

UDS

ANTOLOGÍA

PLANEACIÓN ESTRATÉGICA PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Licenciatura en ciencias de la educación

Noveno cuatrimestre

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor de Primaria Manuel Albores Salazar con la idea de traer Educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer Educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por la tarde.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISIÓN

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

VALORES

- Disciplina
- Honestidad

- Equidad
- Libertad

ESCUDO



El escudo de la UDS, está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Planeación estratégica para instituciones educativas

Objetivo de la materia:

Que el alumno comprenda la importancia de una planeación educativa y obtenga los conocimientos para elaborarla.

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación:

	Actividades en la plataforma educativa	Porcentaje
1	Primera actividad	15%
2	Segunda actividad	15%
3	Actividades áulicas o prácticas	20%
4	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad I

Organización y planeación

I.- Introducción a la Organización Escolar	10
I.1.- Teorías de Gestión y Teorías de Organización.....	16
I.2.- La dimensión micro-política	21
I.3.- Historia de la planeación estratégica en el campo de las instituciones de educación	24
I.4.- Perspectivas de la planeación estratégica	28
I.5.- Conceptos de planeación estratégica.....	29

Unidad II

La planeación en la institución escolar

2.-La planeación en los centros educativos.	33
2.1. La planeación o planificación del docente.....	38
2.2.- Tipos de planificaciones que se tienen en cuenta para organizar la tarea en el aula	41
2.3.- Plan Estratégico	43
2.4 Principales agentes del cambio educativo.....	44
2.5. El líder en la escuela	46
2.6.- El rol del maestro como agente de cambio.....	51

Unidad III

Elaboración de la planeación didáctica

3.- Las fases de la planeación didáctica	56
3.1. Importancia de los objetivos	59
3.2.- Cómo elaborar los objetivos de un curso.....	62
3.3.- Los contenidos	66
3.4.-Estrategias de enseñanza y de aprendizaje	69
3.5.- Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje para la planeación	72
3.6.-Modelos metodológicos que apoyan una estrategia.....	75
3.7.- capacidades del alumno que se deben tomar en cuenta en la planificación que se promueven con una estrategia didáctica	82

3.8.-Diseño de una estrategia didáctica..... 83
 3.9.-Planeación de los Criterios, instrumentos y sentido de la evaluación..... 93
 3.10.- Una secuencia didáctica de la planeación 95

Unidad IV

El trasfondo de la planeación

4.-Pasos para la preparación de un plan de clase 104
 4.1.-Pasos para elaborar la planeación didáctica..... 109
 4.2. Rúbrica para evaluar una planeación 112
 4.3.- El método de enseñanza-aprendizaje en la planeación 113
 4.4.-Ventajas y desventajas de la planeación didáctica..... 121
 4.5.- La motivación escolar para el logro de objetivos planeados 122
 4.6.-Necesidades y problemas educativos macrosociales 129
 4.7.-Análisis de los principios y orientaciones pedagógicas de (NEM) Nueva escuela mexicana.
 136

Unidad I

Organización y planeación

I.- Introducción a la Organización Escolar

Es clave en el proceso educativo conocer los elementos que componen una organización escolar, tanto los específicos o diferenciales como los generales, cómo influyen en los mismos la legislación educativa y las reformas que se desarrollan y cómo poder gestionar el funcionamiento de una organización escolar que facilite la comunicación, la convivencia, la participación democrática, así como un clima y una cultura de compromiso con un proyecto conjunto con la comunidad educativa, conociendo alternativas innovadoras de organización educativa. Dentro de este enfoque el liderazgo del equipo directivo se configura como un elemento de dinamización de la comunidad educativa imprescindible en la construcción de auténticas comunidades de aprendizaje democráticas y participativas

Definición de organización y gestión en general

Desde un punto de vista etimológico la palabra organización deriva del término griego *órgano*, y en latín equivale a ordenación (*'ordinatio'*). Por lo que ya se intuye que organización tiene un sentido de ordenación de los diferentes elementos que intervienen para la consecución de unos objetivos.

En este sentido Gairín (1996, 76) define organizar como “disponer y relacionar de acuerdo a una finalidad los diferentes elementos de una realidad para conseguir un mejor funcionamiento” y considera que toda organización tiene entre sus componentes esenciales al menos los siguientes:

- Una delimitación de objetivos o finalidades que persigue ese tipo de organización
- Un conjunto de personas interrelacionadas para conseguir esos objetivos

- Una definición de estructuras de trabajo y de interrelación que faciliten el funcionamiento.
- la existencia de procedimientos establecidos de actuación que sean eficaces para
- Ello.

Sin embargo, es necesario hacer una diferenciación entre las organizaciones de carácter espontáneo y las que están constituidas formalmente. Las primeras hacen referencia a aquellas que no están constituidas explícita o formalmente, mientras que las segundas son el resultado de propuestas conscientes y delimitadas respecto a los objetivos a conseguir, las estructuras para su funcionamiento y las normas de ejecución, que guían las relaciones y las actividades a desarrollar.

La Organización Escolar como ciencia se centra en el estudio de este segundo tipo de organizaciones formales, aunque lógicamente toma en cuenta los procesos informales que en ellas se dan. Y una de esas organizaciones formales es la organización escolar. Sin embargo, las organizaciones escolares tienen unas características específicas que las diferencian del resto de las organizaciones formales.

Las organizaciones escolares

Se habla de la escuela como organización ya que en ella se pueden distinguir los atributos y componentes que se asignan a las organizaciones, en concreto:

- a) Fines, objetivos y propósitos, que orientan la actividad.
- b) Grupo de personas con relaciones interpersonales ordenadas.
- c) Realización de funciones y actuaciones que tiendan a la conclusión de unos fines determinados.
- d) Búsqueda de procedimientos que faciliten su eficacia y racionalidad.

Los autores y autoras que abordan este tema estiman que, si bien las organizaciones educativas pueden ser consideradas como grupos estables de relaciones sociales creados

deliberadamente con la intención específica de conseguir unas metas, definición que pudiera caracterizar de una forma genérica las organizaciones, también es igualmente cierto que no pueden ser analizadas como tales organizaciones a partir de modelos centrados exclusivamente en supuestos industriales o empresariales, e incluso en aquellos otros que se utilizan en el análisis de organizaciones estructurales de servicios públicos, a pesar de mantener con ellos bastantes similitudes.

Las organizaciones escolares no son estructuras predecibles que funcionan como “relojes” con sólidos mecanismos de precisión. No son empresas, ni fábricas a las que se les pide rentabilidad y eficiencia medible y contable. Las organizaciones escolares tienen mucho en común con otras organizaciones formales, pero son notablemente diferentes. Tienen una estructura jerárquica, un sistema de relaciones informales, una estructura de toma de decisiones, reglas y reglamentos, división del trabajo, etc.; pero, además, se caracterizan por objetivos ambiguos, tecnologías confusas, actividades descoordinadas y elementos estructurales débilmente conectados.

Las funciones que se le asignan (facilitar el aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.), son ambiguas, difusas, complejas, a veces contradictorias –adaptar socialmente y potenciar la creatividad y originalidad, por ejemplo– y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios. Todo ello genera incertidumbres relativas a las acciones a emprender y al papel que las personas deben cumplir en ellas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje no se rigen por protocolos estandarizados, sino que se realizan de manera mucho más imprecisa comparados con la tecnología que domina los procesos de producción en el mundo de la empresa. Los factores que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje son tan complejos, dependen de situaciones y circunstancias, que hacen muy difícil predecir resultados, controlar el proceso y evaluar los resultados. A diferencia de lo que ocurre en las organizaciones industriales, la escuela tiene tecnologías blandas que no permiten establecer intervenciones en las que los efectos sean atribuibles a causas definidas.

La complejidad de la realidad escolar y de la tarea educativa hace inviable la existencia de un modelo único de profesor y, por lo tanto, de una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales. Los miembros de la organización tienen que asumir en su actividad diversidad de roles en relación con los objetivos de la organización educativa para los que no se sienten en muchas ocasiones preparados.

Los colectivos de personas que incluyen son variados (familias, profesorado, alumnado, administración, ...) en sus edades, características, objetivos e intereses, lo que produce una alta diversidad de patrones de comportamiento, de creencias, etc., y un posible choque potencial entre los diferentes intereses que se defienden, al tener una estructura de participación más democrática que en una empresa.

El funcionamiento de las organizaciones escolares permite que, dentro de ciertos límites, haya un alto margen de autonomía, dando la impresión de que cada profesor o profesora puede hacer lo que quiera, del modo que estime más conveniente. Las aulas, por ejemplo, se convierten así en espacios privados de ejercicio profesional, en "células aisladas". Máxime cuando el profesorado se caracteriza por su inestabilidad laboral (interinos e interinas) y su rotación por los centros.

La escuela, frente a las empresas tradicionales, es muy influenciada por los cambios del ambiente participando del influjo que la realidad cultural social, política o económica imponga, especialmente por las reformas educativas que se desarrollen a nivel político.

Su autonomía también es limitada en cuanto a la dependencia de la Administración educativa respecto a los recursos económicos y materiales para su funcionamiento, así como las directrices legales que se le marcan (afectando al currículum, a la organización, al funcionamiento de los centros).

Santos Guerra (1994b, 180 y ss.) reflexiona acerca de las paradojas en las que viven inmersas las instituciones escolares:

- La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia.
- La escuela es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía propia y de los alumnos.
- La escuela es una institución que debe educar para la vida y a la vez para el mundo de los valores.
- la escuela es una institución con abundante normativa que pretende desarrollar la participación.
- La escuela es una institución transmisora que pretende transformar la sociedad.
- La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar en la libertad.
- La escuela es una institución con una concepción epistemológica de carácter jerárquico que pretende desarrollar la creatividad.
- La escuela es una institución sexista que pretende educar en la igualdad.
- La escuela es una institución fuertemente esta mentalizada que pretende desarrollar una democracia educativa.
- La escuela es una institución compuesta por adultos que tienen una tarea de formación respecto a los destinatarios que tienen edades inferiores.
- Una pretendida neutralidad choca con la red de intereses personales y estamentales y con una disputa ideológica y axiológica más o menos camuflada.
- Los profesionales de la enseñanza son preparados para el dominio de las disciplinas, pero luego encuentran demandas y exigencias que tienen que ver con aspectos relativos a la educación, a los valores, a la gestión democrática, etc.

Todo ello hace que el nivel de indeterminación de las instituciones escolares sea alto, lo que las hace con frecuencia débiles organizativamente. No es de extrañar, por tanto, que se intente huir de esquemas prefijados en el análisis de las organizaciones escolares y se intente profundizar a partir de la realidad compleja y específica. Se generan así nuevos instrumentos de investigación y nuevas concepciones de análisis, desde perspectivas de carácter etnográficas y socio-cognitivas, puesto que, como dice Ball (1989, 19) los análisis

organizativos que ha habido hasta épocas recientes “nos han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo como las escuelas funcionan en la realidad cotidianamente”.

I.1.- Teorías de Gestión y Teorías de Organización

Según Hoyle (1986c), la teoría de la organización comprende "un conjunto de perspectivas diferentes a través de las cuales obtenemos una mejor comprensión de la naturaleza de la organización como una unidad social y de la realidad de la vida en las organizaciones". Las organizaciones educativas pueden ser objeto de análisis y de gestión de esa realidad. La teoría de la gestión, como teoría práctica, se dirige a capacitar al profesorado para lograr la eficacia de la organización y, simultáneamente, la satisfacción de sus miembros en el trabajo, a través del diseño organizacional, el liderazgo, los procesos de toma de decisiones, la comunicación, etc.

Ambos tipos de teorías tienen sus limitaciones. Las teorías de la gestión o del management pueden ser tan mecanicistas que se alejen totalmente de las realidades de la vida organizacional y se olviden del contexto sociopolítico más amplio; por otra parte, los conocimientos producidos por la teoría de la organización pueden confundir al práctico con nociones alejadas de los problemas cotidianos. Para evitar estos riesgos ambos tipos de teoría deben formar parte complementaria de la formación. De esta forma, la teoría de la organización clarifica los fines y permite cuestionar algunas de las nociones racionalistas que apuntalan gran parte de la teoría de la gestión que guía a los prácticos (Hoyle, 1986c).

La teoría de la gestión, por su parte, ayuda a tomar decisiones eficientes orientadas a los fines educativos. Esta polarización está también relacionada con las dos grandes tradiciones que, según Hoyle (1986b), sustentan la Teoría General de la Organización: las teorías sociológicas y las manageriales o administrativas. Por un lado, las teorías sociológicas derivadas de los clásicos de la sociología (Durkheim, Marx, Weber...), que han centrado su interés en las estructuras sociales y los sistemas de poder; y por otro, las teorías manageriales elaboradas por personas más vinculadas a los problemas concretos derivados de la gestión de las organizaciones (Taylor, Barnard, Urwick...). En las últimas décadas hemos asistido a un gran desarrollo de la teoría de la organización, de la mano de la etnografía, la fenomenología, la micro-política... que han servido para acercar ambas tradiciones –teórica y práctica– en beneficio de la organización escolar. Tan difícil es pensar

en una administración sin ningún tipo de teoría como en una investigación exclusivamente teórica.

Un ejemplo de la problemática relación entre teoría y práctica dentro del campo de la Organización Escolar es el contraste ampliamente confirmado entre las teorías sobre liderazgo y las prácticas de los directivos escolares. Los estudios sobre las prácticas directivas y sobre cómo los directivos relacionan sus teorías con su práctica nos indican que debemos revisar los esquemas habituales derivados de las teorías de la organización si éstas pretenden guiar efectivamente la gestión y el cambio en los centros escolares.

Entender la teoría de la Organización Escolar como una teoría práctica no debe significar su reducción a teorías para la práctica, sino que debe incluir igualmente teorías acerca de las prácticas. De lo contrario, quedaría en una teoría para actuar, exenta de intención reflexiva, una mera aplicación técnica, como sostiene el filósofo O'Connor.

En Organización Escolar ha dominado el "conocimiento práctico", pero en una sola de sus dimensiones, el "conocimiento en la acción", y no como "reflexión durante la acción" ni "reflexión sobre la acción". Según Giroux (1985), "los educadores radicales deben desarrollar teorías de la práctica, más bien que teorías para la práctica". Esto significa que la escuela debe ser considerada no sólo como unidad de gestión sino también como unidad de análisis, y los directivos no solo como gestores sino también como investigadores sobre su práctica.

La Organización Escolar se configura, así como ciencia de análisis y como ciencia de intervención. No estamos fuera de la organización que gestionamos o investigamos, somos parte inevitable de ella. Por otra parte, cualquier teoría de gestión lleva implícita cuanto menos una teoría de la escolaridad. La Organización Escolar necesita un cuerpo de conocimientos sobre la naturaleza y funcionamiento de las organizaciones escolares articulado en conceptos, principios y teorías fundamentadas en líneas de investigación sólidas.

En ningún caso esto significa olvidar que "una aportación fundamental que realiza la investigación, está en el conocimiento que nos proporciona sobre la realidad en la que tenemos que actuar. Es un medio indispensable para desvelar la realidad y tomar decisiones consecuentes" (Gimeno, 1981). De especial interés para los administradores Cuando hablamos de metas, valores, objetivos, finalidades o propósitos, soslayando las diferencias conceptuales y semánticas que se puedan establecer, estamos definiendo lo que pretende la organización, lo que quiere conseguir y, al mismo tiempo, también describimos lo que es importante para ella y el sentido que tienen determinadas opciones. De alguna manera, se están definiendo las "misiones", la guía de toda la organización y los valores de la misma.

La realización de los objetivos precisa la consideración de diferentes actividades relacionadas de un modo dinámico y supone en última instancia la articulación de puestos y la ordenación de funciones. Nace así la estructura con un sentido instrumental respecto a los objetivos. Aunque no hay coincidencia sobre el concepto de estructura, nos parece suficiente la aproximación de Zerilli cuando afirma que es: "El esquema formal de relaciones, comunicaciones, procesos de decisión, procedimientos y sistemas dentro de un conjunto de personas, unidades, factores materiales y funciones con vistas a la consecución de objetivos"(Cit. Ciscar y Uría, 1986, 64).

La estructura es la parte más estable de las organizaciones. La estructura imprime carácter de estabilidad a las organizaciones y, por tanto, es garantía de permanencia, si bien constituye también un factor generador de resistencias al cambio.

Pero más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas, que se relacionan entre sí en el marco de una estructura para conseguir determinados objetivos. Se configura así el sistema relacional y con él se hace referencia a las formas de relación específica que se dan en una organización en función de la situación de los miembros en la estructura organizativa y dependiendo de los valores de cada institución (comunicación, participación, tomas de decisiones, etc.).

Es la dimensión informal, el curriculum oculto de toda organización. Es decir, buena parte de la influencia educativa que ejerce la organización forma parte del currículum oculto, por cuanto pasa desapercibida en el proceso organizativo, pero que sí está ahí y ejerce su influencia condicionando los procesos y los resultados.

Comprender para intervenir, significaría analizar ese lado oscuro de la organización, haciéndolo explícito, negociado y consensuado por los implicados de la comunidad educativa.

Objetivos, estructura y sistema relacional constituyen pues los tres componentes básicos de las organizaciones. No obstante, su relación, más que ser coherente, queda a menudo mediatizada por diversos factores:

- Los objetivos de las instituciones cambian a menudo como consecuencia de las relaciones con un entorno dinámico, mientras que las estructuras permanecen o evolucionan más lentamente.
- Las estructuras no siempre son coherentes con los objetivos ni permiten su realización. Así, muchas instituciones educativas tienen excesiva estructura administrativa y poca estructura pedagógica, o viceversa.
- Las personas no siempre comparten los objetivos institucionales, o usan inadecuadamente las estructuras que les permiten relacionarse o generan potentes estructuras paralelas ("estructuras informales").

Se generan así disfunciones que es necesario conocer y afrontar. Es indudable que la atención a uno o varios de los aspectos antes mencionados puede ayudar a mejorar las organizaciones; sin embargo, lo característico de la acción organizativa no es tanto la consideración de un elemento aislado como la atención a las múltiples relaciones que se dan entre ellos. Así, de nada sirve clarificar los objetivos si no se acompaña de modificaciones estructurales o si no se garantiza que las nuevas propuestas son asumidas por las personas que las deben llevar a efecto. No obstante, hay que tener en cuenta que con ello se identifican los componentes fundamentales de las organizaciones, sin que ello

agote la consideración de otros elementos de menor relevancia, pero también importantes en el proceso organizativo.

La interrelación de los diferentes elementos permite explicar el funcionamiento institucional y es la base para comprender la cultura organizativa, como conjunto y resumen de la "esencia" de una organización.

1.2.- La dimensión micro-política

Este nuevo paradigma de la ambigüedad, de especial incidencia en los modelos alternativos de organización escolar (González, 1989), corría el riesgo de generar excesiva incertidumbre en la gestión, ámbito tradicionalmente plagado de certezas, pero además dejaba sin explicar las causas de fondo que condicionaban los procesos de decisión en las organizaciones educativas, con lo que no podía satisfacer ni a gestores ni a investigadores del hecho organizativo escolar. La aplicación del enfoque político, más concretamente, del micropolítico (Ball, 1989), significará un aporte fundamental para completar los “modelos de la ambigüedad” recuperando al sujeto de las decisiones organizativas, que de la otra manera quedaba en la sombra.

La diferencia entre lo que se proyecta o prescribe y lo que realmente ocurre es una característica de la educación institucional (Goodson). Pero esta diferencia, lejos de ser el resultado de un juego espontáneo de fuerzas más o menos anónimas, tiene agentes concretos que utilizan sus recursos sociales y de poder para perseguir sus intereses. Este lado oculto de las organizaciones escolares es el que ha tratado de desvelar la teoría micro-política (Bardisa Ruiz, 1997; González González, 1998).

Desde una perspectiva micro-política e inspirado por las teorías del loosely coupled, Ball (1989) plantea una concepción "alternativa" sobre las escuelas como organizaciones:

Las escuelas ocupan un lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros. Jerarquía e igualdad, democracia y coerción coexisten estrechamente.

1. Se caracterizan por la ausencia de consenso y la diversidad de metas.
2. Son lugares de confrontación ideológica, derivada de las diferentes experiencias e intereses de los actores individuales. En sus procesos de toma de decisiones están en juego recursos, carreras y reputaciones.

3. Las escuelas son campos de lucha, divididas por conflictos entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas.

Esta realidad ha hecho que los estudiosos de las organizaciones dirigiesen su mirada hacia ese lado oscuro, a lo que ocurre entre bastidores (Santos Guerra, 1994), a los entresijos de las organizaciones escolares (Calatayud, 2009), y en general, a la incidencia de las relaciones de poder (monográfico de OGE, 2004). También se han formulado teorías sobre la perversión organizacional (Etkin, 1993). Recientemente nos hemos referido a la educación como un campo minado (San Fabián), minado por numerosas trampas: las trampas de la rutina, de la seguridad, de los méritos, de la evaluación, del dictamen científico, del sentido común, de la velocidad, del conocimiento sin contexto, de la igualdad, de la diversidad, de la infancia como etapa feliz, de las vacaciones, de las reformas, de la libertad, de la imagen, de la nostalgia, del olvido, del lenguaje, del yo y los míos.

Las organizaciones que forman parte de un sistema administrativo (jerárquico) más amplio del que dependen orgánicamente, como son las escuelas, son organizaciones que obedecen a una metáfora muy certera y que ha sido poco aplicada a las organizaciones educativas: la metáfora del móvil (estructura que cuelga de arriba).

Bien se resalte su celularismo o su fuerte componente micro-político, las escuelas son vistas como organizaciones con rasgos distintivos, como antes señalamos (Santos Guerra, 1997) y que se podrían sintetizar en los siguientes aspectos:

- Indefinición de las metas a conseguir.
- Su naturaleza específica (carácter no competitivo, no seleccionadora de clientes y con un alto nivel de preparación de los técnicos).
- La ambigüedad de tecnologías
- Dificultad para establecer estándares de actuación
- Debilidad estructural
- Vulnerabilidad ante la influencia externa
- Modelo de dirección existente

- Autonomía institucional limitada
- Inestabilidad de personal
- Dependencia de recursos externos
- Falta de tiempo para la gestión
- Inexistencia de controles
- Realidades dinámicas que evolucionan tanto en función de su propia dinámica
- como de los requerimientos externos.
- Contradicción entre el carácter obligado de la escolaridad y la voluntariedad que requiere el aprendizaje.

