de cuarto semestre ya son capaces de identificar y que tienen que ver con la apropiación del currículum. Fomentar el estudio y el análisis de planes y programas, así como de los enfoques de enseñanza, como antecedentes a la planeación, brindará mayores elementos a los estudiantes para la toma de decisiones fundamentadas en el diseño de las secuencias didácticas.

Conclusiones

En la formación de los normalistas es necesario establecer con más cuidado la gradualidad en el diseño de las planeaciones y las actividades de práctica que realizan los normalistas. Por una parte el cambio de un formato a la incorporación de criterios guía de la planeación fue un elemento desestabilizador, pero también la cantidad de contenidos que se “asignaron” para la práctica en las escuelas primarias. Si bien el programa del curso *Estrategias de Trabajo Docente* señala elaborar estrategias para cuatro áreas del currículum, el diseño y la puesta en práctica tendría que ser gradual.

Las dificultades que identifican los normalistas al diseñar las secuencias didácticas tienen que ver con la apropiación del currículum, hacer una planeación en una secuencia narrativa, en lugar del llenado de formatos, los lleva a revisar los enfoques para la enseñanza y la forma como está estructurado el currículum. Comprender el *para qué* del estudio de las distintas disciplinas es fundamental para darle sentido a la secuencia de actividades de enseñanza; la claridad de propósito se logra deteniéndose a analizar la naturaleza de la disciplina que se enseña. En esto la escuela normal tiene un papel muy importante, por ese motivo se tienen que establecer acuerdos con la escuela primaria para evitar esa práctica en sí misma y generar espacios de apropiación del currículum en su estudio y aplicación.

La continuidad de esta experiencia permitirá tener mayor claridad en los criterios en el momento de planear. Como toda actividad de inicio la experiencia generó dificultades y dudas, pero el análisis de las dificultades permite vislumbrar las preocupaciones y prioridades de los normalistas en el momento de planear, que están centradas en el diseño de las secuencias didácticas y el logro de los aprendizajes esperados. Las dificultades expresadas son una agenda de trabajo en la escuela normal para el estudio de planes y programas, así como para la profundización en el enfoque para la enseñanza de las distintas disciplinas y el acompañamiento en el diseño de las planeaciones.

Referencias

- Bach, H. (1968). *Cómo preparar las clases. Práctica y teoría del planeamiento y evaluación de la enseñanza*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Camps, A. (2003) (Comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Quintanilla, M. (2013) (Comp.). *Unidades didácticas en Ciencias Naturales. Su contribución al desarrollo de competencias de pensamiento científico en segundo ciclo básico*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Nérci, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SEP (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012*. México: DGESE/SEP.
- ___ (2013). *Iniciación al trabajo docente*. Programa del curso. Tercer semestre. Licenciatura en Educación primaria. Plan de estudios 2012. México: DGESE/SEP.
- ___ (s/f). *Estrategias de trabajo docente*. Programa del curso. Cuarto semestre. Licenciatura en Educación primaria. Plan de estudios 2012. México: DGESE/SEP.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Graó/Colofón.