La imagen de la organización desarrollada sobre todo desde los enfoques etnográficos o postmodernos y los basados en la asunción del conflicto como algo inherente a la vida de las organizaciones, atiende principalmente a este nivel de producción cultural de la organización en el que se practica el gobierno de los centros educativos. La micropolítica es el enfoque a este nivel de análisis. En primer lugar, porque permite mostrar cómo la unidad relevante en el estudio de esa práctica la forman no las estructuras organizativas ni los individuos, sino las redes de interacción que se constituyen entre ambos.

En segundo lugar, porque a través del estudio de tales redes adquieren relevancia los procesos de interacción fundamentales que inciden en el gobierno de un centro: el intercambio de información y la creación de sentimientos de confianza. Son estos procesos los que constituyen la base sobre la que se desarrolla el capital social interno de la organización, de los que depende en buena medida su capacidad de adaptación al cambio y de llevar a cabo un proyecto común” (Terrén, 2004).

1.3.- Historia de la planeación estratégica en el campo de las instituciones de educación

La planificación o planeación estratégica, apareció en la escena de la administración de empresas en la década de los cuarenta del siglo XX. Durante los años sesenta su uso se extendió hasta constituirse en un instrumento para el desarrollo organizacional, muy conocido por los administradores y gerentes de los grandes negocios. Se trasladó a la educación a partir de la teoría del capital humano (Schultz, 1961) y planteó temas como la inversión en capital humano, economía de la educación, planeación de recursos y planeación de los sistemas educativos. Coombs (1968) plantea el esquema de planeación, programación y evaluación y seguimiento mediante información. En los setenta comenzó a hablarse de la gestión estratégica, incluyendo no sólo elementos de planificación sino la definición de esquemas operativos. La principal razón de esta redefinición fue que una planificación estratégica como la que se planteaba entonces no era suficiente. Ante este escenario se hicieron precisiones que derivaron en una metodología mucho más completa.

Este necesario replanteamiento tuvo que ver con consideraciones teóricas (como la dificultad de conciliar el paradigma cualitativo con el cuantitativo), pero también con la evidencia de malos resultados: menos del 10 % de los negocios que usaban planificación estratégica resultaban exitosos (Fernández-Darraz, 2009). Por esta época se plantea el esquema de desarrollo y cambio a través de la planeación (Hüfner & Van Gendt, 1972), considerando el esquema de escenarios deseables.

Se puede decir que a principios de los ochenta la planificación estratégica había pasado de considerarse una panacea a una herramienta útil que requería condiciones organizacionales y una pulcra conducción en su aplicación para garantizar el éxito; fue así como se logró una caracterización muy realista y objetiva de la planificación estratégica, que hizo que adquiriera notoriedad y encontrara su ubicación precisa entre las disciplinas administrativas y de gestión.

Algunas instituciones de educación superior de Estados Unidos utilizaron la planificación estratégica de forma temprana, desde finales de los setenta, pero su introducción formal en

el ámbito educativo se vincula con las contribuciones de Kotler y Murphy (1981) y Keller (1983). Estos autores señalaron que sin la planificación estratégica a las IES les sería cada vez más difícil sobrevivir en un entorno de competencia creciente: estaban anticipando un futuro que en muchos países ya se estaba viviendo en aquel entonces. En Estados Unidos la educación superior requería una revisión urgente, puesto que la evolución social les estaba planteando requerimientos de mayor eficiencia y calidad.

La planificación estratégica en el ámbito educativo siguió el rumbo de su desarrollo en lo general, pero con un desfase de alrededor de diez años del resto de organizaciones privadas (empresas y negocios). Este desfase incluso se identifica al comparar la evolución que tuvo en las empresas del sector público, donde la planificación estratégica encontró un rápido acomodo. Para hacer que la planificación estratégica se adoptara en el ámbito de la gestión educativa, los especialistas y estudiosos de la educación y los organismos internacionales, sobre todo de la educación superior, contribuyeron argumentando la importancia, pertinencia y ventaja de su uso en los sistemas nacionales de educación superior y en las mismas IES (Hardy, 1991). Sobre todo, porque influye una fuerza exógena: la exigencia creciente para la educación superior de mayores niveles de eficacia y la necesaria consideración de nuevos papeles que la sociedad le está demandando ante una evolución social y económica acelerada, propiciada por la internacionalización de la educación. Es así como, al arribar al siglo XXI, la planificación estratégica se convierte en un poderoso instrumento de la gestión universitaria en el planeta (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [Anuies], 2000).

En México a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte en 1994, se evidenció una época acelerada de cambios en la educación superior. Al elaborar los análisis comparados de los sistemas de educación superior del país con respecto a Estados Unidos y Canadá, se observaron asimetrías y diferencias que plantearon al país retos muy importantes (Kent, 2005). De este diagnóstico surgió una serie de políticas públicas y programas auspiciados con bienes extraordinarios, como el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (Fomes), el Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep) y otros que tienen como propósito orientar recursos adicionales

para propiciar la mejora en áreas estratégicas de las IES mexicanas. En este contexto, desde la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (Anuies) y de la correspondiente subsecretaría de la SEP, surge el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que es la forma más acabada de la imposición de ejercicios de planeación estratégica a las IES (Anuies, 2002).

En este marco, la planificación del sistema de educación superior en México, impulsado desde la Anuies, propició la creación de unidades de planeación en todas las IES durante la década de los ochenta. Fue cuando la retórica se convirtió en práctica. Estas oficinas, dependencias –y en algunos casos hasta secretarías–, se han adaptado a las dinámicas de desarrollo institucional y a los avatares de los equipos de gestión locales. Es así como hay una diversidad de formas de organizar y abordar la evaluación y planeación institucional, que ha venido haciéndose cada vez más homogénea, desde finales de los noventa del siglo pasado. El uso de estas unidades fue justificado originalmente para darle soporte a los programas federales (Fomes, Promep, PIFI, etc.), pero debido al trabajo que se ha venido realizando en las IES con esquemas autóctonos o por influencia de una corriente planificadora que promovió la Subsecretaría de Educación Superior (SES), la planificación ha adquirido un valor incuestionable en la gestión universitaria mexicana.

Siguiendo esta línea, las instituciones universitarias mexicanas se han preocupado por atender las necesidades de cambio que plantean varios sectores de la sociedad, mediante la redefinición de su misión social y su estructura organizacional (Kent, 2005). Esto ha sucedido con una clara afiliación de las gestiones institucionales en las IES públicas estatales a esta política nacional (De Vries y Álvarez, 2005). El caso de la Universidad Veracruzana (Ojeda, 2008), que se tratará más adelante, ilustra el impacto de esta política pública y muestra cómo se pasó de la retórica a la práctica.

A partir de las adaptaciones y procesos de mejora institucional seguidos por la ANUIES y la SES, han surgido organismos de evaluación y acreditación de este nivel educativo (Serna & De Vries, 1997). A escala nacional e internacional, las IES de México han tomado referentes y estrategias de desarrollo para cumplir con ciertos criterios y lineamientos de

evaluación. De tal forma que la formulación de planes de desarrollo con estrategias claras que permitan establecer metas y acciones se ha asumido como una función de los equipos de gestión institucional y particularmente de las oficinas de planeación. Con este fin se llevan a cabo en todas las IES mexicanas procesos de planificación que constituyen elementos de dirección, para conducir a las universidades hacia el cumplimiento de su misión ante diversos escenarios (Torres-Lima, Villafán y Álvarez, 2008).

1.4.- Perspectivas de la planeación estratégica

A continuación, se enuncian los postulados de autores que dan cuenta de las perspectivas de la planeación estratégica.

El desarrollo de la gestión y la planeación estratégica, como campo disciplinar, puede ser estudiado epistemológicamente, desde dos perspectivas: la mecanicista y la sistémico-orgánica (Farjoun, 2002).

Desde la perspectiva mecanicista, se agrupan las teorías que conciben la estrategia como una postura y un plan, cuyo modelo de diseño fundamental está basado en el análisis del entorno interno y externo de la organización, con el propósito de identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (análisis DOFA), como base para la formulación y escogencia de estrategias por parte de las organizaciones.

La perspectiva integradora sistémico-orgánica agrupa los trabajos de investigación cuyo foco es el cambio estratégico, y no el de la elección de una postura estratégica. Esta perspectiva otorga un mayor reconocimiento a las variables denominadas suaves, que representan el lado confuso de la realidad (Farjoun, 2002).

Para sobrevivir y mantenerse en el entorno competitivo toda organización debe definir, implementar y evaluar un proceso de planeación estratégica. Esta necesidad surge para responder a las demandas del entorno, contar con ventajas competitivas y en algunos casos sobrevivir considerando la competencia y exigencias de la sociedad. Las instituciones de educación superior, al igual que el resto de las organizaciones, se enfrentan a este entorno complejo y cambiante por lo que se ven en la necesidad de definir “los medios para lograr los objetivos de largo término” (David, 2005), así como su visión y su misión.

1.5.- Conceptos de planeación estratégica

En este apartado se identifican varios conceptos de planeación estratégica que dan cuenta de las principales características, iniciando con los postulados de Correa (1997).

En la planeación estratégica lo importante es saber confrontar científicamente las oportunidades y las amenazas con las fortalezas y debilidades, y con los resultados diseñar las estrategias. Se implementa el siguiente modelo:

- a. Investigación del entorno recogiendo información triangularizada.
- b. Evaluación del potencial de la institución en todos sus componentes, comparativamente con las potencialidades del entorno.
- c. Posicionamiento estratégico. Definición de la misión, las políticas, los propósitos, objetivos, criterios y estrategias.
- d. Posicionamiento táctico. Proceso de planeación operacional de corto plazo, mediante la asignación de recursos y la definición de objetivos.
- e. Adecuación. Diseño de los mecanismos que se requieren para la puesta en marcha del plan.
- f. Seguimiento. Evaluación sistemática de las etapas de la planeación frente a las necesidades internas y externas. (Correa, 1997).

Desde los postulados de Rodríguez, Piedrahita y Enciso, la planeación estratégica tiene como uno de sus referentes permanentes el entorno en el que actúa. Una de las características es que el énfasis no se hace en los planes, propiamente dicho, sino en los procesos de elaboración. Además, es flexible y consulta permanentemente el contexto o entorno en el cual actúa, con lo cual se facilita la toma de decisiones para ajustar las estrategias y líneas de acción, atendiendo las demandas de dicho contexto. El carácter participativo es su principal característica, lo cual facilita el logro de los objetivos, por el nivel de compromiso que adquieren los miembros de la comunidad en el diseño, formulación y ejecución de los planes, programas y proyectos institucionales (Rodríguez, Piedrahita y Enciso, 1996).

Por otra parte, Serna (1994) identifica que la planeación estratégica "...es un proceso mediante el cual una organización define su visión de largo plazo y las estrategias para alcanzarlo a partir del análisis de sus fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas. Supone la participación activa de los actores organizacionales, la atención permanente de información sobre sus factores claves de éxito, su revisión, monitoría y ajustes periódicos para que se convierta en un estilo de gestión que haga de la organización un ente proactivo y anticipatorio".

Retomando a Bahamón, se identifica que la planeación estratégica es un proceso lógico que contiene los pasos por seguir para hacer realidad la intención de alcanzar los objetivos propuestos a mediano y largo plazo. Estos pasos son: visión, misión, objetivos, estrategias y tareas. Como resultado, es posible estructurar los planes, los programas y los proyectos de la empresa (Bahamón, 2007).

De acuerdo con Rodríguez, Piedrahita y Enciso, se establecen los niveles de la planeación estratégica.

Etapas del proceso de planeación estratégica

Definición del orden de tiempo (3 años).

1. Principios corporativos.
2. Diagnóstico estratégico – análisis DOFA. Dónde estamos hoy.
3. Direccionamiento estratégico. Misión – estándares – visión – estándares – objetivos estratégicos. Dónde queremos estar.
4. Proyección estratégica. Áreas estratégicas – proyectos estratégicos. Cómo lo vamos a lograr.
5. Plan operativo. Estrategias – planes de acción. Tareas que debemos realizar para alcanzar la visión.
6. Monitoria estratégica. Índices de gestión. Cuál es el nivel de desempeño organizacional; cuáles los logros del proceso.

Fases del proceso

Fase 1. Direccionamiento estratégico. Es el momento en que los directivos de la organización educativa definen cómo la quieren ver y cómo esperan que la vean en un horizonte de cinco a diez años. Así mismo, definen el camino por recorrer para hacer ese futuro presente.

Fase 2. Diagnóstico estratégico. Momento en el cual se obtiene la visión real del estado en que se encuentra la organización en relación con su deber ser. Por ello es necesario reconocer el entorno (oportunidades y amenazas) en sus ámbitos regional, nacional y mundial: análisis externo. Igualmente, es necesario hacer el balance dentro de la organización de las debilidades que la aquejan y las fortalezas de que dispone para hacerse competitiva en su sector: análisis interno.

Fase 3. Formulación estratégica. Momento en el que se enseña cómo llegar a la organización deseada que se ha identificado en la fase de direccionamiento estratégico. Son las opciones que deben realizarse para mantener y soportar el logro de los objetivos de la organización y del área de trabajo y hacer realidad los resultados que conducen a concretar la visión.

Fase 4: Plan de acción. Es el momento del hacer. Corresponde a las tareas que debe realizar cada área para convertir las estrategias en un plan operativo que permita su monitoreo y seguimiento a través de índices de gestión (Rodríguez, Piedrahita y Enciso, 1996).

Desde la perspectiva de Galeano (1979) se evidencia que el punto de partida del proceso de la planeación estratégica es básicamente la claridad de la misión, de los propósitos a cualquier nivel, sea institucional, organizacional o técnico, lo cual proporcionará a la universidad su verdadera identidad y la diferenciará de las demás instituciones del sector. Al iniciar este proceso, teniendo en cuenta que al planear sus actividades la universidad determina a dónde quiere llegar y la forma de hacerlo, en otras palabras, está definiendo el futuro con anticipación, “qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y quiénes deberían hacerlo” con el fin de disminuir riesgos y aprovechar las oportunidades que se presenten.

Para el desarrollo de este ejercicio de investigación se ha construido un concepto de planeación estratégica que reúne los aspectos más relevantes de esta herramienta de gestión. Por lo tanto, se entiende la planeación estratégica como una herramienta que posibilita el análisis del entorno, utilizando como instrumento la matriz DOFA que identifica las fortalezas y debilidades internas y las oportunidades y amenazas externas, para ajustar, diseñar y aplicar las estrategias a corto, mediano y largo plazo, que den respuesta a las demandas del entorno a través de la participación de toda la comunidad.

Además, la planeación estratégica se centra en los procesos, no en los planes, para llevar a cabo la evaluación y el seguimiento constante de éstos, lo cual permite ser flexible y mantener la claridad de la misión y los propósitos, con el fin de generar identidad en la institución.

Unidad II

La planeación en la institución escolar

2.-La planeación en los centros educativos.

Los centros de educación también son organizaciones. Aunque se han clasificado como entes sin ánimo de lucro, también requieren de la gestión y organización administrativa de la materia prima que es el educando; se cuenta con un capital físico, financiero y cognitivo que interactúa con el factor humano (Ramírez, 2005); y está organizado en áreas funcionales. Esto implica que la planeación en el ámbito de la educación, es también la herramienta fundamental para el logro de los objetivos. Un área funcional en la organización es aquella agrupación de acciones similares que se pueden liderar bajo una misma dirección. Este orden sugerido por Fayol permite que la planeación se piense en un área específica o proyecto, orientados a cumplir con los objetivos de la misión y visión institucional.

En la institución educativa se puede considerar como áreas funcionales: las actividades académicas, las administrativas y las técnicas o escolares (Münch, Galicia, Jiménez, Patiño, & Pedronni, 2011). La planeación de las académicas se refiere a la organización de planes y programas de estudio, diseño curricular, planeación y proyección de escenarios educativos. En las actividades administrativas orientadas a apoyar el funcionamiento administrativo de la institución, se planea la inversión y demás aspectos financieros, y los recursos humanos que involucra el personal académico, administrativo y de apoyo. Las actividades escolares comprenden la planeación de la demanda educativa, calendario escolar, inscripciones, actividades culturales y deportivas, los seguimientos académicos y calificaciones y demás actividades. No obstante, de acuerdo al tamaño, a la misión y las necesidades propias de cada institución educativa, existirán cargos y actividades que definen el número de áreas funcionales.

La importancia de realizar la planeación para una institución educativa radica en que se propicia el desarrollo institucional a través de la optimización de recursos; reduce los niveles de incertidumbre y riesgos futuros; evalúa todos los escenarios posibles, por lo que prepara para enfrentar cualquier situación; establece un sistema racional para la toma de

decisiones; provisiona de herramientas necesarias para el buen funcionamiento; disminuye la improvisación y promueve la eficiencia; permite realizar un mejor control por medio de indicadores definidos; propicia un clima organizacional saludable para todos los integrantes de la institución, en cuanto los esfuerzos se dirigen hacia los objetivos misionales (Münch et al, 2011).

La inserción de la planificación en el campo de la educación no es un tema nuevo. A principios del siglo XX la planificación como práctica social tuvo su origen en los países socialistas que fueron aplicadas inicialmente en los sistemas educativos pero que repercutieron en el campo institucional y en el aula (Aguerredondo, Lugo, Pogré, Rossi, y Xifra, 2006).

En un primer momento se vio una fuerte influencia de los modelos económicos. Después de la primera guerra mundial cuando se reactiva la economía, se requiere mano de obra para la producción. Es decir que se requirió de ciudadanos con competencias al servicio de la economía. De ahí se dio espacio para fortalecer los colegios con orientación técnica, que aún sobreviven.

Luego se plantea la necesidad de suplir una demanda social con la meta de escolarizar a toda la población, reducir el analfabetismo, disminuir la pérdida de año escolares, entre otras. Aparece entonces el planeamiento estratégico como herramienta para la toma de decisiones en la gestión administrativa (Aguerredondo et al, 2006) lo que le otorga a la educación un interés por la búsqueda de la eficiencia en términos económicos.

A partir de los intereses expuestos, nace posteriormente la propuesta de implementar en las instituciones educativas la administración por objetivos con apoyo teórico de la propuesta de la taxonomía de objetivos de Bloom (Aguerredondo et al, 2006). La planificación era pensada como la definición de objetivos y acciones como soporte de la ejecución. La planificación fue utilizada en la institución y en el aula. Por lo que los docentes especialmente, se vieron en la tarea de construir los planeadores de clase con objetivos y

actividades; documento que permitiría hacer un seguimiento preciso de lo que hacía el docente y temas que se abordaban en el día a día.

En últimas aparece la planificación situacional como un término que acompaña la planeación estratégica, un modelo de planificación por proyectos. Este modelo le agrega a la gestión de las instituciones educativas un espacio de participación y compromiso (Aguerredondo et al, 2006). Se constituyen entonces: el Proyecto Educativo Institucional PEI (planeación estratégica), el Proyecto Curricular (planeación táctica) y los Proyectos Específicos (planeación operacional).

Gestionar por proyectos implica que un proyecto está integrado por otros proyectos resultantes de la reflexión de la comunidad académica y sobre la acción. Es pensar la institución educativa como un sistema complejo, compuesta por partes que requieren atención (Aguerredondo et al, 2006). Si estas partes mejoran, gracias a sus interacciones, se logrará un mejoramiento institucional. Por tanto, el PEI compone el espacio o gran proyecto que permite pensar la institución como el todo para no dejar nada de lado. Reconocer que cada cosa y acción debe estar siempre orientada hacia los fines de la educación – que para el caso de Colombia están contempladas en la Ley 115 general de educación (Ministerio de Educación Nacional, 1994)- y los objetivos misionales de cada institución.

Cabe aclarar que la planificación concebida como un sistema debe responder no solo a los intereses misionales de la institución y fines de la educación. También debe responder a las políticas de cada sistema educativo nacional y sus intereses, las necesidades del contexto local (región y municipio) y a las necesidades propias de cada individuo en formación y su contexto familiar. Sumado a esta situación, se han expuesto desde las entidades supranacionales como la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo BID o la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, algunas expectativas sobre lo que se espera de la educación en el mundo. En este sentido, la planeación contiene un trasfondo con implicaciones políticas, pedagógicas, financieras, administrativas (Jiménez, 2003) y humanas.

Esta perspectiva sistémica les impone una tarea compleja a las instituciones educativas al realizar su planificación, y pone en riesgo de desvirtuar los intereses de la educación, los cuales, partiendo de las ideas de los filósofos y pedagogos de la educación, se debe centrar motivar y desarrollar estados físicos, intelectuales y morales (Delval, 1990). En consecuencia, el trabajo de planificación requiere de un proceso de continua reflexión y revisión por parte de un equipo de trabajo integrado por toda una comunidad académica. Dentro de esta línea de pensamiento, Aguerredondo et al (2006) le apuesta a una planificación educativa como una herramienta abierta y flexible, porque brinda un espacio de participación, lleva al diagnóstico de una situación, permite la anticipación, el redireccionamiento de las acciones de acuerdo a las características de la realidad actual, prioriza los problemas, abre la posibilidad de establecer metas futuras, muestra los caminos y rutas de acción; todo orientado a la transformación y mejoramiento de la oferta educativa. Pero en la Planificación no lo es todo. No se puede ver la planeación como una herramienta aislada. Para la efectividad debe estar de la mano con la gestión y la acción. Por ello desde la teoría administrativa de Fayol se habló de un proceso administrativo de cuatro fases: planificación, organización, dirección y control. Actualmente, por influencia de las técnicas japonesas se ha implementado en el ciclo PHVA: Planificar, Hacer, Verificar y Actuar, en los sistemas de gestión de calidad. Pero ¿por qué esta necesidad de calidad en la educación? Para la UNESCO (2014) la educación, además de ser un derecho humano fundamental por que promueve la autonomía personal y la libertad, es un catalizador del desarrollo, razón por la cual toda agenda gubernamental debe tratarlo como tema de prioridad. Así, el desarrollo sostenible en todos los países se construye sobre la base de la educación, pues es allí donde principalmente se genera capital intelectual.

En consecuencia, las organizaciones internacionales y nacionales cada vez exigen más estándares para mejorar la calidad de educación, imponen nuevos retos que provienen de la globalización y las dinámicas de los mercados. En razón a estas nuevas políticas de calidad, las instituciones educativas han tenido que acomodarse y generar nuevas dinámicas para poder cumplir con dichas exigencias. Algunas directivas y docentes que ejecutan estas acciones aun no comprenden ¿qué es eso de la calidad educativa? Pues su percepción está

medida en términos de llenar formatos, cumplir metas numéricas de cobertura, deserción y resultados en pruebas de conocimiento.

Vale decir que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (S.f.) define la educación de calidad como: ... aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Efectivamente el ser humano es el motor que mueve al mundo, por tanto, la educación siempre debe estar centrada en su desarrollo pleno como ser individual y social.

En este sentido, se consideró la importancia de involucrar los procesos de la planeación estratégica en las instituciones educativas. Estos procesos son los que están generando las certificaciones de calidad o acreditaciones de alta calidad para el caso de la educación superior. El MEN en Colombia, es el promotor de esta “nueva era de la calidad educativa” a través de la exigencia la autoevaluación, en busca del mejoramiento institucional.

Actualmente, a través de la guía 34 (Ministerio de Educación Nacional, 2008) se recomienda la organización de equipos de gestión escolar y administrativo que llevan al mejoramiento de la institución, por medio de los planes estratégicos encaminados a desarrollar la misión y a alcanzar la visión institucional.

2.1. La planeación o planificación del docente

La planificación, es la acción que orienta y vertebra la propuesta del docente. Es una acción propia de todos los docentes, es inherente a su tarea. Es una actividad mental que realizan todos. Puede ser entendida como un recorrido de enseñanza anticipatorio que abre la posibilidad de una reflexión que redundará en un enriquecimiento de la práctica en sí, al ir desarrollándola y modificándola en función de las situaciones concretas del aula.

Al planificar el docente se plantea qué enseña y para qué, cómo relacionan los nuevos contenidos con los anteriores, cómo organizarlos, qué actividades son pertinentes, cómo organizar la tarea de la sala en función del espacio y dinámica de trabajo.

La planificación puede ser un espacio para discutir, pensar y establecer acuerdos desde lo institucional respetando la diversidad. (Anónimo, 2017) Para hacer que la planificación estratégica fuera adoptada en el ámbito de la gestión educativa, los especialistas y estudiosos de la educación y los organismos internacionales, contribuyeron argumentando sobre la importancia, pertinencia y ventajas de su uso en los sistemas educativos.

Sobre todo, porque influye una fuerza exógena: la exigencia creciente para la educación de mayores niveles de eficacia y la necesaria consideración de nuevos roles que la sociedad le está demandando ante una evolución social y económica acelerada, propiciada, por la internacionalización de la educación.

Es así como al arribar al siglo XXI, la planificación estratégica se convierte en un poderoso instrumento de la gestión educativa a nivel planetario (Ojeda Ramírez, 2013).

La planeación didáctica implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional o cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente.

Se entiende a la planeación didáctica como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente. Su elaboración implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; además de establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio.

En forma conjunta, la información que contienen conforma un plan de acción integral, que permite dar claridad a los fundamentos educativos que orientarán el proceso de enseñanza aprendizaje. Generalmente están conformados por un formato preestablecido que permite la homogenización de documentos entre docentes y entre escuelas y facultades de la misma institución educativa. (Peralta, 2016).

La planeación no se debe llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que debe traducirse en intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes, entre los que destacan elementos contextuales como la cultura y las condiciones socioeconómicas del entorno donde los estudiantes desempeñan las habilidades cognitivas y aprendizajes previos que han podido desarrollar en etapas escolares anteriores o en su desarrollo. La elaboración y el llenado de este instrumento deben ser considerados como un aspecto primordial del aseguramiento de la calidad académica por parte de las instituciones educativas, por tanto, es de suma importancia que el instrumento cuente con todos los requisitos necesarios para darle validez y que los usuarios del mismo lo sepan llenar y aplicar adecuadamente. (Peralta, 2016).

Entonces, ¿cómo hacer de un trámite una herramienta útil que refleje nuestra praxis y que incluya las tendencias más recientes de la educación y el uso de recursos concretos y tecnológicos? Para ello valdría la pena definir o, mejor dicho, redefinir la “planeación docente” en el marco de una educación actual, incorporando las tecnologías y diseñándola desde las características propias de cada sociedad. Es decir, tomar como eje rector la planeación y tener en cuenta que los espacios de aprendizaje, recursos o materiales, planes

y programas, así como la carga horaria son las variantes y al mismo tiempo los insumos que nos permiten diseñar, desde la didáctica propia de cada disciplina, las clases.

En este sentido, la planeación o planificación (anual, mensual y diaria) debe centrarse en la práctica docente y en cada uno de los espacios que existen para la construcción de aprendizajes aula, laboratorio, casa, biblioteca, visitas culturales, Internet, chats, blogs. Por lo tanto, la planeación didáctica recupera la experiencia del maestro, el conocimiento que tiene de su disciplina y todas aquellas acciones que diseña para cada uno de los momentos que implican la construcción de aprendizajes. Al diseñar la planeación didáctica, los docentes están desarrollando procesos de pensamiento.

La planeación es el conjunto de decisiones y acciones que los docentes implementan antes, durante y después de la jornada escolar. Entonces; la planeación es el reflejo de las actividades que cada profesor diseña en función de la carga horaria, la secuenciación y dosificación de contenidos temáticos, así como de los criterios y procesos de evaluación que el propio currículo determine. (Aguero, 2014).

Una de las razones fundamentales de que tenga que planificarse la enseñanza es la de garantizar que nadie esté en “desventaja educativa”, que todos tengan la misma oportunidad de aprovechar al máximo sus capacidades. (Hernández S., 2011)

2.2.- Tipos de planificaciones que se tienen en cuenta para organizar la tarea en el aula

a. Planificación anual: Generalmente se elabora al principio del ciclo escolar. Es en este momento cuando se plantea lo que se desea que aprendan los alumnos y cómo hacer para que el aprendizaje se facilite. Esta planificación debe tener una secuencia lógica y debe ser oportuno, para esto es necesario que el docente cuente con información de su grupo de niños para poder realizarla. Tener una idea central anual sirve como organizador para la tarea periódica posterior. El plan anual puede contar con objetivos o propósitos, con contenidos amplios previstos para el año, con estrategias generales, proyectos institucionales para ese grupo de alumnos, proyectos anuales de sala de manera general. Es importante prever las fechas del calendario escolar que requieren un tratamiento específico como las efemérides o salidas didácticas.

b. Planificación periódica: Parten del plan anual y toman un período acortado. Son más específicas que el plan general. Su duración dependerá de la propuesta y del ritmo de aprendizajes de los alumnos y alumnas. Pueden tomar forma de unidad didáctica, proyecto o secuencias. Deben plantearse con claridad los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos y las formas de evaluación. Deberá estructurarse de manera sencilla y clara, porque lo que importa es su funcionalidad y comunicabilidad.

c. Planificación semanal y planificación diaria: La planificación diaria es la herramienta que facilitará la organización del día a día. Ambas permiten al docente una mejor organización en tanto a considerar los horarios prefijados en la grilla de la institución, como las horas de música y educación física. Esto posibilita prever las actividades que se incluirán y evitar que sean demasiadas o muy pocas. (Aguero, 2014).

d. La Planeación Estratégica La planificación, es un proceso continuo, técnico-político, sistemático, reflexivo, participativo, crítico y autocrítico, instructivo, flexible, integral y orientador, que promueve el cambio, y precede y preside la acción para la toma de decisiones. La estructura metodológica de la planificación estratégica en una institución está integrada por varios momentos que vinculan el pasado, el presente y el futuro; esta

estructura se apoya en flujos de informaciones externas e internas pertinentes, y busca alcanzar determinados objetivos institucionales, utilizando adecuadamente los recursos disponibles, y considerando la cultura organizacional, entre otros elementos. Se considera que la planificación estratégica favorece el cambio positivo, que orienta a las instituciones de un estado real hacia uno deseado y factible de alcanzar, identificando la razón de ser, las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, así como los principales implicados.

Para que el aprendizaje y la manera de resolver problemas resulten eficaces, se requiere que la información sea accesible, ésta puede ponerse a disposición del estudiante como parte de la comunicación que se les da al enunciarle el problema; el estudiante puede buscarla en fuentes de referencia adecuadas. Cierta información puede recordarse y recuperarse en el momento del aprendizaje. Alguna otra puede comunicarse como parte de la descripción del problema. Otras cosas pueden consultarse y almacenarse en la memoria por el lapso que dura el acto de aprender. Debido a todas estas opciones viables, el planeamiento de la enseñanza, por lo que se refiere a la información objetiva, parece ser un curso de acción por todo concepto inadecuado.

2.3.- Plan Estratégico

El Plan Estratégico recoge de manera sistematizada los objetivos a medio plazo de un centro educativo, las estrategias y políticas previstas para alcanzarlos, y los sistemas e instrumentos de evaluación correspondientes. El plan estratégico de centro es una herramienta de gestión útil para hacer realidad a medio plazo un proyecto educativo o un plan de mejora.

Un plan estratégico recuerda el proceso que los maestros o el profesorado sigue cuando tiene que realizar el trabajo con un grupo de alumnos.

En primer lugar, se requiere información para determinar los conocimientos y actitudes de los alumnos. Luego se plantea un hito en función de la información anterior y los objetivos curriculares. A continuación, se piensa en estrategias a desarrollar para que los alumnos alcancen las metas preestablecidas, así como los recursos que se necesitarán. Se realizan actividades que concretan las estrategias previstas, se aplica una evaluación continua para determinar en qué medida se avanza, qué funciona y qué no, cuáles son los déficits; y con toda esta información se replantean las actividades. El ciclo se repite hasta final de curso o período establecido. En este sentido, el circuito del ciclo de un plan estratégico tiene muchos puntos en común con la planificación de las actividades en el aula.

2.4 Principales agentes del cambio educativo

La educación es una actividad determinante en la formación cultural de los pueblos y debido a que es un fenómeno polivalente, dándose en el espíritu y cultura de los pueblos puede ser instrumento de alienación, deshumanización y opresión, o de liberación, enriquecimiento social y autorrealización.

A la educación le corresponde establecer las bases para crear caminos, resolver problemas y establecer la manera en que los hombres del mañana se enfrentarán a los retos que exige el medio donde se desarrollen.

La calidad de la educación no se logra por la incorporación de tecnologías novedosas para lograr los objetivos de competencia profesional, ni porque exista coherencia entre los fines y los medios educativos, sino que debe incluir el desarrollo integral y eficaz del ser humano. Implica dar respuesta concreta a las exigencias de la vida y sus actividades humanas en todos los ámbitos de convivencia.

Una educación de calidad sólo será aquella que oriente al desarrollo de todas las posibilidades y valores que den sentido humano a la vida.

Para que la educación sea de calidad debe tener las características de integridad, coherencia y eficacia:

a) La integridad implica que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana, satisfaga todas las exigencias de la vida y desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona o individuo inserto en una comunidad (García Hoz, 1978).

b) La eficacia, señala que todos los elementos cumplan adecuadamente su función haciendo referencia a la actividad, del modo más adecuado y mejor en función de los objetivos de la educación.

c) La coherencia en la educación, es la necesidad de cada uno de los elementos tengan la importancia correspondiente a su papel en la vida humana y se hallen relacionados actuando como una unidad.

De tal forma que los agentes principales del cambio en un contexto educativo son básicamente el líder (directivo), los maestros y el gobierno (autoridades educativas).

2.5. El líder en la escuela

El papel del líder (directivo) es el ayudar a los trabajadores de su institución (docentes, secretarías, intendencia) a entender el cambio constante y ofrecer cierto sentido del rumbo. Ciertamente es indispensable que los directivos asuman sus funciones nuevas y exigentes en la sociedad posmoderna.

Los líderes surgen en todos y cada uno de los niveles de la organización, no sólo en las oficinas ejecutivas. El liderazgo en el mundo posmoderno organizacional implica el supuesto de la responsabilidad. La dirección eficaz del cambio y la adaptabilidad organizacional requieren iniciativa y pensamiento innovador por parte de todos.

Por su parte Duncan (2000), menciona que los líderes y miembros de una organización desempeñan diferentes funciones, dependiendo de la perspectiva adoptada en relación con el cambio.

Por tanto, se requiere de algunos eventos importantes de la organización para lograr un cambio exitoso, se necesita que el esfuerzo para el cambio este liderado por una coalición de altos directivos fuertemente comprometidos y que estén absolutamente de acuerdo con la necesidad del cambio y con lo que se pretende conseguir, comunicar una razón y visión convincente para participar en el proceso del cambio para lograr involucrar significativamente a todos en las decisiones sobre por qué es necesario un cambio, qué se debería de cambiar y cómo puede lograrse. Es necesario lograr cambios a gran escala incluyendo a todos aquellos componentes culturales que podrían verse afectados con el esfuerzo.

Con respecto al liderazgo y al aprendizaje, Boyett & Boyett (1999) aportaron un nuevo concepto de líder y liderazgo, éste último bajo la perspectiva de Peter Drucker, quien indica que el “único rasgo de la personalidad que tenían en común todos los líderes eficaces que conocí era “carisma” (citado por Boyett & Boyett, p. 13). También mencionan la aportación de Warren Blank, quien argumenta sobre la relación que se crea entre el líder y sus seguidores, los cuales se atan a él por su propia voluntad, creando entre ellos una relación

recíproca que inicia y finaliza. Por lo que el actual liderazgo que se espera en las organizaciones es el que se genera en base a un acontecimiento infortuito sin importar las características o rasgos distintivos de personalidad que tiene ese líder. Es así que en el contexto educativo actual, el líder puede ser diferente al directivo, dado que el primero requiere dar amor, es servicial y se entrega a los demás. Ahora bien, el directivo es administrador, controla, evita riesgos, solicita ciega obediencia entre otras características opuestas al desarrollo del liderazgo de hoy en día.

De esta manera, los deberes y responsabilidades de los líderes se construyen basados en ser una persona visionaria, capaz de narrar historias a fin de convertirse en un agente de cambio al servicio de los demás. La visión que adopte el directivo deberá ser irresistible y convincente, de tal manera que le permitirá a su personal comprometerse con los propósitos de la organización a la cual pertenecen por medio de una explicación muy larga de la misma. Este camino no es fácil, es largo e inseguro, pero con la persistencia se obtienen resultados de liderazgo. Asimismo, el directivo deberá ser capaz de seducir a sus docentes por medio de la narración de historias de impacto; es decir, tener una comunicación eficaz de tal manera que puedan transmitir su identidad, sus vivencias, su imaginación, creatividad, su fantasía y ser capaz de conectar al maestro con la identidad y compromiso que el directivo pretende crear en la institución como sustento de sus valores. Deberá construir un cambio que logre crear seres pensantes a fin de prepararlos para un futuro incierto, apoyar a sus docentes para que estos desarrollen sus capacidades de iniciativa, nuevas ideas en la institución y contexto académico.

Rescatando elementos esenciales de las distintas apreciaciones del liderazgo gerencial, se destaca la figura y papel del directivo, el cual debe asumir un liderazgo que sea incluyente y que desempeñe diferentes funciones al interior de las organizaciones en beneficio de la institución y en comunión con los docentes y superiores (gobierno).

No deben olvidarse tres cosas fundamentales que tienen que desempeñar dentro de su función:

- Crear orden • Inspirar a actuar
- Mejorar el desempeño.

Desde la perspectiva administrativa debe generar dentro de la organización diversas actitudes y acciones entre las cuales destacan:

- Proporcionar eficiencia y eficacia en la prestación del servicio educativo llegando así a generar una calidad en la educación.
- Propiciar dentro de la organización una cultura de aprendizaje continuo.
- Generar al interior de la organización situaciones de aprendizaje innovadoras que respondan ampliamente a sus requerimientos donde queden implícitamente consideradas tanto características, necesidades e intereses.
- Determinar la misión y visión de la organización.
- Fomentar el trabajo en equipo, llegando a consolidar un equipo de alto rendimiento, Boyett & Boyett (1999) hace referencia a los equipos eficaces o de alto rendimiento como:

Las organizaciones de alto rendimiento: apoyan la innovación y la asunción de riesgos, estimulan el aprendizaje, diseñan trabajos que requieren habilidades diversas, organizan alrededor de equipos de trabajo interfuncionales, tienen expertos y formadores en vez de directivos, proporcionan retroalimentación continua a los empleados sobre su desempeño, promueven la flexibilidad y el trabajo en equipo, diseñan sus sistemas de información de forma que faciliten el trabajo de los equipos, consiguen el equilibrio sociotécnico y una mejor interacción entre el personal (p.162).

- Definir la función del directivo como líder de la organización

Es importante resaltar que en una organización eficiente el recurso humano debe ser prioritario no sólo al tomarlo en cuenta para tomar decisiones, o para entablar relaciones interpersonales; Rodríguez (1999) plantea que la motivación laboral es un factor central de cualquier organización, por lo que se debe buscar la forma de usar los mecanismos de motivación que los empleados necesitan, no necesariamente económicos pueden ser

psicológicos o sociales como diplomas, medallas, cuadros de honor, reconocimiento en público, etc., estimulen al personal a dar su máximo esfuerzo. En la misma línea Herzberg (citado por Duncan, 2000) dice que si “uno como gerente quiere motivar a los trabajadores debe darles trabajo que les brinden la oportunidad de logro, progreso y reconocimiento.” De esta forma si los directivos toman en cuenta el factor de la motivación en su personal a pesar de no tener apoyo ni recursos financieros del gobierno y elaboran un programa de motivación interno, habrá respuestas favorables de los empleados, mayor eficiencia y mejores resultados, pero para que esto se pueda dar, primero los directivos tendrían que empezar por sí mismos a romper algunas de las barreras del aprendizaje que Senge (1998) plantea.

La primera es superar el “Yo soy mi puesto” y ver que sus responsabilidades son limitadas y que no pueden solucionar todos los problemas ellos, solos, tiene que aprender a confiar y a delegar responsabilidades; la segunda barrera que se tiene que romper es el “enemigo externo” para así dejar de buscar culpables a otras personas de lo que pasa en la institución y aprender que los errores son actos presentes de hechos pasados y en lugar de buscar culpables mejor buscar soluciones efectivas y duraderas; el tercero, que se rompan los viejos esquemas de crear modelos o ejemplos a seguir, pues sólo se crean subculturas y mitos que en un dado momento no benefician a la institución y sólo producen respeto temporal que termina en ironía colectiva (Senge, 1998).

El liderazgo en los centros escolares desde la experiencia de Schmelkes (1995), debe ser de carácter pedagógico, es decir, debe ejercerse en función del aprendizaje de los alumnos.

En las escuelas efectivas, los directores son fuertes, muy visibles en la escuela, le dedican un tiempo considerable a la administración y coordinación y se mantiene cercanos al proceso de enseñanza, a la vez dicho liderazgo se comparte: como tal es capaz de engendrar un sentido común de compromiso y colegialidad entre los miembros del personal; así los mejores directores son los que ejercen un estilo participativo de administración escolar, en contraposición a uno más autoritario, el director hace observaciones en aula. En las escuelas efectivas existe algún programa de desarrollo de personal relacionado con la escuela y

estrechamente vinculado al currículo. En una escuela efectiva, el director logra una importante involucramiento y apoyo de los padres de familia.

De esta manera los conceptos tradicionales de ver a la organización educativa como algo indivisible y hermético, y al rol del directivo como quien dirige, organiza y manda, se deben modificar iniciando por los modelos mentales de los administradores (directores) para que vean de manera más holística el panorama de recursos materiales y humanos que deben de cuidar, motivar y organizar en busca de metas comunes para beneficio de la propia institución.

2.6.- El rol del maestro como agente de cambio

El rol del maestro dentro del contexto educativo también tuvo modificaciones, Terrén, (1999) manifiesta que el docente como profesional moderno al servicio del Estado sustenta su legitimidad y su prestigio social en la visión que como experto o intelectual tiene. Gracias a esta visión es designado para diseñar las medidas políticas y, sobre todo, educativas que permitan acercar a la población con las formas de organización propias de los espíritus elevados. Este espíritu parece identificarse en la imagen del profesor apóstol, impulsada en el México posrevolucionario que remitía a un sujeto capaz de contribuir a transformar la vida de las comunidades, con la idea de avanzar en la construcción de un país moderno por la vía iluminada de la educación.

Los estudios de Arnaut (1998) confirman esta perspectiva. En ellos identifica un proceso claro de politización que alcanzó a la función docente y al magisterio, como efecto de la Revolución el Estado utilizaba a este gremio como publicista político -dentro y fuera del país-, y como organizador de campesinos y de obreros. De igual modo, señala, fueron los gobiernos los que comenzaron la promoción directa de la organización de maestros en asociaciones. Promoción que no sólo perseguía fines pedagógicos y mutualistas, sino también la defensa de intereses económicos y profesionales del gremio, así como la defensa de los intereses gubernamentales posrevolucionarios (Arnaut, 1993).

Los canales de incorporación al magisterio y automáticamente a la organización sindical eran claros y expeditos, y se circunscribían básicamente a dos: uno era a través de las escuelas normales, bastaba lograr ingresar a una escuela oficial de este tipo para asegurarse que al final de la carrera se obtendría un nombramiento de por vida como profesor normalista.

La segunda se debía a la insuficiencia de normalistas egresados y la creciente necesidad de docentes hizo que se fuera constituyendo otra vía de ingreso al servicio educativo, que consistía en incorporarse al mismo recibiendo alguna capacitación con el compromiso de

continuar estudios de educación normal en alguna de las modalidades a distancia o semi-escolarizadas que la propia SEP establecía para tal fin.

En el contexto de esas políticas expansivas y ante tal demanda fue que se dinamizó el campo laboral del magisterio que hasta nuestros días sigue imperando, alimentándose de las nuevas plazas que anualmente se abren, aunque en la actualidad, ya no se pueden garantizar plazas a todos los egresados. Sin embargo, una vez dentro del sistema hay movilidad y es posible iniciar una carrera con cambios de adscripción, mejora del lugar de trabajo, empleo en plazas de diferentes niveles educativos, y eventualmente, el ascenso a directivos escolares hasta llegar a los más altos puestos escalafonarios; siempre y cuando se tenga la disciplina, se cultiven los nexos, relaciones sindicales y jerárquicas apropiadas. Desde entonces, el magisterio se ha vuelto un engranaje importante del régimen político.

Ante la demanda de la sociedad para una educación integral, el rol del maestro hacia la innovación y eficiencia se hace cada vez más imperante, ya que una escuela logrará los cambios y alcanzará las metas planteadas en la medida en que los docentes estén comprometidos y satisfechos con su trabajo, Senge (1998) menciona que las organizaciones que realmente se destacarán en el futuro serán aquellas que descubran cómo aprovechar el compromiso de todos los miembros de la organización (sea cual sea su nivel) y su capacidad para aprender. Tanto las organizaciones como los individuos aprenden, pero que el conocimiento organizacional es algo más que la simple suma de lo que saben los individuos de la organización.

Una organización debe utilizar el compromiso de su personal y su capacidad de aprender para sobresalir, bajo la perspectiva de una comunidad de aprendizaje Boyett & Boyett (1999) mencionan que éstas son conformadas por maestros con el fin de transformar sus prácticas pedagógicas; el aprendizaje más importante se da en el lugar de trabajo y no el aula, el aprendizaje más eficaz es social y activo, no individual ni pasivo; las cosas más importantes que la gente debe aprender no son las reglas explícitas, los procedimientos y la política de la organización, sino la materia tácita que se encuentra en la rica y nutritiva sopa de la

intuición, del juicio, de la experiencia y del sentido común que se encuentra en el aparente caos de la actividad diaria; afirma además que:

...Tenemos experiencias concretas en el lugar de trabajo, meditamos sobre estas experiencias, intentando entender qué pasó y por qué, formamos conceptos y generalizaciones basados en esas experiencias, probamos estos conceptos y generalizaciones a través de las experiencias nuevas y entonces repetimos el ciclo (Boyett y B. 1999, p.175).

Evidentemente los docentes están concientes de la importancia de su papel, pero reconocen que por sí mismos sin la ayuda de sus administradores y comunidades no tienen la motivación o estimulación para enfrentar solos el reto de cambiar la educación. En el encuentro Interamericano del año 2000 en la ciudad de México los docentes exponen, “Si se acepta que el desempeño docente es una variable susceptible de ser aislada, habría que identificar cómo ésta afecta la calidad educativa, para saber qué interesa mejorar del desempeño docente y qué de esto es posible por la vía de una evaluación formativa que dé lugar a acuerdos y compromisos de mejoramiento docente” (Carrillo, 2004).

Además, Carrillo (2004) agregó que “Del mismo modo, es necesario identificar cómo y cuánto influyen otros factores o dimensiones de la gestión escolar, a objeto de ponderar este peso específico en la evaluación del desempeño, puesto que, sin perjuicio de aceptar que el núcleo de la calidad educativa está en las relaciones pedagógicas que se establecen entre profesor y alumno, se sabe que son necesarias ciertas condiciones institucionales mínimas para que la gestión docente sea efectiva (desarrollo profesional en conjunto con sus pares, altas expectativas y liderazgo del director y un clima laboral favorable, entre otros)”.

De esta forma los docentes reconocen perfectamente los límites y las obligaciones de su labor como trabajadores y parte de la organización, pero en ocasiones se presenta cierta resistencia a los cambios principalmente porque éstos alteran los términos de los convenios “internos” que los empleados tienen con las organizaciones y existe el temor a la

inestabilidad por mayor trabajo o mayor grado de responsabilidad. Boyett & Boyett (1999), identifican tres dimensiones comunes a estos convenios personales: la formal, psicológica y la social.

a) Dimensión formal: Las tareas básicas y al desempeño de sus funciones descritos en los documentos de la compañía, es decir, adquirir mayor carga laboral inherente a su puesto, modificación interna a los contratos de trabajo, en horarios o reglamentos y los pactos de productividad.

b) Dimensión psicológica: Los aspectos implícitos, a las condiciones del contrato, valoran las formas y canales para comunicarse con ellos y a los modos de tratarlos. c) Social: Los empleados juzgan la cultura de la organización basada en la convivencia, relaciones interpersonales y valores impuestos, de esta forma manifiestan su agrado o desagrado hacia el clima organizativo.

Bajo esta perspectiva de temor al cambio o a perder la estabilidad los maestros van acumulando ciertas tensiones, estrés y problemas que a través del tiempo van creando un sentimiento de “malestar docente” (Esteve, 1987) que inciden directamente sobre la acción de su labor y su entorno social. Por ejemplo, en la efectividad del trabajo desempeñado por el profesor aparecen tipos de limitaciones de tipo material, que impiden que el profesor explique tal y como él quisiera su programa de enseñanza a sus alumnos. Este problema provoca un sentimiento de malestar a medio o largo plazo.

Otro factor es cuando el profesor se enfrenta a un nuevo año electivo con una gran ilusión y luego no posee los recursos necesarios para realizar ese programa educativo; entre estos recursos se encuentran la falta de materiales didácticos y la falta de recursos para adquirirlos.

A largo o medio plazo el profesor sufre una inhibición que le repercute de manera que tiene que modificar su práctica docente, produciendo la pérdida de esa ilusión aparecida al principio del curso académico.

La única manera que tienen los profesores de poder adquirir estos recursos es mediante pedir ayuda a sus propios alumnos y a las asociaciones de padres de dichos alumnos; aportando éstos pequeñas cantidades de tipo económico.

A veces no es sólo la falta de recursos lo que impide al profesor una práctica favorable de su labor, sino que también hay limitaciones de tipo institucional, ya que, en los últimos años, se han acumulado las responsabilidades (administrativas) y exigencias que se proyectan sobre los alumnos. Lo anterior ha resultado en una modificación del rol del profesor que ocasiona incomodidad para algunos de ellos, ya que no han logrado adaptarse a las nuevas demandas.

Un elemento que contribuye a la molestia es el problema del continuo avance del conocimiento; el profesor debe actualizarse continuamente para no dar contenidos obsoletos y tener un dominio de su tema de especialidad, de lo contrario podría exponerse a ser cuestionado, lo cual impactaría en la seguridad del profesor.

Unidad III

Elaboración de la planeación didáctica

3.- Las fases de la planeación didáctica

Planear un curso es un trabajo especializado que la mayoría de los profesores universitarios hemos “aprendido” por ensayo y error, ya que muchos de nosotros no contábamos con una formación pedagógica al incorporarnos a la profesión docente. En muchos casos, ese aprendizaje no ha sido sometido a un proceso de reflexión que nos ayude a mejorar lo que hacemos en nuestros cursos. Asumimos que ya sabemos cómo elaborarlos y que están bien.

Sin embargo, es necesario concientizarnos de que la planeación de un curso es una tarea compleja que involucra múltiples aristas y que quizás, a pesar de nuestros largos años de práctica docente, no hemos logrado aún incorporarlas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, meta que se presenta todavía más ambiciosa si nos planteamos construir una propuesta basada en los principios constructivistas que han sido tratados en este texto.

Independientemente del enfoque teórico con que trabajemos nuestra propuesta de planeación didáctica, su diseño debe considerar cuatro grandes fases para su desarrollo, a saber:

1. Los objetivos del curso. Su elaboración requiere tener claro qué es lo que queremos lograr que nuestros estudiantes aprendan con nuestra propuesta, por ello hay preguntas básicas que debemos responder, por ejemplo, ¿sobre qué es este curso?, Guía para la planeación didáctica en la universidad ¿qué es lo que quiero que mis alumnos aprendan?, ¿para qué quiero que lo aprendan?, ¿cuál es la relación de lo que quiero que aprendan con la formación profesional que están obteniendo?, ¿cómo se relaciona el objetivo de este curso con el mapa curricular?
2. Los contenidos del curso. Implica ubicar cuáles son los conocimientos que nuestros alumnos requieren aprender para alcanzar el objetivo propuesto para el curso. Algunas

preguntas que podemos hacernos son: ¿cuáles son los conocimientos básicos que mis alumnos deben aprender?, ¿cuáles son los contenidos centrales del curso?, ¿cuáles son los conocimientos previos con los que mis alumnos ya cuentan?, ¿cuál es la secuencia lógica con que pueden ser presentados los contenidos elegidos?, ¿cuál es la vigencia de los contenidos seleccionados?, ¿con éstos se recuperan las tendencias disciplinarias más recientes?

3. Las estrategias de aprendizaje. Son los procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes. Su diseño obliga a encontrar las estrategias didácticas pertinentes y adecuadas a los contenidos que se desean trabajar. Es importante señalar que estas estrategias tienen que ser evaluadas a lo largo del curso para garantizar su pertinencia, ya que lo que funciona en una etapa del proceso de aprendizaje no necesariamente se mantiene en otros o, incluso, puede funcionar de distinta manera con otro estudiante o grupo. Por lo que es indispensable preguntarse: ¿cuáles son las estrategias didácticas con que cuento para desarrollar el curso?, ¿cuáles de ellos resultan más adecuados para cada una de las tareas que se desarrollarán en el mismo?, ¿cómo se interrelacionan las estrategias didácticas que estoy utilizando?, ¿cuál es la utilidad de cada una de las estrategias didácticas que estoy empleando?

4. La propuesta de evaluación. Es necesario no sólo construir una serie de herramientas que nos permitan identificar el nivel de ¿Cómo planear una buena clase? conocimiento adquirido por nuestros estudiantes, sino generar estrategias evaluativas que valoren el impacto que el contexto tuvo sobre el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y el proceso mismo. Para ello, valdría la pena preguntarse: ¿qué tipo de actividades evaluatorias dan cuenta del proceso de aprendizaje del alumno?, ¿con qué tipo de herramientas puedo evaluar los contenidos que se trabajaron en el curso?

En síntesis, la planeación didáctica de un curso debe ser abordada como un proceso dinámico en el que los elementos trabajados en cada una de sus fases (arriba citadas) se interconectan para lograr el avance académico de nuestros estudiantes. Como hemos visto, cada una de las fases del proceso de planeación didáctica conlleva una serie de preguntas

sobre las cuales el profesor debe reflexionar; es decir, no es un proceso mecánico ni técnico, sino uno que involucra la creatividad del docente.

3.1. Importancia de los objetivos

Seleccionar y diseñar los objetivos de enseñanza-aprendizaje es una de las tareas más difíciles para los docentes, precisamente porque es un factor cardinal en la planeación didáctica.

Establecer explícitamente los objetivos de aprendizaje permite:

- Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- Encausan las expectativas de los alumnos,
- Ayudan al profesor a elegir los temas del programa,
- Facilitan al docente la selección de métodos y técnicas didácticas,
- Sirven de base para las evaluaciones,
- Ayudan al profesor para que clarifique las metas que quiere alcanzar.

Los objetivos son un indicador y punto de comparación para determinar el grado de avance del alumno.

Clasificación

Los objetivos educativos se pueden clasificar en tres categorías:

- **Generales:** abarcan todo un nivel educativo o señalan las metas generales de un curso, son las líneas generales que orientan el trabajo del docente y la brújula que guía el trabajo de los alumnos.
- **Específicos:** concretan las características de los cambios que se espera obtener. Es importante tener presente que los objetivos específicos deben ser compatibles con los objetivos generales y que se desglosan de estos.
- **Operativos o de conducta:** indican con precisión lo que se espera que los alumnos

aprendan. Estos se establecen para cada parte o tema que componen la asignatura y deben comunicarse a los alumnos desde el comienzo del curso y recordados conforme éste avanza.

Características

- Explícitos. Los objetivos deben ser puestos por escrito de forma explícita para poder ser analizados y comunicados a los alumnos.
- Precisos. El grado de precisión difiere en función del tema y de la actividad a desarrollar.
- Significativos. Deben ser significativos para el alumno --no para el docente-- y ser relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Definidos en el tiempo.
- Alcanzables.

Objetivos formativos

La función primordial de la educación es formar, no solamente instruir, se procura formar intelectualmente, profesionalmente y ofrecer al alumno una formación humana y social.

Este tipo de objetivos implica desarrollar en los alumnos la inquietud por aprender y conocer nuevos aspectos de la disciplina. Desarrollar una actitud crítica ante la realidad, coherente en sus planteamientos y de su juicio propio, de respeto consigo mismo y a sus compañeros y de cooperación.

Objetivos cognoscitivos

Para facilitar el trabajo de los docentes se reducirá la amplia gama de la taxonomía de los objetivos, dividiendo los objetivos operativos o de conducta en: cognoscitivo (conocimientos/conocer), y formativos.

Los objetivos cognoscitivos corresponden a la adquisición de conocimientos por parte del alumno, definen y describen el nivel de apropiación que el estudiante debe conseguir en base a estos.

3.2.- Cómo elaborar los objetivos de un curso

La definición de los objetivos de aprendizaje es la primera fase de la planeación didáctica y es fundamental, porque de ellos dependen los demás elementos de la misma:

Los contenidos que integremos, la forma en que los organicemos, las actividades de aprendizaje que incorporemos y los mecanismos de evaluación, entre otros.

A pesar de ello, muchas veces su elaboración se asume con ligereza y despreocupación por parte de los docentes, pues para muchos, los objetivos de aprendizaje se reducen a que los alumnos aprendan los temas que vienen en el curso.

Podemos de manera sucinta definir los objetivos de aprendizaje como aquellas líneas generales que van a orientar el trabajo docente (Zarzar, 1994). Antes de seguir, es necesario diferenciar los objetivos de enseñanza de los objetivos de aprendizaje.

El objetivo de aprendizaje debe ser alcanzado por el alumno; es decir, se plantea como una meta para el sujeto del aprendizaje. En cambio, los objetivos de enseñanza son los que se plantea el profesor como un medio o como una acción para alcanzar el aprendizaje.

Desde luego, las tendencias de la educación actual que proponen una enseñanza centrada en el alumno destacan los objetivos de aprendizaje. Por ello, desde una visión constructivista la pregunta central que debemos responder a la hora de elaborar nuestros objetivos de aprendizaje es: ¿qué quiero que aprendan mis alumnos? Al igual que con las corrientes constructivistas, hay distintas formas de clasificar el tipo de objetivos de aprendizaje a los que podemos recurrir en función del tipo de aprendizaje que pretendamos lograr. Algunos autores han hablado de aprendizajes de tipo cognoscitivo, afectivo y psicomotriz; otros, del aprendizaje de contenidos, de métodos, de habilidades o destrezas y de actitudes o valores; algunos más prefieren hablar de objetivos de aprendizaje informativos y formativos (Zarzar, 1994).

Los objetivos de aprendizaje de tipo informativo “se refieren a la información con que el alumno entra en contacto durante nuestro. ¿Cómo planear una buena clase? curso, y describen el nivel o grado de apropiación que debe conseguir en relación a ellos” (Zarzar, 1994). Hacen referencia a tres niveles: conocer, comprender y dominar los contenidos. El conocer es el primer nivel del aprendizaje informativo. Se refiere al conocimiento de cosas, hechos, contenidos e ideas que existen o existieron, pero sin profundizar. La exposición es quizás la estrategia didáctica más usada para llegar a este objetivo de aprendizaje, aunque, como bien sabemos, se recomienda complementarla con otras. El comprender es el segundo nivel del aprendizaje informativo. Se refiere a las relaciones que se establecen a profundidad entre los contenidos o ideas que se están trabajando. Para este nivel, es útil emplear las técnicas de interrogatorio, debate o discusión, ya que la exposición resulta insuficiente. El dominio es el tercer nivel del aprendizaje informativo e implica el manejo de los conocimientos adquiridos, así como su aplicación en situaciones teóricas o reales. Para alcanzar este nivel, es indispensable incluir actividades que propicien la participación activa del alumno.

Objetivos informativos Conocer Comprender Dominar el contenido

Por su parte, los objetivos de tipo formativo conllevan la formación intelectual, la formación humana, la formación social y la formación propiamente profesional del estudiante, por ende, este tipo de objetivo de aprendizaje no puede circunscribirse a un periodo lectivo (año, semestre o trimestre escolar), sino que involucra periodos más amplios de tiempo. Asimismo, por la amplitud de los mismos no pueden ser responsabilidad de un solo maestro o curso.

En otras palabras, por su naturaleza, los objetivos de aprendizaje formativos son transversales al currículo. La formación intelectual se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual; es decir, está ligada al pensamiento lógico, por lo que a todas luces se identifica con la educación universitaria. Los objetivos de aprendizaje asociados a la formación intelectual de nuestros alumnos son amplios, incluyen que nuestros estudiantes aprendan, entre otras cosas, a:

- Pensar
- Razonar
- Analizar
- Sintetizar
- Deducir
- Abstraer
- Inducir
- Leer
- Comprender
- Resumir
- Esquematizar
- Exponer
- Discutir con otros
- Investigar
- Estudiar
- Elaborar exposiciones
- Expresar ideas por escrito
- Tener actitud científica
- Ser crítico.

La formación humana es el segundo aspecto que deben abarcar los objetivos de aprendizaje formativos y, como su nombre lo indica, se refieren a la adquisición o fortalecimiento de los valores y actitudes por parte del alumno. La formación social se refiere al desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno, considerando que éste es un ser en constante interacción con otros. Como ejemplo de los objetivos de aprendizaje ¿Cómo planear una buena clase? que podemos plantear para desarrollar este tipo de formación, están que nuestros alumnos aprendan a convivir armónicamente con distintas personas y grupos sociales, a trabajar en equipo, que desarrollen un alto espíritu de colaboración, que respeten las normas, cultura y tradiciones de otros grupos sociales, entre otros. La formación

profesional, como su nombre lo señala, se refiere a las actitudes, habilidades o destrezas que el estudiante debe desarrollar en torno a su profesión.

Como vemos, en la elaboración de los objetivos de aprendizaje se interrelacionan múltiples elementos, por ello no existe receta que nos diga cómo hacerlo. Su elaboración es un reto a las habilidades docentes, al ingenio, a la creatividad y al conocimiento de los profesores. Sin embargo, la mejor manera de redactar un objetivo es especificando claramente qué es lo que aprenderá el alumno, qué es lo que sabrá hacer que antes de participar en nuestro curso no sabía. Unos objetivos bien elaborados son una excelente herramienta para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, facilitar la fase de evaluación, prever qué será necesario para la enseñanza y cuál será el beneficio para el estudiante, y para permitir una mejor comunicación entre todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Paradigma tradicional	Paradigma del tercer milenio
Su objetivo es desarrollar teoría	Su objetivo es resolver problemas (usando teoría)
El nuevo conocimiento se revierte en la comunidad científica	El nuevo conocimiento se revierte en la sociedad
Enfoca los problemas de la realidad segmentándolos	Enfoca los problemas desde la necesidad de su resolución, mezclando disciplinas
No se compromete con la acción	Se compromete con la acción
El criterio de verificación es la lógica de la experimentación (¿explica el problema?)	El criterio de verificación es la lógica de la efectividad (¿resuelve el problema?)

3.3.- Los contenidos

Tradicionalmente, los contenidos han sido identificados con las disciplinas o asignaturas de un programa o curso, pero hoy día se asume que esta interpretación resulta muy estrecha, ya que el conocimiento no es sólo declarativo o conceptual, sino que puede ser procedimental e incluso actitudinal, además de que difiere en su grado de dificultad.

El conocimiento declarativo o conceptual va desde datos concretos, por ejemplo, el número de seguridad social, hasta conceptos de alto nivel de abstracción que son la suma de informaciones básicas unidas y con sentido, como la base de datos del sistema de seguridad social. Por su parte, el conocimiento procedimental está formado por un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un objetivo, mientras que el conocimiento actitudinal hace referencia tanto a actitudes como a valores y normas (Navío y Ruiz en Jurado, 2009).

En el marco constructivista los contenidos son conocimientos objeto de aprendizaje por parte del alumnado. A partir de ahí, Delors (1996) plantea cuatro grandes propósitos para la formación de los futuros profesionales a los que llama los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, que en términos curriculares corresponden a los diferentes tipos de contenidos, que son: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, 1999; Pozo, 2002).

Cuatro pilares de la educación Saber, Saber hacer, Saber ser Y Saber convivir ¿Cómo planear una buena clase?

Los contenidos conceptuales se refieren básicamente al conocimiento de datos, hechos, principios y conceptos. La mayor parte de los programas están compuestos por este tipo de contenidos, a cuya enseñanza se orienta principalmente la acción del profesor. Algunos ejemplos de datos son las fechas, fórmulas y nombres propios de objetos y fenómenos. Por otra parte, algunos ejemplos de conceptos son: el principio de conservación de la materia, las leyes de la gravedad, las leyes de la materia, etcétera. Este tipo de contenidos requieren un proceso de comprensión y han de ser articulados en consecuencia con otros conceptos.

Por su parte, los contenidos procedimentales se refieren al desarrollo de capacidades específicas de los sujetos sobre los objetos culturales, y se encuentran ubicados más allá de la simple repetición de la fórmula, el principio o la ley. Ejemplos de ellos son: analizar y clasificar información, ordenar y organizar contenidos, relacionar conceptos, evaluar, interpretar y criticar problemas teórico-conceptuales, así como la interpretación de problemáticas concretas. Otros ejemplos de este tipo de contenidos se refieren a la capacidad para diseñar estrategias, formular programas, aplicar metodologías y técnicas pedagógicas y educativas, etcétera. Requieren la implicación de la totalidad de capacidades por parte del alumno en acciones físicas y simbólicas.

Los contenidos actitudinales. Desde el punto de vista psicológico, se refieren a las tendencias a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Ejemplos de este tipo de contenidos son: la responsabilidad y compromiso con el trabajo, la capacidad de diálogo, la apertura hacia la innovación, la honestidad y la actuación ética, la capacidad para trabajar en equipo, entre otros. Este tipo de contenidos implican la aceptación de normas que rigen las relaciones en las interacciones escolares, en la regulación de la conducta en función de las demandas del entorno social y profesional.

Clasificación de los contenidos:

Saber

- Contenidos conceptuales Saber hacer
- Contenidos procedimentales Saber ser y saber convivir
- Contenidos actitudinales

Como se desprende de lo expuesto líneas arriba, la elaboración de los contenidos de un curso es una tarea más compleja de lo que aparenta ser. Por ello, es indispensable que el profesor reflexione en torno a cuáles son los contenidos relevantes de su curso y la función

que los mismos cumplen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desea llevar a cabo. En el anexo 6 proponemos un ejercicio para identificar temas y contenidos relevantes.

3.4.-estrategias de enseñanza y de aprendizaje

Uno de los aspectos más importante que debe incluir una buena planeación son las estrategias didácticas. El término estrategias tiene un origen militar y consiste en el arte de proyectar o dirigir grandes movimientos; sin embargo, el término ha sido retomado en el ámbito educativo para designar al conjunto de procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Se subdividen en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Las primeras se refieren al conjunto de acciones que de manera secuenciada despliega el maestro para dirigir el proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser.

Tipos de estrategias didácticas: Estrategias didácticas, enseñanza y aprendizaje

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de procedimientos concretos que le permiten al estudiante aprender un contenido determinado.

En este sentido, algunos autores identifican un conjunto de estrategias referidas a la funcionalidad de las acciones en el contexto del aula: “Así, algunos autores han diferenciado entre estrategias para comprender la información y para recuperarla (Danserau, 1985). Otros, de forma más precisa, han distinguido entre estrategias para retener, comprender y comunicar la información (Tapia y Montero, 2002), o entre procedimientos para observar y comparar, ordenar y clasificar, representar, retener y recuperar, interpretar, inferir y transferir, y evaluar (Monereo, 2000)” (Monereo, Pozo y Castelló en Coll, 2000, p. 243). En su conjunto, las estrategias suponen un proceso desarrollado por estudiantes y profesores que en forma interactiva e interdependiente les permite ir analizando, revisando, discutiendo y negociando los significados que forman parte de las asignaturas.

Una de las clasificaciones más usadas de las estrategias se refiere al momento y funcionalidad de su uso, de modo que se puede hablar de estrategias pre-instruccionales que preparan al estudiante en relación con el nuevo conocimiento e inciden en la activación o generación de experiencias y saberes previos. También sirven para ubicar al estudiante en el contexto

general de la materia respecto a sus expectativas. Entre ellas podemos encontrar el explicitación de los objetivos por parte del maestro, la elaboración de organizadores previos y algunas actividades que permitan activar información previa por parte del estudiante.

Estrategias didácticas: Pre instruccionales, Instruccionales Post instruccionales

Por otro lado, se encuentran las estrategias instruccionales cuya función es apoyar el aprendizaje de los contenidos curriculares durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las más conocidas se incluyen el uso de exposiciones, ilustraciones, analogías, mapas conceptuales, señalizaciones, preguntas intercaladas, lluvia de ideas, entre otras. Es importante distinguir entre estrategias centradas en el maestro y estrategias centradas en el alumno, en las primeras se encuentra fundamentalmente la exposición y la interrogación didáctica, en tanto que en las segundas están la resolución de problemas, la elaboración de proyectos, el estudio de caso, las simulaciones, etcétera.

Asimismo, se presentan las estrategias post instruccionales que permiten al alumno y al maestro obtener una visión integradora, e incluso crítica, sobre lo aprendido y la valoración del aprendizaje, entre ellas se encuentran los resúmenes, las exposiciones integradoras, el mapa conceptual, el diseño y desarrollo de proyectos, elaboraciones de audiovisuales, de ensayos, el diseño de casos, etcétera. Cabe destacar que, en la actualidad, las tendencias didácticas respecto al aprendizaje cooperativo promueven el uso de estrategias que exigen la interacción de los estudiantes de manera intensiva, por lo que es altamente recomendable incorporar algunas de ellas tales como la discusión guiada, la escritura colectiva, la enseñanza recíproca, el análisis de caso, las entrevistas, el modelado, entre otras.

En conjunto, las estrategias didácticas persiguen propiciar la actividad constructiva de los estudiantes para alcanzar aprendizajes lo más significativos posibles. Tal como se había planteado al principio del apartado, el tema de las estrategias se refiere al desarrollo de ejes procedimentales que son transversales en las diferentes áreas y materias de forma que se encuentran en todas ellas. Entre los ejes procedimentales que atraviesan el currículum se

presentan cinco grandes tipos de procedimientos que permiten diseñar estratégicamente la enseñanza y el aprendizaje.

3.5.- Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje para la planeación

¿Qué es una estrategia didáctica?

La estrategia didáctica es una herramienta que tienen los docentes para ayudarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, lo orientará en la mejor manera de obtener los resultados que busca alcanzar y en el desarrollo de las capacidades de sus alumnos.

Por otro lado, se deben tener presentes aspectos como el contexto en que se desarrollará y los conocimientos previos que posee cada estudiante. Asimismo, es imprescindible la promoción de la participación de ellos en el proceso, construyendo conjuntamente el conocimiento.

Diferencias entre estrategia didáctica y pedagógica

Si bien pueden sonar parecido o pensarse a una como el sinónimo de la otra, son dos conceptos distintos. Es primordial diferenciarlos para no generar confusiones en lo que implican una y otra. En este sentido, las principales diferencias son las siguientes:

Estrategia didáctica	Estrategia pedagógica
<p>Como ya se indicó anteriormente, se refiere a la forma en que se va a llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basado en la implementación del docente, pero promoviendo la interactividad con sus alumnos.</p>	<p>Considera un aspecto general, referido a un saber dentro del campo de formación del docente. Comprende cómo se organizan las actividades formativas de ese campo y sus diferentes alternativas. Además, incluye la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una visión amplia. Así, estructuran el ámbito de aplicación de las estrategias didácticas.</p>

Beneficios y aportaciones de una estrategia didáctica para una buena planeación

En primer lugar, una estrategia didáctica va a facilitar al docente transmitir sus conocimientos y experiencias, de la manera que mejor le permita explicarlos. Además, ayudará a que se construya nuevo conocimiento a través del intercambio de información entre ambas partes y la base de saberes que tengan los educandos.

Las estrategias didácticas posibilitan la formación continua, de una manera planificada consciente e intencionalmente. De esta manera, despiertan una inquietud genuina por el conocimiento.

Como segundo punto, destacamos que puede ser modificada de acuerdo a los nuevos métodos y culturas que se vayan desarrollando. Este aspecto de innovación es muy importante porque permite que, a pesar de estar organizada, una estrategia sea capaz de tener flexibilidad con los cambios externos.

Este tipo de estrategias aporta sustanciales beneficios para todos los involucrados en su concepción y desarrollo:

- Se da a conocer un saber de manera organizada y con una metodología estipulada.
- Puede aplicarse de múltiples maneras, con métodos, técnicas y actividades diversas.
- Considera el contexto y conocimiento previo de cada persona para ser ajustado según se necesite.
- Puede modificarse o aplicar nuevas técnicas según vayan surgiendo y aporten valor al desarrollo del conocimiento.
- Permite estimular la creatividad mediante, por ejemplo, el planteamiento de problemas a resolver.

Los docentes dedican muchas horas a las aulas. Aplicar una estrategia didáctica les hará más sencillo su trabajo.

¿Cómo se aplica en la educación?: Didáctica y metodología

Para comenzar, la metodología se refiere a cómo se realiza alguna actividad específica. Además, relacionándola con la didáctica, es la organización de las tareas que se deben ejecutar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo presente todos los actores y recursos implicados y su óptimo aprovechamiento.

Por otro lado, se relacionan en cuanto a que la metodología contempla la realidad en la que está inserta la estrategia didáctica a aplicar. De esta manera, considera en primer lugar el contexto y la situación en la que se implementará, para luego decidir la estrategia a seguir. Así, permitirá el crecimiento y la involucración de docentes y estudiantes, enriqueciendo su relación, la comprensión y la construcción de conocimiento.

3.6.-Modelos metodológicos que apoyan una estrategia

Existe una gran variedad de modelos metodológicos, de los cuales tomaremos dos que consideramos interesantes. En primera instancia, se adopta la cultura y la política educativa de cierta etapa histórica de España para definir el modelo. De esta forma, fueron cambiando según lo que cada gobierno y desarrollo cultural tenía como prioridad en ese momento:

- **Lancasteriano:** Es de principios del siglo XIX, y permitía que los docentes se sirvieran de niños ayudantes para enseñar. Esto se realizaba porque no había profesores suficientes, para minimizar gastos debido al poco presupuesto del momento, y para dirigirse a clases menos favorecidas.
- **Montesino:** Surge en el marco del Estatuto Real de 1834 para adecuarse a las circunstancias de ese momento. Utilizaba el método de la memoria para implantar conocimientos, mediante la autoridad y disciplina de quien los brindaba. Ahora no eran más ayudados por niños.
- **Fröebeliano:** Hacia fines del siglo aparece esta nueva metodología, basada en la reflexión y la lúdica. Se debió a la vuelta de intelectuales al país, que habían sido exiliados años antes.
- **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo:** luego de un retroceso por temas políticos, que hicieron que se vuelva al control e implantación de conceptos, se establece esta Ley. Se produce a fines del siglo XX, en 1990, promoviendo la apertura de ideas y el pensamiento crítico, a través de la lúdica.
- **Ley Orgánica de Educación:** se promulga en el año 2006. Con ella se promueve la innovación tanto en la metodología como en los alumnos. De esta manera, se busca su desarrollo óptimo.

El segundo modelo metodológico que expondremos, considera diferentes momentos en el desarrollo de una estrategia didáctica. Así, tiene en cuenta qué actividades se realizan en cada instancia, siendo:

- Inicio: En esta etapa, el docente intenta que los alumnos comprendan el o los temas que se van a desplegar. Busca orientarlos y llamar su atención e interés, para prepararlos y motivarlos a participar en las siguientes instancias.
- Desarrollo: Se trata de dar herramientas a los estudiantes para que desarrollen los temas por cuenta propia y en relación con los demás. En este caso, se intenta que procesen la información y la pongan en práctica basándose en sus conocimientos y experiencias y los dados por el docente.
- Cierre: Aquí se incentiva a la discusión y reflexión entre todo el claustro. De esta manera, se resumen los temas tratados y los conocimientos adquiridos. Asimismo, se los relaciona con los que ya poseían, para observar el grado de aprendizaje que se tuvo. Por último, se da lugar a cuestionamientos o consultas que surjan.
- Evaluación: Es un proceso que se da continuamente durante todas las etapas anteriores y también al finalizar. Así, se observa si los alumnos van comprendiendo lo que se va explicando y conversando. También, se lo incentiva a la participación y consulta de dudas. Finalmente, se le brinda una devolución sobre su desempeño y orientaciones para el mejoramiento.

Tipos de estrategias didácticas

Un docente puede basarse en muchas formas para enseñar a sus alumnos. Esto es así porque, en la práctica, existen una gran variedad de estrategias didácticas que se pueden utilizar. En este apartado, te presentaremos algunas de las que consideramos más representativas:

Tipo	Descripción
Aprendizaje basado en problemas	Se busca resolver problemas de la realidad.
Basado en proyectos	Está centrado en el alumno, en un tema que sea de su interés.

Tipo	Descripción
Colaborativo	El alumno aprende relacionándose con otros o con su docente.
Situado	Utiliza la actividad en la vida real como base del conocimiento.
Autónomo	El propio estudiante se enfrenta a lo que busca aprender.
Activo	Consiste en aprender haciendo, con una interrelación de todos los elementos involucrados.
Aula invertida	Es un método de enseñanza-aprendizaje basado en la tecnología y centrado en el estudiante.

Basado en problemas

Este tipo de estrategia está basado en la organización de pequeños grupos, a través de los cuales se buscan resolver problemas reales. En ellos, los alumnos buscan por sí mismos información y debaten sobre las mejores maneras de resolver el problema.

En este caso, el docente cumple la función de dar retroalimentación y observar el desempeño. No influye directamente en la búsqueda de la solución que realizan sus alumnos. Pero sí debe dar todos los medios y libertad para que puedan encontrarla, interviniendo si surge algún inconveniente o duda.

Basado en proyectos

Representa algo más amplio que el anterior. Si bien toma un problema real para ser solucionado, implica también otros aspectos. Así, busca que el grupo reducido comparta sus experiencias personales para aplicarlas al proyecto. También, se centra principalmente en la búsqueda de preguntas y realización de tareas, más que en resolver el problema en sí.

Para resumir, el problema en esta ocasión es solamente la base para desarrollar en los alumnos la capacidad de relacionarse y trabajar juntos. De esta forma, tendrán conocimientos diversos y surgirán preguntas. Todo lo cual incentivará a la participación y a un aprendizaje mucho más productivo.

Colaborativo

Como ya se comentó, es el que se da trabajando junto con otras personas, ya sea compañeros o profesor (2). Así, no solo va a incorporar conocimientos, si no también formarse como persona, en la relación con los demás y su comprensión.

Entonces, permitirá que todos desarrollen competencias y capacidades, además de obtener saberes. Por ejemplo, aprenderán a socializar, empatizar, cooperar, enfrentar posturas opuestas y consensuar. Todo esto va a hacer que los estudiantes quieran participar para dar su punto de vista y para conocer más de la realidad y experiencia de los otros.

Situado

Es una estrategia que potencia la participación en la sociedad de los alumnos involucrados. Así podrán influir en la vida propia y de otros mediante su participación, coincidiendo educación y realidad en un mismo ámbito. Por medio de esto, tendrán una noción mucho más real de las implicancias de sus conocimientos y decisiones desde un aspecto vivencial. Entonces, aquí se adquiere un aprendizaje a partir de la participación activa en la sociedad y no tanto del conocimiento teórico. La intervención social de los alumnos es primordial en este caso, y está por encima del desarrollo de conocimiento a partir de la individualidad.

Autónomo

Con este tipo de aprendizaje, el docente intenta que el estudiante indague internamente en busca de su conocimiento propio y enfrente por sí una situación. De esta manera, se dará un proceso más personal y particular, que permitirá a la persona crecer mucho más.

Sin embargo, es un procedimiento difícil, ya que tiene que poner sobre la mesa todo de sí. Esto implica sus habilidades, conocimientos, experiencias, capacidad intelectual y búsqueda de información. No obstante, es muy productivo y motivador para la persona, ya que puede llevarlo a su ritmo y conocerse más, además de involucrarse plenamente.

Activo

El aprender haciendo permite interactuar y experimentar con todos los recursos con los que se cuenta. A partir de ello, pueden observar y pensar, para finalmente comprender y desarrollar conceptos y quizás nuevos conocimientos.

Por último, un aprendizaje activo fomenta la escucha activa de los demás y de sí mismo. Este proceso, más el intercambio de saberes, permite reflexionar y aprender. Finalmente, abrirá las puertas a mejorar el rendimiento educativo de las personas, a través de la interrelación e intercambio de opiniones, y la confianza y respeto mutuo.

Aula invertida

Esta estrategia incorpora la tecnología como medio para desarrollar el aprendizaje. Se llama así porque se centra en el alumno, quedando en segundo plano el profesor (14, 15,). También, está centrado en la práctica más que en la teoría, lo que permite experimentar e innovar.

Como conclusión de esta estrategia, permite que los alumnos puedan buscar y desarrollar conceptos sin necesidad de intervención del docente. Por supuesto que, si lo necesitan, estará disponible. Pero está enfocado en que crezcan en conjunto entre ellos mismos, de manera interactiva y dinámica, a través de las tecnologías de la información.

Desarrollo de una estrategia didáctica

En este apartado podrás encontrar las partes que conforman una estrategia didáctica, así como en qué consiste cada una. Además, detallaremos los roles de ambas partes en el proceso y las capacidades más relevantes que se pueden desarrollar en los estudiantes. Te invitamos a que sigas leyendo para informarte.

¿Qué roles cumplen el profesor y el estudiante en una estrategia didáctica?

Las dos partes más trascendentales en el desarrollo de una estrategia didáctica son el docente y el alumno. Sin su participación e intercambio de conocimientos, la misma no podría llevarse adelante. Pero, ¿qué rol desempeña cada uno en la aplicación de esta herramienta? Te lo comentamos a continuación:

Profesor	Estudiante
Ser el responsable de la enseñanza.	Tomar el aprendizaje como su objetivo principal.
Considerar las características de los alumnos y el contexto en que se desarrollará la estrategia, para adecuarla.	Trabajar junto a los demás alumnos y profesor, debatir y consensuar conceptos
Diseñar su propia estrategia adaptada o tomar una como base.	Ser formadores de nuevo conocimiento y comprometerse a participar de la estrategia y aprovecharla al máximo.
Brindar todos los recursos, saberes y experiencias para que los estudiantes puedan aprender.	Formar parte activa de su proceso de aprendizaje, tomando todo lo brindado por el profesor para resolver problemas y comprender conceptos.
Generar en sus alumnos la motivación para que incorporen	Aplicar sus saberes y experiencias previas al proceso de enseñanza-aprendizaje y compartirlas.

Profesor

Estudiante

conocimientos y desarrollen
nuevos.

3.7.- capacidades del alumno que se deben tomar en cuenta en la planificación que se promueven con una estrategia didáctica

Por lo general, una estrategia didáctica está centrada en dar al alumno las herramientas necesarias para comprender lo que el profesor está explicando. Sin embargo, este no es el único objetivo que se persigue con su implementación. También se pretende que amplifique otras capacidades muy significativas:

- Motivación.
- Innovación.
- Compromiso.
- Pensamiento crítico.
- Comprensión.
- Consenso mutuo.
- Trabajo en equipo.
- Debate.
- Participación en la realidad.
- Reflexión.

3.8.-Diseño de una estrategia didáctica

Para poder llevar a la práctica una estrategia didáctica, el profesor primero debe diseñarla correctamente. Con este objetivo, puede basarse en una ya definida con anterioridad o crear una propia con base en las características de sus alumnos y el contexto en que se ejecutará. Por último, tiene que establecer claramente las diferentes partes que la conforman, las cuales explicaremos inmediatamente.

Objetivos o propósitos de la estrategia

Conforman las metas que se quieren alcanzar con la aplicación de la estrategia didáctica, y se relacionan con el logro de un aprendizaje continuo. Se tienen que basar en los recursos con los que cuenta la institución donde se ejecutará, el contexto y estar centradas en el estudiante.

Además, todo objetivo debe ser claro, es decir, fácil de comprender. Por otro lado, tiene que ser preciso, definiendo muy bien lo que se busca. También, debe ser realizable, esto es, que pueda alcanzarse de manera práctica. Por último, es necesario que se pueda medir, para poder tener un control de su logro, y en qué magnitud.

Contenidos de información

En primer lugar, los contenidos se refieren a las asignaturas y saberes que se van a ofrecer a los estudiantes, mediante el desarrollo de la estrategia didáctica. Así, se organizará de acuerdo a los objetivos previamente establecidos y la situación particular de cada curso donde se implantará.

Por otra parte, en esta etapa se necesita establecer claramente tres puntos importantes para que sean completos. De esta manera, se define lo que se tiene que saber, aquello que se debe realizar y de qué forma y, por último, las cualidades que debe tener el estudiante para poder afrontarlos.

Técnicas didácticas

Para la consecución de la estrategia didáctica se pueden utilizar muchas técnicas. Consisten en formas de organizar y realizar actividades, basadas en el tipo de estrategia que se haya elegido seguir. Con ellas, se podrá establecer pautas a seguir por los alumnos y maneras de relacionarse, para que actúen entre sí y aprendan. Entonces, algunas técnicas que se pueden aplicar son:

- Tira cómica o historieta
- Cuadro sinóptico / comparativo
- Mapa conceptual
- Ilustraciones
- Lúdica
- Inferencia
- Juego de roles
- Taller
- Línea de tiempo
- Lluvia de ideas
- Mapa mental
- Organizadores gráficos / CQA
- Lectura comentada
- Ensayo
- Panel de discusión
- Rompecabezas
- Entrevista
- Oratoria / Exposición
- Mesa redonda
- Foro
- Simposio
- Dramatización
- Gamificación

Actividades de la estrategia

En esta definición se incluyen todas aquellas tareas que se encuentran dentro de una técnica específica. Así, están organizadas para que todos los actores puedan ir en busca de los objetivos de la mejor manera posible. También, están adecuadas a cada marco de acción que se estipule por medio de la estrategia.

Cronograma para la estrategia

Las diferentes actividades que se van a realizar deben estar ordenadas, para que cada participante sepa qué hacer en qué momento. Además, podrán saber cómo van cumpliendo con lo programado y qué es lo siguiente a realizar cuando se termine.

Por eso, comúnmente se utilizan gráficos, como el diagrama de Gantt, para tener una visualización más rápida y certera. De esta manera, se podrá controlar si los tiempos están bien o están retrasados. Asimismo, se puede observar si es posible desarrollar una actividad a la par de otra y cuál es el orden a seguir.

Recursos para el desarrollo de la estrategia

Los recursos son todos aquellos aspectos humanos, materiales, intelectuales y sociales con los que cuentan tanto docente como alumno para ejecutar la estrategia. Es trascendental que tengan la mayor cantidad y de la mejor calidad posible, para garantizar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, también se deben considerar los medios de cualquier tipo que se les ofrezca a los estudiantes para poder aprender y desarrollarse plenamente. Así, se dará un entorno y materiales sustanciales para lograr una excelente aplicación de la estrategia.

Indicadores esperados

Como mencionamos en el apartado de objetivos, éstos deben ser medibles. Para lo cual se determinan indicadores que puedan determinar el grado de cumplimiento de los mismos. De esta manera, se podrá observar en qué magnitud se los alcanzó y si se deben establecer medidas correctivas o se está llevando un buen camino.

Para finalizar, una buena práctica puede ser que se establezcan no solo el nivel que se espera alcanzar con la ejecución de la estrategia, sino también otros. Entonces, por ejemplo, se podría agregar al anterior un piso mínimo por debajo del cual no sería aceptable, y uno máximo, para que no se concentren demasiados esfuerzos en un solo objetivo.

Propuesta de la estrategia didáctica

Consiste en resumir en un solo documento toda la estrategia. Ya que una vez que se tienen todos los puntos anteriores, se está en condiciones de armar la propuesta de la estrategia didáctica. Por consecuencia, se compondrá una enunciación coherente y completa sobre lo que se quiere realizar.

De este modo, siempre se sabrá hacia dónde ir, cómo hacerlo, y lo que se busca alcanzar a cada momento. Considerando también la flexibilidad en la práctica propia, para poder ir adecuando la ejecución según las situaciones que vayan surgiendo.

Una herramienta como la estrategia didáctica es imprescindible para cualquier docente que quiera estar organizado y abarcar todos los aspectos de una clase. Basándose en los conocimientos previos de sus alumnos, sus características y las del contexto en que se desarrollará, podrá adecuarla muy bien para una buena ejecución.

Para finalizar, recordamos la importancia de que cuenta con todos los puntos necesarios para que esté completa. Así, considerar los objetivos, contenidos, técnicas, actividades,

cronograma, recursos e indicadores para elaborar la propuesta final. Esperamos que este artículo te haya sido útil, y te invitamos a compartirlo para que más personas lo conozcan.

Construcción de propósitos

A través de la formulación de sus respectivos propósitos, y la forma de construirlos debe responder a una clasificación progresiva de verbos que permita formularlos de la mejor manera. Para tal efecto se cuenta con la Taxonomía de Bloom (1956).



Esquema 4. Taxonomía de Bloom de las habilidades del pensamiento

Nivel I. Conocimiento

Es el nivel más básico de la taxonomía y, de igual manera, del nivel de pensamiento que se exige; implica la capacidad de recibir y reproducir la información obtenida tal como fue obtenida y compilada en la memoria. Se ciñe estrictamente a la recopilación de datos y a su reproducción en un sistema de entrada y salida. Responde al qué se va aprender.

Algunas de las acciones que mejor responden a tal nivel son actividades como definiciones, leer textos determinados, uso del diccionario, películas, periódicos, radio, eventos, entre otros. Algunos de los verbos que más responden al nivel son: definir, recitar, escribir, nombrar, clasificar, nombrar, etc.

Nivel 2. Comprensión

Corresponde a una habilidad intelectual básica en donde se emplean, a ése nivel en situaciones conocidas y controladas, los conocimientos que se han adquirido o acumulado. Se está posibilitado para entender las situaciones y captar el sentido de las cosas, percibiendo lo ocurrido en los hechos de forma particular.

Las acciones pertinentes serían el inferir las causas y consecuencias de un fenómeno, determinar los pasos de un proceso, fundamentar y contrastar las posturas de origen de los fenómenos, etc. Los verbos que entre potros responde a este nivel son: describir, clasificar, explicar, seleccionar, resumir, entre otros. Responde al cómo se va emplear el conocimiento en el proceso.

Nivel 3. Aplicación

Se hace uso de la información en situaciones nuevas y que implican la incertidumbre de lo inesperado, ya que se carece del control y conocimiento de las situaciones en que se desarrolla el fenómeno a intervenir, por lo tanto, exige la solución de las problemáticas de acuerdo a como se presenten. Se aplica el pensamiento inductivo y deductivo para lograr aplicar una solución en las representaciones abstractas de casos particulares y concretos.

Seleccionar, transferir y emplear una determinada información para lograr la solución de un problema, aplicación contextual de alguna teoría o norma específica, serían ejemplos de acciones que reclaman este nivel de cognición. Los verbos que responden a tales acciones son: experimentar, resolver, modificar, descubrir, implementar, entre otros. Responde al para qué se necesita el conocimiento adquirido.

Nivel 4. Análisis

Se realiza la identificación de componentes para encontrar los patrones de coincidencia y organizarlos en sus partes como un todo, de tal manera que se reconocen y clasifican sus significados para poder acceder a una reorganización de los conocimientos y respuestas emitidas considerando las variables que las determinan.

Para acceder a este nivel, que se considera una habilidad cognitiva de orden superior, se lograría con la diferenciación, clasificación, formulación de hipótesis y contrastación de evidencias; y algunos de los verbos que se empatan con el análisis son: seleccionar, ordenar, clasificar, explicar, debatir, etc. Responde al desglose y clasificación de la información empleada o aplicada.

Nivel 5. Síntesis

Es una habilidad del pensamiento superior que reclama la posibilidad de crear y recrear a través de la integración y combinación de los elementos pertinentes para lograr la síntesis de la información o el fenómeno abordado.

En este nivel se da la creación de nuevos conocimientos o propuestas que incidan en alguna de las áreas del saber, ya sea la cognitiva, la afectiva o la motriz; es el nivel al que se aspira llegue el sujeto en todos los procesos educativos y le sea posible generar una construcción y deconstrucción de su realidad de acuerdo a las necesidades de su contexto. Algunos de los verbos que corresponden a este nivel son diseñar, construir, organizar, modificar, adaptar, integrar, entre otros. Responde a la creación y recreación de su contexto.

Nivel 6. Evaluación

Es la máxima manifestación de la habilidad del pensamiento. Se está en la posibilidad de comparar, discriminar y ponderar la realidad presentada y emitir un juicio de valor lo más objetivo posible.

Al llegar a este nivel de cognición, se está en condiciones de diagnosticar el nivel, la estructura, la propuesta y reformular el fenómeno presentado para orientar o reorientar la forma en que se abordará para su mejor solución de acuerdo a las exigencias del contexto. Algunos de los verbos que responden a estas características son interpretar, contrastar, justificar, seleccionar, determinar, etc. Todo ello corresponde a la valoración, reconocimiento, verificación y juicio de la realidad.

Con base en la taxonomía de Bloom (1956), que es la más conocida y empleada en el medio educativo (también existen las de John Biggs, 1999; Andersen y Kratwohl, 2000; Marzano y Kendall, 2007), y con lo ya expuesto, se presenta en el esquema 5 la forma en cómo se deben redactar los propósitos en los procesos educativos.



Esquema 5. Elementos para la redacción de los propósitos

Contando con los elementos para la redacción de los propósitos, se está en condiciones de iniciar a su construcción en los procesos de planeación para operarlos en la práctica educativa de acuerdo a las condiciones que esta marque y, que, por tanto, determine la parte estructural que contendrá la construcción de tales propósitos, es decir, de que es lo que se buscará desarrollar en la didáctica especial que se aplique.

Sin embargo, lo que apunta el esquema 5, no especifica la conjugación del verbo de acuerdo al paradigma o modelo de conocimiento del contexto que lo determina. Por lo que, de acuerdo a la postura constructivista y de su correspondiente didáctica crítica, se desglosaría como se refiere en el esquema 6.



Esquema 6. Detalle de los elementos para la redacción de los propósitos

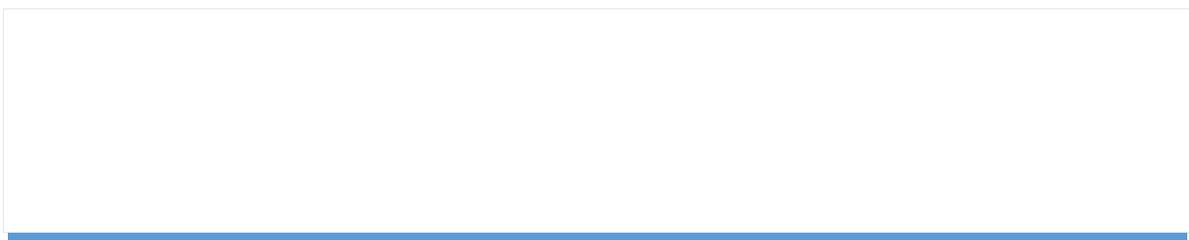
Ante la presencia de la guía para insertar los elementos necesarios para la construcción de los propósitos, se buscaría solamente el determinar cuáles son los niveles de cognición a exigir en los procesos educativos en que se insertarán tales propósitos. Se debe considerar que el procedimiento para la acción puede ser omitido en la redacción, quedando sólo las situaciones o actividades de la acción, o sea, el complemento circunstancial; tal acción dependerá de los recursos y experiencia del docente en la práctica de la construcción de propósitos.

Para clarificar la forma de redacción, se presentan algunos ejemplos en el cuadro 3 que ilustran la manera en que se pueden construir los propósitos educativos. Cabe aclarar que estos sólo son una presentación desde la perspectiva, y que se pueden modificar de acuerdo al estilo del docente, el contexto en que se inserten y de los recursos con que se cuenta para operarlos en la práctica.

Cuadro 3. Ejemplos de construcción de propósitos

Verbo en presente subjuntivo	Indica la acción	Procedimiento para la acción	Situaciones o actividades de la acción	Finalidad o impacto
Conozca	Diferentes formas de convivencia	Mediante la práctica sistemática	De juegos de cancha dividida	Para mantener un buen nivel de socialización
Comprenda	La forma de construir propósitos	A través del ejercicio reflexivo	De los elementos que los constituyen	Para tener la guía de su práctica docente
Aplique	La construcción de propósitos en su planeación	Al iniciar el diseño de las unidades didácticas		Para contar con una planificación adecuada al contexto
Analice	Sucesiones numéricas o de figuras	Mediante el planteamiento de diferentes problemas	Numéricos, gráficos y/o mixtos	Para potenciar el pensamiento algebraico
Sintetice	Las interrelaciones que los seres humanos han mantenido	A través del tiempo en la sociedad urbana		Hacia la adopción de la postura como ser social crítico
Evalúe	Los hábitos alimenticios	De sus compañeros en los diferentes niveles y grupos		Para destacar las posibles causas de obesidad

Invariablemente, es de suma importancia tener claro si lo que se debe construir es un objetivo, un propósito o una competencia; y tener en cuenta que una postura simplista y reduccionista, desdeñaría tal reflexión, lo que demeritará la formalidad de todo proceso en su fase de planeación y sistematización.



3.9.-Planeación de los Criterios, instrumentos y sentido de la evaluación

A pesar de la importancia que el discurso pedagógico y psicopedagógico han dado a la evaluación en las últimas décadas y de las múltiples propuestas que ello ha generado, muchos maestros cuando nos planteamos diseñar nuestra propuesta de evaluación desde la perspectiva constructivista nos vemos invadidos por múltiples dudas y contradicciones sobre las maneras en que podemos evaluar lo aprendido sin desconocer los procesos de construcción de conocimiento de nuestros alumnos. Lo primero que habría que aclarar es que la evaluación es un proceso más amplio y complejo de lo que lo normalmente asumimos y que éste no puede confundirse con la simple acreditación de un curso, así mismo que existe una estrecha relación entre la evaluación y las estrategias de enseñanza.

Como ya hemos visto, nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje atribuyen significado a los contenidos que estudian. De ahí que el problema para el docente se plantea en términos de cuáles serían los criterios e instrumentos que permitirían valorar el nivel de significatividad del aprendizaje obtenido. No se trata simplemente de poner una calificación, sino de valorar el proceso de aprendizaje a través del cual nuestros alumnos adquirieron el conocimiento que poseen.

Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, se plantea que la evaluación es un proceso compuesto por distintas fases: una evaluación inicial, otra reguladora o formativa, una evaluación final o sumativa. Coll plantea que en este tipo de evaluación tendría que hacerse “utilizando para ello actividades y tareas susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de diferentes grados de significatividad de los contenidos implicados en su desarrollo o resolución” (Coll et al., 1999, p. 173).

De acuerdo con él, Weimer sostiene que la solución es que la evaluación promueva el aprendizaje y permita al estudiante desarrollar habilidades evaluatorias (Saroyan, 2008, p. 53). Entendemos por evaluación inicial una indagación sobre los conocimientos previos que los alumnos poseen que nos permita intervenir convenientemente según las características, los conocimientos y las experiencias de los estudiantes.

Se establece como un punto de partida hacia los aprendizajes posteriores. De no realizar esta fase de la evaluación se pueden tener creencias falsas en torno a lo que los alumnos saben y pueden aprender. La evaluación formativa consiste en el reconocimiento sistemático de los logros parciales que los estudiantes desarrollan a lo largo del proceso. Es interesante comprender que la evaluación formativa puede ser obtenida a través de todos los rasgos y actividades que los alumnos presentan durante el proceso en su totalidad y no restringirla a la aplicación de un control específico fuera del proceso (por ejemplo, una prueba de lápiz y papel), sino que cada una de las acciones relevantes y significativas que el alumno expresa (participación en clase, trabajo en equipo, presentación de ejemplos o casos, elaboración de un resumen, exposición de una temática en clase, entre otras) son motivo de ser evaluadas.

La evaluación sumaria o final, como su nombre lo indica, hace referencia al grado de significatividad que han alcanzado los estudiantes respecto del aprendizaje de un tema o problema presentado en la asignatura.

3.10.- Una secuencia didáctica de la planeación

La elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. El debate didáctico contemporáneo enfatiza que la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje, ese es el sentido de la expresión actualmente de boga en el debate didáctico: centrado en el aprendizaje.

Mientras la clase frontal establece una relación lineal entre quien emite información y quien la recibe, la teoría de las situaciones didácticas elaborada por Brousseau (2007) pone el énfasis en las preguntas e interrogantes que el docente propone al alumno, en la manera como recupera las nociones que estructuran sus respuestas, la forma como incorpora nuevas nociones, en un proceso complejo de estructuración/desestructuración/estructuración, mediante múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender.

El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información.

No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso. Mientras que en otra perspectiva que tiene el mismo sentido se ha construido la noción de secuencias didácticas. Noción formulada inicialmente por Hilda Taba (1974) y posteriormente se realiza una serie de desarrollos específicos en los trabajos de Díaz Barriga (1984, 1996). Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.

Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos.

La estructura de una secuencia didáctica

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades.

Por cuestiones de forma, presentamos las dos líneas como paralelas, cuando en su desarrollo en el aula ambos elementos aprendizaje y evaluación están profundamente imbricados. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación. La secuencia integra de esta manera principios de aprendizaje con los de evaluación, en sus tres dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa.

Iniciamos con una reflexión vinculada a las actividades para el aprendizaje, pero desde el principio de la secuencia es necesario tener claridad de las actividades de evaluación para

el aprendizaje, incluso es importante lograr una visión integral de las evidencias de aprendizaje, superar la perspectiva de sólo aplicar exámenes, sin necesidad de eliminarlos completamente, pero sobre todo reconociendo que los principios trabajo por problemas y perspectiva centrada en el aprendizaje significan lograr una articulación entre contenidos (por más abstractos que parezcan) y algunos elementos de la realidad que viven los alumnos. De esta manera construcción de una secuencia de aprendizaje y evaluación son elementos van de la mano y se influyen mutuamente.

la elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí. Su punto de partida es la selección de un contenido (en el marco de la propuesta que tiene el programa de estudios en su conjunto) y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo a la visión pedagógico-didáctica de cada docente. A partir de ello se avanza en dos líneas simultáneas: qué resultados se espera obtener en los alumnos, lo que apunta hacia la construcción de acciones de evaluación y qué actividades se pueden proponer para crear un ambiente de aprendizaje donde se puedan ir trabajando esos resultados.

Línea de secuencias didácticas

La línea de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. En la conformación de esta propuesta de actividades subyace simultáneamente una perspectiva de evaluación formativa, (Scallon, 1988) la que permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos en su trabajo, como de evaluación sumativa, la que ofrece evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender.

Actividades de apertura

El sentido de las actividades de apertura es variado en un primer momento permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la

realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes significativas para los alumnos, éstos reaccionarán trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana.

Establecer actividades de apertura en los temas (no en cada sesión de clase) constituye un reto para el docente, pues como profesor le es más fácil pensar en los temas o pedir a los alumnos que digan que recuerdan de un tema, que trabajar con un problema que constituya un reto intelectual para los estudiantes. La actividad de apertura no es necesario que se realice sólo en el salón de clase, se puede desarrollar a partir de una tarea que se les pida a los estudiantes, tales como: hacer entrevistas, buscar información en internet o en los periódicos, buscar contra ejemplos de un tema, buscar información sobre un problema establecido, buscar una información en YouTube o una APP de las que existen en de manera libre en internet (Apple Store).

Sin embargo, los resultados de estas u otras actividades tendrán que ser trabajadas entre los alumnos en alguna parte de la sesión de clase. Estas actividades pueden ser realizadas de manera individual, por pequeños grupos. De acuerdo al número de alumnos que se tengan en el salón de clases se puede realizar una actividad de intercambio entre grupos de trabajo sobre lo que encontraron, pedir que dos o tres grupos comenten a todos sus compañeros su trabajo y reflexiones. El profesor puede observar el caso de algunos estudiantes que no realizan las actividades que se piden fuera del salón.

Actividades de desarrollo

Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información. Afirmamos que hay interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos —en mayor o menor medida adecuados y/o suficientes— sobre un tema, a partir de los cuáles le puede dar sentido y significado a una información.

Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a

darle sentido actual. La fuente de la información puede ser diversa una exposición docente, la realización de una discusión sobre una lectura, un video de origen académico, los recursos que el docente puede utilizar también son muy variados, puede valerse de aplicaciones a las que puedan acceder sus estudiantes, si el profesor emplea algún sitio para reservorio de información (Moodle, Google Drive, BoxChrome, entre otros) se puede apoyar en ello. Incluso con el apoyo de las TIC es factible ofrecer diferentes accesos de información a estudiantes de suerte que tengan elementos para discutir distintas explicaciones o afirmaciones sobre un tema.

En estos casos es conveniente que apoye la discusión de los alumnos con determinadas preguntas guía. Durante las actividades de desarrollo del contenido el profesor puede realizar una exposición sobre los principales conceptos, teorías, habilidades. No necesariamente todas estas actividades tienen que ser realizadas en el salón de clases, pero es conveniente que las tareas que realicen los alumnos no se limiten a la realización de ejercicios rutinarios o de poca significatividad.

La capacidad de pensar en ejercicios o tareas problema constituye en sí misma una posibilidad motivacional para los alumnos. Dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema. El problema puede ser real o formulado por el docente, el problema puede formar parte de un proyecto de trabajo más amplio del curso, es importante que no se limite a una aplicación escolar de la información, a responder un cuestionario de preguntas sobre el texto o a realizar ejercicios de los que vienen en los textos escolares, sino que es conveniente que esta aplicación de información sea significativa. Por ello vincularla con un caso, problema o proyecto puede tener más relevancia para el alumno. Si el docente desde el principio del curso tiene claridad sobre algunos elementos integrales de la evaluación, esto es, de una serie de evidencias que se pueden conjuntar en el caso de un portafolio o que se pueden resolver por etapas cuando se trabaja por casos, proyectos o problemas, algunas de estas actividades pueden constituirse en evidencias de aprendizaje para ser consideradas en la evaluación, tanto en la perspectiva formativa, como sumativa (la vinculada con la calificación).

Actividades de cierre

Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso. Estas actividades de síntesis pueden consistir en reconstruir información a partir de determinadas preguntas, realizar ejercicios que impliquen emplear información en la resolución de situaciones específicas (entre más inéditas y desafiantes mejor).

Pueden ser realizadas en forma individual o en pequeños grupos, pues lo importante es que los alumnos cuenten con un espacio de acción intelectual y de comunicación y diálogo entre sus pares. En el caso de trabajar por casos, proyectos o problemas puede ser el avance de una etapa prevista previamente. Como en los otros casos no necesariamente todas las actividades de cierre se deben realizar en el salón de clases, en ocasiones esto puede formar parte de las acciones que se demandan de manera previa a la clase e incluso pueden ser objeto de actividades posteriores a la misma, cuando se puedan materializar en representaciones, exposiciones o diversas formas de intercambio entre los estudiantes. De alguna forma, las actividades de cierre, posibilitan una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, tanto en el sentido formativo, como sumativo.

De esta manera las actividades propuestas pueden generar múltiple información tanto sobre el proceso de aprender de los alumnos, como para la obtención de evidencias de aprendizaje. De manera simultánea entonces se puede analizar lo que se viene logrando, así como las deficiencias y dificultades que se encuentran en los alumnos y en el grupo en general. Ello permite valorar el grado en que los estudiantes pueden avanzar en el curso, así como de las dificultades que enfrenta su proceso de aprendizaje (habilidades y conocimientos previos), como del compromiso que asumen con su responsabilidad de aprender. En caso de que el profesor pida a sus alumnos que integren un portafolio de

evidencias varias de estas actividades pueden incorporarse al mismo. De acuerdo a los procesos intelectuales que el docente abrió en la secuencia se pueden estructurar algunas de sus preguntas. El docente se puede apoyar en las diversas aplicaciones que conoce para realizar esta acción. Incluso puede demandar que sean los estudiantes los que propongan alguna actividad para socializar las evidencias que han obtenido en su trabajo.

La forma de evaluar

La evaluación para el aprendizaje es una actividad compleja. Como se ha afirmado se puede concebir desde que se precisa la finalidad, propósito y objetivo de la secuencia, incluso desde que se piensa el curso en general o la unidad temática correspondiente. Es necesario vincular, las dos líneas de trabajo de manera articulada: la de construcción de secuencias, con la de construcción de evidencias de evaluación, éstas últimas cumpliendo una función de evaluación formativa con la evaluación sumativa.

Partir de un problema, caso o proyecto es un elemento que ayuda a concebir cuáles son las evidencias de evaluación que se pueden registrar en cada secuencia de aprendizaje. En este caso es necesario determinar la relación que pueden tener las etapas o avances en relación con esa determinación, con los contenidos de las unidades del curso. Su temporalidad puede ser mensual, bimestral o la que defina el profesor. Lo importante es considerar que, si el aprendizaje requiere vincular nueva información con conocimientos previos y, si a partir de la idea de trabajar con elementos de la realidad, construidos como situaciones problema, casos o proyectos, las acciones de evaluación también deben reflejar esta articulación entre información y situaciones reales.

En caso de no ser posible es conveniente de que el profesor al establecer las finalidades, propósitos u objetivos de una sección de su curso (unidad o bimestre) según considere más adecuado trabajar, tenga claridad de lo que espera que sus estudiantes puedan realizar. En todos los casos, la evaluación final (la sumativa) es el resultado de la integración de múltiples evidencias: resolución del problema o caso; presentación de avances parciales; presentación de determinado tipo de ensayos o ejercicios vinculados con situaciones concretas; e incluso

exámenes (siempre y cuando estos demanden la realización de una tarea compleja que no se limite a la mera repetición de una información). Lo importante en la estructura de la evaluación es que se realice estrechamente vinculada a los propósitos del curso y se encuentre anclada en las secuencias didácticas.

Toda evidencia de evaluación cumple con una función didáctica, ya que en primer término sirve para retroalimentar el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante, mientras que para el docente se constituye en una posibilidad de interrogarse sobre lo que está funcionando en el desarrollo del curso, de una secuencia, o de una actividad. Analizar las razones por las cuales los estudiantes muestran determinados desempeños para reorientar el curso de las acciones que realiza en el curso, por ello cumple con una función formativa. El debate actual de la evaluación plantea que se logra mayor sentido a esta acción cuando la información se vincula con situaciones reales. El debate sajón la denomina nueva evaluación, (Tardif, 2006) para los constructivistas es una evaluación auténtica, (Díaz-Barriga Arceo, 2004) mientras que en la perspectiva didáctica se le denomina evaluación significativa. (Anijovich, 2010) No importa la denominación que asuma el docente, cuando hay claridad sobre la articulación: información/realidad. Es importante que desde el principio del curso el docente exprese con claridad los elementos que retomará para integrar la calificación: Tareas que se soliciten (como hemos visto estas evidencias pueden obtenerse de las actividades de desarrollo y actividades de cierre de una secuencia); reportes de laboratorio; trabajos individuales y/o en pequeños grupos (siempre y cuando se especifique la responsabilidad de cada uno de los integrantes del grupo), e incluso exámenes.

Un elemento que puede ayudar en esta actividad es concebir desde el principio del curso la elaboración de un portafolio electrónico de evidencias, para ello pueden los profesores utilizar la plataforma Moodle. En este caso desde el principio del curso es necesario establecer las secciones que contendrá el portafolio y las formas de integración del mismo. Puede por ejemplo integrarse de acuerdo a actividades extra-clase, actividades en clase, reportes laboratorio, exámenes parciales; o bien, avances de un proyecto, problema o caso; o por una temporalidad primer bimestre, etc. El docente podrá analizar cuál forma de integración es más funcional para realizar esta actividad. En cada etapa el portafolio de

evidencias de aprendizaje puede constituir un elemento de reflexión y análisis de los alumnos en pequeños grupos impulsando actividades de co-evaluación entre ellos. En todo caso el docente requiere fijar los criterios que empleará en la evaluación.

Los docentes no necesariamente tienen que renunciar a realizar exámenes, estos pueden ser instrumentos de gran utilidad por su función didáctica, pero precisamente esta función es la que hay que reivindicar en la educación. En primer término, es necesario reconocer que los exámenes pueden cumplir la función de ayudar al estudiante a revisar hasta dónde han logrado un dominio necesario de cierta información, por otro lado, el reto de los profesores es construir preguntas significativas en los exámenes, esto es preguntas, que vayan más allá de una mera repetición memorística de lo que se encuentra en un texto. Aquí existe una primera función didáctica de retroalimentación. A partir del examen se pueden realizar otro tipo de actividades de carácter didáctico, como por ejemplo abrir una discusión con los alumnos en pequeños grupos sobre las preguntas y respuestas que se obtuvieron, de suerte que puedan razonar, argumentar, discutir y con ello avanzar en su proceso de aprendizaje. Estas actividades de co-evaluación son importantes en el proceso de aprender de los alumnos.

<https://www.youtube.com/watch?v=Kam8MfsjT4c> ¿Qué es la planeación didáctica?

<https://www.youtube.com/watch?v=ZnBxolIhgNw> Planeación didáctica de clase

https://www.youtube.com/watch?v=w_D8FrLXLew ¿Qué son los objetivos didácticos?

Unidad IV

El trasfondo de la planeación

4.-Pasos para la preparación de un plan de clase

Cada paso va acompañado de una serie de preguntas destinadas a la reflexión y ayuda en el diseño de enseñanza y el aprendizaje de las actividades.

I. Los objetivos y resultados de aprendizaje

El primer paso es determinar lo que quieres que tus estudiantes aprendan y sean capaces de hacer al final de la clase. Para ayudarte a especificar los objetivos y resultados de aprendizaje de los estudiantes, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema de la lección?
- ¿Qué quiero que los estudiantes aprendan?
- ¿Qué quiero que entiendan y sean capaces de hacer al final de la clase?
- ¿Qué quiero que se lleve de esta lección en particular?

Una vez que expongas los objetivos de aprendizaje de la clase, debes clasificarlos en función de su importancia. Este paso te preparará para la gestión del tiempo de clase y el logro de los objetivos de aprendizaje más importantes en caso de que estés presionado por el tiempo. Considera las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los más importantes conceptos, ideas o habilidades que quiero que los estudiantes sean capaces de entender y aplicar?
- ¿Por qué son importantes?
- Si se me acabó el tiempo, ¿cuáles no podrían omitirse?
- Y a la inversa, ¿cuáles podría saltarse si está presionado por el tiempo?

2. Desarrollar la introducción

Ahora que tienes tus objetivos de aprendizaje en orden de importancia, sigue el diseño de las actividades específicas que vas a utilizar para llegar a los estudiantes a entender y aplicar lo que han aprendido. Dado que vas a tener un cuerpo diverso de estudiantes con diferentes experiencias académicas y personales, que pueden estar ya familiarizados con el tema, es bueno comenzar con una pregunta o actividad para medir el conocimiento del sujeto o, posiblemente, sus nociones preconcebidas. Por ejemplo, se puede hacer una encuesta sencilla: “¿Cuántos de ustedes han oído hablar de X? Levante la mano si tiene.” También puedes informarte de los antecedentes de tus estudiantes antes de la clase mediante el envío de una encuesta electrónica o pidiéndoles que escriban comentarios en tarjetas. Esta información adicional puede ayudar a dar forma a la introducción, las actividades de aprendizaje, etc. Cuando tienes una idea de familiaridad de los estudiantes con el tema, también tendrás una idea en lo que debes centrarte.

Desarrollar una introducción al tema creativo para estimular el interés y fomentar el pensamiento. Se puede utilizar una variedad de enfoques para involucrar a los estudiantes (por ejemplo, anécdotas personales, acontecimientos históricos, el dilema a la reflexión, ejemplo del mundo real, cortos de videos, la aplicación de prácticas, preguntas de sondeo, etc.). Considera las siguientes preguntas al planificar la introducción:

- ¿Cómo puedo comprobar si los estudiantes saben o no saben nada sobre el tema?
- ¿Cuáles son algunas ideas comúnmente aceptadas (o posiblemente las ideas falsas) sobre este tema que los estudiantes podrían estar familiarizados?
- ¿Qué voy a hacer para introducir el tema?

3. Planificar las actividades específicas de aprendizaje (el cuerpo principal de la lección)

Preparar varias maneras diferentes de explicar el material (ejemplos de la vida real, analogías, visuales, etc.) para captar la atención de más estudiantes y atraer a diferentes

estilos de aprendizaje. Al planear los ejemplos y actividades, debes estimar la cantidad de tiempo que gastas en cada uno. Construir en el transcurso la explicación o la discusión, sino también estar preparado para pasar rápidamente a diferentes aplicaciones o problemas, e identificar estrategias que ayuden a la comprensión. Estas preguntas podrían ayudar a diseñar las actividades de aprendizaje que vas a utilizar:

- ¿Qué voy a hacer para explicar el tema?
- ¿Qué voy a hacer para ilustrar el tema de una manera diferente?
- ¿Cómo se puede involucrar a los estudiantes en el tema?
- ¿Cuáles son algunos ejemplos de la vida real, analogías o situaciones relevantes que pueden ayudar a los estudiantes a entender el tema?
- ¿Cómo ayudarles a los estudiantes a comprender mejor el tema?

4. Plan para comprobar la comprensión

Ahora que has explicado el tema y se ilustra con ejemplos diferentes, es necesario comprobar la comprensión del estudiante ¿cómo vas a saber que los estudiantes están aprendiendo? Piensa acerca de las preguntas específicas que puedes hacer a los estudiantes con el fin de comprobar la comprensión, anotarlas, y luego parafrasear a ellos de modo que estás preparado para hacer las preguntas de diferentes maneras. Tratar de predecir las respuestas a tus preguntas. Decidir si deseas que los alumnos respondan de forma oral o por escrito. Puedes mirar algunas estrategias para ampliar el pensamiento del estudiante, para ayudarle a generar algunas ideas y también puedes hacerte las siguientes preguntas:

- ¿Qué preguntas voy a pedir a los estudiantes para comprobar la comprensión?
- Volviendo a mi lista de objetivos de aprendizaje, ¿cuáles actividades puedo hacer a los estudiantes para comprobar si cada uno ha logrado aprender algo?

Una estrategia importante que también te ayudará con la gestión del tiempo es anticipar preguntas de los estudiantes. Al planear tu lección, decidir qué tipo de preguntas serán productivas para la discusión y qué preguntas podrían desviar a la clase. Pensar y decidir

sobre el equilibrio entre cubrir el contenido (la consecución de sus objetivos de aprendizaje) y la garantía de que los estudiantes entiendan.

5. Desarrollar una conclusión y una vista previa

Ir sobre el material cubierto en clase con un resumen de los puntos principales de la lección. Esto se puede hacer de varias maneras: puedes indicar los puntos principales a sí mismo (“Hoy hablamos de ...”), se puede pedir a un estudiante para ayudarlo a resumir, o incluso se puede pedir a todos los estudiantes que escriban en un pedazo de papel lo que creen que fueron los puntos principales de la lección. Puedes revisar las respuestas de los estudiantes para medir su comprensión del tema y luego explicar más clara la siguiente clase. Concluir la lección no sólo con un resumen de los puntos principales, sino también por la vista previa de la próxima lección. ¿Cómo funciona el tema con el que viene? Esta vista previa estimulará el interés de los estudiantes y ayudarles a conectar las diferentes ideas dentro de un contexto más amplio.

6. Crear una línea de tiempo realista

Una lista de los diez objetivos de aprendizaje no es realista, por lo que reducir la lista a los dos o tres conceptos clave, ideas o habilidades que deseas que los estudiantes aprendan. Los profesores también están de acuerdo en que a menudo tienen que ajustar su plan de clase durante la clase en función de lo que los estudiantes necesitan. La lista de objetivos de aprendizaje priorizados te ayudará a tomar decisiones sobre el terreno y ajustar el plan de clase, según sea necesario. Tener ejemplos adicionales o actividades alternativas también permitirá ser flexible. Una línea de tiempo realista reflejará tu flexibilidad y capacidad de adaptarte al entorno específico en el aula. He aquí algunas estrategias para la creación de una línea de tiempo realista:

- Estimar la cantidad de tiempo de cada una de las actividades, a continuación, planificar un tiempo extra para cada una.

- Cuando prepares tu plan de clase, al lado de cada actividad indica la cantidad de tiempo que esperas tomará.
- Planificar unos minutos al final de la clase para responder a cualquier pregunta que quedan y para resumir los puntos clave.
- Planificar una actividad adicional o pregunta de discusión en caso de que haya tiempo.
- Ser flexible – estar listo para ajustar el plan de lección a las necesidades de los estudiantes y centrarse en lo que parece ser más productivo en lugar de cumplir con el plan original.

7. Evaluar los objetivos y resultados de aprendizaje esperados

Por último y no menos importante, será la evaluación de los objetivos y los resultados de aprendizaje esperados. Lo que no se mide, no existe sostienen algunos.

4.1.-Pasos para elaborar la planeación didáctica

Teniendo en cuenta los elementos que debe tener toda planeación didáctica, ahora pasamos a los pasos imprescindibles para poder desarrollarla adecuadamente.

I. Establecer de los contenidos a impartir

Este es el primer punto por el que se debe empezar en la planeación didáctica. Establecer los contenidos a impartir de forma concienzuda es la forma de asegurarse de que se van a dar materiales capaces de informar al alumnado, además de prepararlos para que puedan tomar sus propias decisiones o sean más independientes en futuros cursos.

Estos contenidos seguirán tres fases. En la primera se enfocará el aprendizaje en conceptos y teorías, es decir de manera conceptual. Posteriormente, se orientará al aprendizaje en la forma de saber hacer. Finalmente, se incidirá en hacer que el alumnado sepa aprender a ser.

Para entenderlo mejor, pondremos el caso de la asignatura de matemáticas de cuarto de secundaria, en donde se quiere enseñar la trigonometría:

El primer punto por el que se empezará será el conceptual, esto es, definir qué es la trigonometría, qué son los conceptos del seno, el coseno y la tangente y sus fórmulas matemáticas. Una vez vista esta parte, se pasará a la procedimental, haciendo que el alumnado resuelva problemas matemáticos en los que se tengan que usar las reglas trigonométricas.

Finalmente, ya sea en el examen o en posteriores cursos de matemáticas, al haber asimilado estas reglas trigonométricas, los alumnos serán capaces de usarlas en todo tipo de problema

aritmético en el que se tenga que calcular, por ejemplo, alturas en base al grado de inclinación de la sombra que proyecta el objeto.

2. Investigar las necesidades del alumnado

Decidir qué contenido se va a impartir no tiene mucho sentido si no se tienen en cuenta las necesidades del alumnado. Es posible que estos mismos alumnos hayan tenido problemas anteriormente a la hora de aprender conocimientos que suponemos que ya deberían tener bien asimilados. Si no se conoce lo anterior, es difícil que puedan aprender lo nuevo correctamente.

Es por este motivo que es muy necesario que el docente investigue sobre lo que considera oportuno enseñar al alumnado, sobre aquello que realmente vale la pena que adquieran. No únicamente basta con saber lo que han dado y lo que no han dado en años anteriores, además de saber si hay conocimientos de años anteriores que se deberían repasar.

También se debe conocer los anhelos de los estudiantes, qué les gustaría aprender, qué objetivos tienen en la vida si se trata de cursos muy avanzados, como finales de educación secundaria o educación superior.

Por ejemplo, si somos profesores de inglés en un lugar con mucho turismo y sabemos que gran parte de nuestros estudiantes quieren dedicarse a este sector, será fundamental incorporar en el temario un tema de inglés con frases y vocabulario relacionado con el mundo de la hostelería, bares, tiendas...

3. Definir metas y objetivo final de las clases

Se establecerán las metas y el objetivo final de las clases. Es muy importante que se tenga en cuenta el tiempo en el que se cree que se van a lograr cumplir y, a medida que se vaya llevando a cabo la planeación didáctica, ver si se está en sintonía con ellas.

4. Hacerla flexible

No siempre se podrá cumplir con la planeación didáctica, dado que puede ocurrir todo tipo de imprevistos durante el transcurso del curso. Es por este motivo que es muy importante que la metodología esté preparada para alteraciones, siendo lo ideal dejar espacios entre contenido y contenido para poder incluir nuevos contenidos en caso de que sea necesario, o reformular objetivos y metas.

También puede ser necesario hacer cambios porque así lo solicita el alumnado. En la medida que sus críticas sean justas y fundamentadas, el docente debe estar preparado para poder incorporar cambios en el programa, adecuados a estas demandas y que no supongan un alejamiento demasiado exagerado de los objetivos iniciales.

5. La evaluación

Son diferentes las formas con las que se puede evaluar al alumnado, todas ellas dependientes de la materia que se esté impartiendo o del contenido que se haya visto. Durante la planeación didáctica, y a modo provisional, se establecerá las fechas de evaluación, ya sean exámenes o entregas de trabajos importantes, o también actividades alternativas en función de la situación.

4.2. Rúbrica para evaluar una planeación

En el ejercicio docente la planeación es una herramienta fundamental, ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención, y así poder favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos. Como hemos señalado en anteriores entradas, existen diversos puntos de vista en cuanto a los elementos que una planeación debe contener, pero podemos señalar con certeza que para elaborarla conviene tener presente que:

Los aprendizajes esperados son los referentes para llevarla a cabo.

- Las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje.
- Se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.
- Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada.
- Los procesos o productos de la evaluación deben evidenciar el nivel logro de los aprendizajes esperados, así como brindar información que permita al docente la toma de decisiones sobre los ajustes a realizar.
- Los alumnos aprenden a lo largo de la vida y para favorecerlo es necesario involucrarlos en su proceso de aprendizaje.

4.3.- El método de enseñanza-aprendizaje en la planeación

En la actualidad, la dinámica del contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje exige de acciones educativas que propicien el protagonismo de los estudiantes en el mismo (Hernández e Infante, 2015). Una de las aspiraciones de la comunidad educativa se centra en el logro de un aprendizaje productivo, creativo (Zilberstein, 2006), lo que implica el desarrollo de habilidades y la reflexión crítica y autocrítica de los conocimientos que se adquieren.

Esta meta, de tanta significación por sus implicaciones en la educación de la personalidad de los educandos, debe lograrse a partir del trabajo docente, debidamente planificado. De ahí que deba prestarse especial atención a la preparación de cada clase, cuidando la estrecha relación que debe existir entre todas las categorías que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (García et al., 2007).

García et al., 2007). Independientemente de que se reconoce esa interrelación entre los componentes del proceso, el que adquiere por ello un carácter sistémico (González, 2002), se considera necesario particularizar en una de esas categorías: el método de enseñanza-aprendizaje. Esta decisión obedece a que en la práctica se observan insuficiencias en la utilización adecuada del método a emplear para lograr el cumplimiento del objetivo trazado y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, en la clase encuentro, donde la situación de aprendizaje exige que los estudiantes trabajen sistemáticamente de manera independiente en la ejecución de las tareas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, objeto de estudio de la Didáctica como ciencia, está conformado por categorías entre las cuales se manifiestan estrechos vínculos (García et al., 2007). Dentro de ellas, el objetivo posee un carácter rector al encausar el proceso hacia la meta establecida; éste determina la lógica del proceso, interrelacionándose con el resto de

las categorías, pero, independientemente de ello, debe señalarse que se vincula directamente con el contenido y con el método (García et al., 2007).

La profundización realizada en el objeto de estudio de la didáctica (Zilberstein, 2006) como proceso de enseñanza-aprendizaje, al asumir que las categorías enseñanza y aprendizaje se presuponen, que presentan nexos indisolubles, conlleva a denominar las categorías de dicho proceso como de enseñanza-aprendizaje. Por ello se considera más apropiado, por ejemplo, referirse al método que selecciona el docente como vía para el aprendizaje de los alumnos como “método de enseñanza-aprendizaje”; de igual forma sucede con el resto de las categorías.

Retomando la idea antes mencionada, debe considerarse que el objetivo a lograr en el proceso mediante el tratamiento a un determinado contenido, implica la utilización de determinados métodos de enseñanza-aprendizaje que resulten adecuados. Esta decisión se relaciona directamente con el resto de las categorías que conforman el proceso: los medios o recursos didácticos a emplear, la forma organizativa que se dé al proceso y la manera en que se realice la evaluación. No obstante, en el presente trabajo se centra la atención en la categoría método, sin descuidar sus vínculos con las demás, ya señaladas, lo que se enfatiza a continuación, por su importancia.

Un método de enseñanza-aprendizaje es el camino, la vía que se utiliza para lograr el objetivo propuesto al desarrollar el contenido que se imparte y son plasmados en la planeación del docente (Addine, 1998). Para ello se requiere emplear los medios que resulten más convenientes con el propósito de que el aprendizaje sea más vívido para los estudiantes. De igual manera, la selección del método se relaciona con la forma en que ha de organizarse el proceso. Su uso repercute en el resultado que se obtiene, información que ofrece la evaluación, a través de sus diferentes modalidades.

La adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y valores, se asocia al método que selecciona y emplea el docente en la planeación, en dependencia del propósito trazado. Los elementos apuntados evidencian la necesidad de prestar atención a esta

categoría en la concepción didáctica de la clase. Es necesario reiterar la existencia de nexos entre el método y el resto de los componentes del proceso, revelándose relaciones de carácter dialéctico (González, 2002), entre los mismos: la concepción didáctica de uno genera implicaciones en los demás, manifestándose de esa manera el carácter sistémico (González, 2002) de dicho proceso.

La teoría reconoce la existencia de diversos tipos de métodos de enseñanza aprendizaje (Ruíz, 1994; Medina, 1996; García et al., 2007), denominados de enseñanza en trabajos anteriores a la redefinición del objeto de estudio de la Didáctica, ya señalada (Zilberstein, 2006). Se les clasifica atendiendo a varios factores: la forma de razonamiento a lograr en los estudiantes, la organización de la materia, la relación del tema con la realidad, las actividades a realizar por el alumno, la sistematización de los conocimientos, la aceptación de lo enseñado y la relación de la actividad profesor-alumno, entre otros. Atendiendo a este último elemento: la relación de la actividad profesoralumno, se hace referencia a los métodos: expositivo, investigativo y de trabajo independiente (García et al., 2007). En el primero de ellos es esencial el papel del docente en la trasmisión de los conocimientos, lo que no significa, en modo alguno, que los alumnos asuman una actitud pasiva, como simples receptores. La utilización de este método de enseñanza-aprendizaje en una clase obedece a la necesidad de que un cúmulo de saberes sea comunicado a los educandos por el docente, en un menor tiempo, aunque este debe planificar actividades previas que garanticen la participación activa de los alumnos en la clase.

Los dos métodos de enseñanza-aprendizaje restantes: investigativo y de trabajo independiente, están estrechamente relacionados. Ambos implican el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes mediante la ejecución de las tareas que les sean orientadas. El método investigativo genera la búsqueda de información en fuentes determinadas; el trabajo independiente conlleva a la realización de actividades por parte de los alumnos, bajo la dirección del docente, pero haciéndolas por sí mismos, lo que debe lograrse gradualmente a partir de las acciones que planifique el profesor.

Las expectativas que en la actualidad tiene la sociedad en cuanto a las instituciones escolares, como formadoras de los individuos que han de construir el futuro, implican la utilización de métodos de enseñanza-aprendizaje de carácter productivo (Addine, 1998). Estos, a diferencia de aquellos conocidos como pasivos, promueven el protagonismo y la creatividad en los estudiantes, propiciando que participen activamente en su aprendizaje: preguntando, demostrando, explicando, elaborando hipótesis, argumentando, entre otras habilidades que deben desarrollarse; en suma, resolviendo problemas. Uno de los métodos que contribuye a alcanzar el propósito señalado es el de trabajo independiente.

Dependiente. Antes de profundizar en dicho método, es necesario considerar que los estudiantes, según sus necesidades e intereses, desarrollan el estudio independiente (Addine, 1998). En su realización ocupa un importante papel la motivación que se logre en ellos hacia determinado tema, incluso es esencial el contexto en el que se desenvuelven, el que puede favorecer la actividad de estudio. Por ello, no debe identificarse el estudio independiente como actividad cognoscitiva que llevan a cabo los alumnos con el trabajo independiente como método de enseñanza-aprendizaje, el cual es seleccionado y empleado por el docente, según las situaciones de aprendizaje que se generan en la materia que imparte.

El método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente requiere ser planificado, orientado, controlado y evaluado por el docente. Independientemente de ello, debe especificarse que al utilizarlo éste no tiene una intervención directa en la tarea que ejecutan los estudiantes, lo que favorece su autonomía al aplicar sus conocimientos y habilidades para resolverla. El empleo de este método se planea en correspondencia con los objetivos de la materia, con las características del contenido a estudiar, siempre considerando las diferencias individuales de los alumnos, las que pueden indicar que el trabajo a realizar se plantee de una u otra forma, de manera que se contribuya a alcanzar el nivel de desempeño aspirado, bajo la guía del profesor.

La utilización del método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente, como se evidencia, exige una cuidadosa planificación por parte del docente, quien debe preparar las

condiciones previas que se necesitan para su aplicación en el proceso. Es importante tener en cuenta que dicho método puede emplearse en diferentes niveles, de acuerdo con el desarrollo que van alcanzando los alumnos. De esta forma se concibe el trabajo independiente en los niveles: reproductivo, productivo y creativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El trabajo independiente a un nivel reproductivo permite que los alumnos desarrollen la tarea siguiendo un modelo dado. Su utilización, en un nivel productivo, posibilita que se apropien de la información que localizan, de forma individual, en las fuentes orientadas por el docente. Su uso, en el nivel creativo, exige la aplicación de conocimientos y habilidades que ya poseen, en otras situaciones de aprendizaje, mostrando, de manera gradual, su independencia cognoscitiva; además, se manifiesta cuando los estudiantes son capaces, por sí mismos, de localizar otras fuentes de consulta, válidas para realizar la tarea.

El método de trabajo independiente, por sus particularidades, constituye una vía idónea para contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes, pues aporta al logro de su independencia cognoscitiva. Éstos, guiados y motivados por el docente, profundizan en el contenido de enseñanza aprendizaje de manera autónoma, lo que estimula su participación consciente en su aprendizaje; de ahí que su utilización favorezca su papel activo en el proceso, como se aspira.

Este método de enseñanza-aprendizaje requiere que se prepare a los estudiantes para que sean capaces de vincular la tarea que se les plantea con las herramientas, las técnicas y las vías necesarias para ejecutarla (Yesipov, Apud Cáceres, 1998). Como se explica, este no es un proceso a desarrollar de manera espontánea por los alumnos, en dependencia de sus características e intereses por la materia. Debe planificarse cuando se prepara la clase, para ello han de elaborarse tareas docentes que propicien su aplicación de forma adecuada, en consonancia con el resto de las categorías del proceso.

Las tareas docentes constituyen el centro de la actividad cognoscitiva de los estudiantes; por ello debe prestarse atención a su preparación, según el objetivo establecido. Dichas

tareas permiten que los alumnos resuelvan el problema planteado (Álvarez de Zayas, 2001), alcanzando paulatinamente mayor independencia en su aprendizaje. Este resultado debe ser producto del accionar consciente del profesor, quien ha de dirigir el proceso en función del desarrollo de los alumnos, por ello debe tenerlo en cuenta en la concepción didáctica de la clase.

Señalar el papel dirigente del docente en el proceso, pues debe planificarlo y orientarlo hacia los fines a lograr, no implica desconocer que son los estudiantes quienes están en su centro. Se necesita que la preparación de la clase propicie su participación plena en las actividades de aprendizaje. El docente debe ofrecerles una atención personalizada, en correspondencia con sus diferencias individuales, con el propósito de lograr este importante cometido. Una de las vías que puede emplear es la organización de tutorías, asesorías, consultas, es decir, actividades que propician el intercambio y la comunicación del profesor y sus educandos, factores esenciales para favorecer el desarrollo de su personalidad.

El empleo del método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente requiere que las tareas que se elaboren gradualmente aumenten su complejidad, que vayan exigiendo mayor independencia en los estudiantes; de esa forma se favorece su desarrollo hacia un nivel de desempeño superior. En la planeación de la clase se puede concebir el trabajo independiente de los alumnos de manera individual o colectiva, cuidando que exista un adecuado equilibrio entre ambas, pues cada una aporta a su formación: la primera, estimulando su independencia y la segunda, favoreciendo el aprendizaje cooperativo.

Aprendizaje cooperativo

El docente debe considerar la factibilidad de orientar el trabajo independiente, de carácter individual, pues éste permite el despliegue de las potencialidades de los alumnos; no obstante, debe concebir determinadas tareas que estimulen su interrelación. El trabajo independiente de carácter colectivo genera la colaboración entre los estudiantes, permite que se eduquen en valores esenciales para el desarrollo de su personalidad (Báxter, 2007)

como la tolerancia y el respeto por los criterios emitidos por los compañeros, así como la aceptación de las normas de trabajo en equipo, entre otros.

La decisión, de carácter didáctico, de asumir una u otra forma para orientar el trabajo independiente, debe realizarse atendiendo al objetivo propuesto, a las peculiaridades del tema, a las características de la tarea a resolver, de los alumnos y del grupo en general. Es evidente que los dos tipos de trabajo independiente posibilitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes, de ahí que deban planificarse adecuadamente.

Valores en los estudiantes, de ahí que deban planificarse adecuadamente. Los presupuestos teóricos analizados son esenciales para aplicar correctamente el método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente; no obstante, es necesario estudiar experiencias de su aplicación en la práctica educativa. Este aspecto es tratado por diferentes autores, entre ellos se hace referencia a quienes en la década del 90 del Siglo XX ofrecen sus criterios al respecto (Galarza, 1996; De los Santos, Apud Ávila y Morales, 1996 y Díaz-Barriga et al., 1997), al enfocar sus investigaciones en el desarrollo de las habilidades que propicia el uso de dicho método.

Los autores se refieren a cómo el método de trabajo independiente contribuye a que los estudiantes perfeccionen sus habilidades intelectuales y las de carácter docente. Dentro de las habilidades intelectuales que se favorecen con el empleo de este método mencionan: analizar, comparar, argumentar, fundamentalmente. Dentro de las de carácter docente: extraer ideas esenciales, expresar con claridad las ideas, ya sea de manera oral o escrita. En general coinciden al plantear lo que aporta el correcto empleo del método al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente siglo también se encuentran estudios centrados en el uso del método de referencia (García et al., 2005; García, 2006; García, 2008 y Román y Herrera, 2013), entre otros que pudieran citarse. En estos trabajos se muestra la experiencia alcanzada con la utilización del método de trabajo independiente, en especial en cuanto al desarrollo de

habilidades y de la independencia cognoscitiva en los estudiantes, elemento fundamental para el logro de su formación integral.

Los elementos apuntados, permiten aseverar que el empleo del método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente estimula en los estudiantes su interés por realizar la tarea por sí mismos, a partir de sus capacidades, superando sus propias limitaciones, solicitando los niveles de ayuda que requieran, es decir, su independencia cognoscitiva. Este método favorece la creatividad al motivarlos en la búsqueda de soluciones a los problemas que se les plantean, todo lo cual conduce al cumplimiento del objetivo propuesto, a la asimilación del contenido de modo autónomo, en síntesis, a la educación de su personalidad. El método de enseñanza-aprendizaje es el camino, la vía que se utiliza para lograr el objetivo propuesto al desarrollar el contenido que se imparte; requiere de la utilización de medios de enseñanza, repercute en la forma en que ha de organizarse el proceso y en su resultado, información que se obtiene mediante la evaluación, a través de cualquiera de sus formas, lo que expresa su estrecha relación con todas las categorías que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen diversos tipos de métodos de enseñanza-aprendizaje, dentro de aquellos que evidencian la relación de la actividad profesor-alumno se encuentra el de trabajo independiente. Este requiere ser planificado, orientado, controlado y evaluado por el docente, permite que los estudiantes ejecuten la tarea sin su intervención directa, lo que favorece su autonomía al aplicar sus conocimientos y habilidades para resolverla.

La clase encuentro, por su naturaleza, resulta idónea para la utilización efectiva del método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente, pues su desarrollo implica que los estudiantes, de forma activa, participen en la búsqueda de información que les permita realizar, por sí mismos, las tareas que se les orientan. La utilización adecuada del método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente, por sus particularidades, estimula la participación consciente de los estudiantes en su aprendizaje, aporta al logro de su independencia cognoscitiva y contribuye al desarrollo de su personalidad.

4.4.-Ventajas y desventajas de la planeación didáctica

Planeación didáctica
Se encarga de especificar los fines, objetivos y metas en la educación, estos pueden ser a corto, mediano y largo plazo, según la amplitud y magnitud. Gracias a este tipo de planeación, es posible definir qué hacer, las estrategias a utilizar y con qué recursos.

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Hay una estructura y secuencia didáctica bien definida. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se cuenta con la información completa de toda la organización.
<ul style="list-style-type: none"> • Se puede mejorar con base en el conocimiento y la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja sin rumbo ni fundamento.
<ul style="list-style-type: none"> • Nos brinda seguridad sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay contenidos que los alumnos no pueden relacionar con los aprendizajes.
<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda identificar prioridades y tomar decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se duda del nivel de profesionalismo.
<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza se adapta a las particularidades de la situación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perder el objetivo central de las actividades.
<ul style="list-style-type: none"> • Evita la pérdida de tiempo y energía en vano. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a orientarse hacia un futuro. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Los planes deben ser flexibles y no estructuras rígidas, que sean susceptibles al cambio. 	

4.5.- La motivación escolar para el logro de objetivos planeados

Las capacidades intelectuales en el desarrollo cognitivo fueron consideradas durante mucho tiempo como las únicas variables de estudio dentro del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Reeve (2010) y Silvero (2006), es en la década de 1990 cuando aparecen nuevas ideas y teorías sobre la motivación desde una perspectiva del estudio de las emociones, es ahí donde se incluyen y adquieren relevancias variables de tipo socioafectivo. Una de las áreas que mayor impacto tiene en estas nuevas formas de analizar la motivación es el aprendizaje, con la consecuente modificación de esquemas de acción que incorporan a la motivación como un elemento primordial. Así también, la concepción de la educación ha dejado de estar centrada sólo en el aprendizaje cognitivo y se concibe como un espacio integrador y socializador que debe formar seres humanos comprometidos en la convivencia y desarrollo de su medio social, a la vez que impacte en su formación de valores –en ello concuerdan diferentes especialistas como Alonso (2000), Argudín (2005), Díaz Barriga (2001), Questali (2000) y Valdez y Fernández (2001)–. Por lo que es insuficiente abordar sólo el aspecto cognitivo de los estudiantes, sin tomar en cuenta la parte socioafectiva de los mismos.

Para Alonso (2000), la motivación es uno de los factores psicoeducativos que más influye sobre el aprendizaje y el desempeño escolar. Los alumnos con motivación son los que tienen como meta principal el aprender. Por su parte, Andrade y Reyes (1997) indican que los alumnos con motivación buscan incrementar su propia competencia, no atribuyen sus resultados a la suerte, sino más bien a sus propias decisiones personales y a su esfuerzo.

Un alumno con alta motivación tendrá un mejor desempeño escolar, en contraposición con aquellos que no lo están. Este supuesto ha sido analizado por diversos autores (como Miras, 2001), Ausubel, Novak y Hanesian (2003), quienes señalan la contribución que tienen variables de índole socioafectivo como el autoconcepto académico, la atribución y la motivación para que el alumno lleve a cabo los aprendizajes escolares, variables que determinan los resultados que finalmente obtiene.

Es por ello importante buscar formas de educación que motiven a los jóvenes a pertenecer y a desarrollarse de manera exitosa en su comunidad escolar, para alcanzar las metas personales y de la sociedad. Es necesario profundizar en el aspecto socioafectivo para desarrollar en ellos las habilidades emocionales, sociales y cognitivas que les permitan tener mayores capacidades para ser mejores estudiantes y profesionales. Motivación intrínseca y extrínseca La motivación, desde una perspectiva psicológica, es un conjunto de factores dinámicos que determinan la conducta de un individuo (Gross, 1998).

Según Woolfolk (en Díaz Barriga, 2001, p. 67), la motivación es un estado interno que: “activa, dirige y mantiene la conducta, además la motivación implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. Así, un motivo es el “interés recurrente por un estado objetivo basado en un incentivo natural, un interés que vigoriza, orienta y selecciona la conducta” (McClelland, 1989, p. 623).

La motivación tiene dos dimensiones: intrínseca y extrínseca (McClelland, 1989; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). La motivación intrínseca es entendida como un signo de competencia y auto determinación. En esta dimensión se ubican las personas que llevan a cabo una actividad por el placer que se obtiene al aprender, explorar o comprender algo nuevo; establecen un compromiso con la actividad por la satisfacción que sienten cuando intentan superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, se involucran en una actividad para divertirse y experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia actividad.

La siguiente dimensión es la extrínseca, la cual hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Vallerand en Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). En la motivación extrínseca se participa en una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos; en sí, la conducta es el resultado de experimentar presiones externas. La conducta también está regulada por exigencias o demandas que se encuentran en el exterior, pero el individuo comienza a internalizar las razones de su acción, sin forzosamente estar convencido de la meta. En la motivación extrínseca el individuo valora la conducta al

reconocer su importancia; se asume como elección propia, aunque sigue siendo motivada como un instrumento para conseguir algo. En esta clasificación, por el contrario, la falta de motivación o una baja motivación tiene lugar cuando el individuo no percibe una relación entre la conducta y sus consecuencias y, por lo tanto, tiene una sensación de incompetencia e incontrolabilidad.

Motivación:

Intrínseca: Compromiso con la actividad por la satisfacción que se obtiene al aprender.

Extrínseca: Participación en una actividad por compromiso, para conseguir recompensas o evitar castigos.

Motivación de logro:

Cabe destacar que la clasificación anterior ha sido criticada debido a que se considera como una tipología estrecha de dos polos opuestos con una falta de claridad entre ambos elementos, pues no siempre se puede distinguir claramente cuando una motivación es netamente intrínseca o extrínseca, debido a que existen varios comportamientos que podrían presentar características de ambos tipos al mismo tiempo. Con base en estas críticas, algunos autores como Díaz-Loving, Andrade y Rosa (1989) y McClelland (1989), han optado por estudiar a profundidad el elemento positivo que está dirigido a realizar conductas motivadas por la competencia y la autodeterminación, y al que han denominado como motivación de logro. Aunque la motivación de logro y la motivación intrínseca tienen ciertas similitudes, no se consideran conceptos iguales.

McClelland (1989) define la motivación de logro como una orientación para alcanzar cierto estándar de excelencia, organización, manipulación y dominio del medio físico y social. Para ello es importante sobrepasar obstáculos, conseguir un elevado nivel de trabajo y alcanzar el grado de competitividad necesaria para superar la propia labor, así como el reto de esforzarse más en el contexto del trabajo colectivo para obtener mejores resultados.

Para este autor, la motivación de logro representa un interés por el estado objetivo de hacer algo mejor, esto implica una cierta norma de comparación interna o externa, en términos de eficacia. La motivación de logro es el impulso que tienen las personas para superar retos y obstáculos a fin de alcanzar sus metas.

Los tres componentes de la motivación de logro son:

- 1) maestría: es una preferencia por tareas difíciles y por intentar hacer las cosas buscando estándares de excelencia internamente prescritos.
- 2) trabajo: representa una dimensión de esfuerzo, el deseo de trabajar duro y hacer un buen trabajo, una actitud positiva ante el trabajo en sí.
- 3) competitividad: se refiere a la satisfacción derivada de la competencia interpersonal y el deseo de ganar y ser mejor que los demás.

Para Alonso (2000), la motivación de logro se da en una situación en que los estudiantes preguntan dudas, comentan sus errores, o cuando hacen bien sus tareas las repasan para detectar posibles errores. Este tipo de alumnos son los que tienen como meta principal el aprender, independientemente de los elogios, son estudiantes que buscan incrementar su propia competencia. No atribuyen sus resultados a la suerte, sino más bien a sus propias decisiones personales y a su esfuerzo. Se puede decir que la motivación de logro influye en la manera de pensar del alumno, las metas que pretende lograr en relación con su aprendizaje, su significado y utilidad, sus éxitos o fracasos escolares. En efecto, al ser intrínseca, la motivación de logro tiene que ver con factores que provienen del propio alumno.

Aprendizaje y motivación escolar

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la motivación intrínseca y extrínseca están estrechamente relacionadas con el nuevo concepto de motivación de logro que intenta integrarlas. Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca tienen que ver con la adquisición de algo, la diferencia es que en la motivación extrínseca el interés por realizar

alguna acción surge por la influencia de terceras personas; es decir, se hacen las cosas más por conveniencia que por gusto, con tal de conseguir recompensas o de evitar un castigo. La motivación intrínseca, por el contrario, se basa principalmente en intereses personales, en la confianza en las capacidades propias, sin esperar nada a cambio más que la satisfacción de haber conseguido algo por sí mismo.

En cierto sentido es similar a la motivación de logro que se refiere a la búsqueda de una meta orientada a obtener éxito, superar los esquemas anteriores y realizar una mejor ejecución. Las metas señaladas y comparadas anteriormente tienen una importancia relevante en la determinación del esfuerzo e interés que se observa en los alumnos, y de ahí se puede inferir su desempeño escolar. En suma, se puede decir que la motivación de logro influye en la manera de pensar del alumno, en las metas que pretende lograr en relación con su aprendizaje, en las metas de los profesores, en los conocimientos previos que el alumno posee y su utilidad, en las creencias de los alumnos y de los profesores acerca de sus capacidades y dificultades, en los factores a los que atribuyen sus éxitos y fracasos escolares y en el ambiente o clima motivacional en el aula.

Rolland (1994) dentro del ámbito educativo presenta una tipología sobre la motivación de los alumnos, en la que se pueden ubicar cuatro tipos diferentes:

- 1) el alumno interesado por el estudio en sí mismo, por el aprendizaje y el saber; movido por el interés que le despiertan los contenidos en sí mismos.
- 2) El alumno con una motivación académica. Se interesa por la utilidad que pueda obtener, no tanto por el aprendizaje –una nota, un diploma, un premio, un título, etcétera–.
- 3) El alumno desmotivado por sentirse bloqueado ante el aprendizaje, por su propia inseguridad y por una autoestima muy baja.
- 4) el alumno motivado por intereses extra académicos, por el mundo de los adultos, por la transición a la vida activa. Está por ende interesado de forma muy selectiva.

Los tipos 2 y 4 se refieren a la motivación extrínseca, el tipo 3 obedece a la desmotivación y el tipo 1 a la motivación intrínseca o de logro. Valle, González, Núñez y González-Pineda

(1998) presentan un modelo teórico en el que integran componentes motivacionales y estratégicos implicados en el aprendizaje escolar.

Cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje se pregunta dos cuestiones relacionadas con los motivos y metas que desea conseguir: ¿qué quiero conseguir con esto? y ¿cómo hago para conseguirlo? La primera pregunta está relacionada con la motivación del sujeto; en la segunda, se vinculan las estrategias y recursos cognitivos que éste debe utilizar para satisfacer sus intenciones. A esto, los autores lo llaman enfoque de aprendizaje, el cual está compuesto de un motivo y una estrategia, combinados mediante un proceso metacognitivo. Según estos autores, se pueden identificar tres enfoques de aprendizaje: el superficial, el profundo y el estratégico o de logro. A continuación, se detalla cada uno de ellos:

- El enfoque de aprendizaje superficial se presenta en aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir de manera mínima los requisitos de las tareas, con el menor esfuerzo e implicación en la misma. Por lo regular utilizan estrategias dirigidas a memorizar la información y repetirla mecánicamente.
- El enfoque profundo se presenta en aquellos estudiantes con un alto grado de interés intrínseco e implicación en lo que están aprendiendo, con la motivación de comprender de manera significativa los contenidos al desarrollar estrategias dirigidas a descubrir significados de lo que van aprendiendo y establecer relaciones con los conocimientos previos.
- El enfoque de logro o enfoque estratégico se presenta en estudiantes con una intención claramente definida de obtener el máximo rendimiento y los mayores logros académicos posibles a través de una planificación adecuada de actividades, del esfuerzo y tiempo disponible. Para conseguir estas metas, los estudiantes con un enfoque de logro utilizarán cualquier estrategia que consideren les permita cumplir con sus objetivos a través de una planificación adecuada.

Motivación docente

El maestro debe tener en cuenta que su desempeño influye de manera consciente e inconsciente para que los alumnos estén o no motivados hacia el logro, ya que es él quien

interactúa de forma más personal con los estudiantes, por lo tanto, es preciso que haya congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

El mejor profesor es aquel que predica con el ejemplo, así si un maestro no está lo suficientemente motivado por su labor docente será muy difícil que pueda motivar a sus alumnos. Esta motivación del profesor va más allá del logro monetario que obtiene (que es un punto a discutir ampliamente, pero que supera el objetivo del presente documento), por ello es necesario que el maestro atribuya sentido a su labor en función de los logros en la formación de los estudiantes y de su propio desarrollo profesional. Esta labor docente debería seguir las características que propone Questali (2000), quien afirma que los profesores que han llegado a motivar a sus alumnos son aquellos que cultivan la confianza y el respeto mutuo, favorecen el trabajo en equipo y en colaboración, son espontáneos, competentes, sonrientes, dispuestos, calmados en el trato; pero a la vez dinámicos en el trabajo, entusiastas, justos, interesantes, tolerantes y exigentes a la vez, en continua actualización de información y adaptables a los cambios.

Si bien los enfoques constructivistas proponen el aprendizaje significativo, frecuentemente en la práctica esto no se lleva a cabo (Torres, 2009), porque los alumnos no le encuentran sentido a lo que se enseña, al porqué se está abordando un contenido y cómo se puede aplicar éste en su vida cotidiana y, sobre todo, cuál será la repercusión del mismo en su vida futura. Ante este panorama, el alumno no puede encontrar motivación interna o externa para acceder a los contenidos de un currículo, y solamente se concreta a acreditar la materia. Para revertir esta situación, el maestro debe trabajar más en actividades en conjunto con los alumnos y priorizar el trabajo cooperativo y colaborativo, con el fin de que se evite ser simplemente una fuente de transmisión de información y se convierta en un guía para un alumno que busque en su propia actividad la forma de acceder al conocimiento. Efectivamente, maestros y alumnos deben desplegar amplios esfuerzos para desarrollar su propia motivación para, como señala McClelland (1989), encontrar sentido a lo que aprenden y con ello construir significados.

4.6.-Necesidades y problemas educativos macrosociales

Necesidades y problemas educativos

Desde siempre las naciones han tratado de colmar la insuficiencia o problema educacional, la que se presenta para la utilidad serial e individual de los servicios educativos y, por otra parte, la escasez de los mismos tanto para el individuo como para la sociedad.

En consecuencia, el reconocimiento de las necesidades y problemas educativos debe constituir una función permanente y sistemática de evaluación, con el objeto de satisfacer las necesidades sociales mínimas que determinan las normas constitucionales y la declaración universal de los derechos humanos; así mismo, con los resultados de la evaluación de necesidades educativas, poder adecuar las políticas y objetivos del sistema educativo nacional dentro de un marco de prioridades y estrategias de desarrollo educativo, que busquen soluciones con validez humana a la problemática educativa de la sociedad mexicana.

En el mes de enero de 1971 la Secretaría de Educación Pública inició un proceso de participación y de consulta entre los diferentes grupos sociales interesados en el campo de la educación, para recoger y analizar las distintas tesis sobre problemas educativos. Se realizaron 25 asambleas regionales; una encuesta de opinión entre los estudiantes del nivel superior, los miembros del magisterio y de las asociaciones profesionales, con la que se obtuvieron 130 mil respuestas; se organizaron grupos de análisis por nivel educativo como integrantes de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, los que trabajaron durante seis meses; también se celebraron seminarios y conferencias organizadas por dicha Comisión. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior convocó a dos reuniones nacionales a las que asistieron los rectores de las universidades y directores de los institutos tecnológicos del país.

Las aportaciones recibidas a través de este proceso de participación y consulta fueron sintetizadas y publicadas el 26 de agosto del año, habiendo constituido con ellas, así como con otros estudios llevados a cabo por la propia Secretaría, y las normas constitucionales 109 elementos básicos para definir las políticas de las acciones educativas emprendidas por la presente administración. La realidad nacional indica grandes discrepancias entre las demandas educativas de los individuos y las necesidades educativas que tiene la sociedad mexicana para mejorar sus niveles culturales, de conciencia crítica y participación democrática, en disponer de recursos humanos educados cuantitativa y cualitativamente; en suma, aspiraciones y necesidades que tienden a transformaciones socioeconómicas para lograr una sociedad más justa.

En estas condiciones de desigualdad o discrepancia las necesidades de educación y las demandas educativas crecen de una manera progresiva; de ahí que la concepción misma de la educación, sus fines y la aplicación de los medios de que se valga la sociedad para realizarla, permitirán acortar los crecientes desequilibrios de las necesidades sociales. La expansión de necesidades y demandas educativas obedecen a muchos factores, entre otros podemos considerar: la evolución demográfica el crecimiento económico, los avances del conocimiento, las transformaciones sociales, y las motivacionales psicológicas. Evolución demográfica. Las tasas de crecimiento medio anual de la población en nuestro país evolucionaron de 2.72% en 1940-50, a 3.13% en 1950-55, y hasta 3.43% en 1960-70. Según estudios de la Organización de las Naciones Unidas, entre 1960 y 1968 la población mundial tuvo un crecimiento medio anual del 2% y 6. ~ el mismo período la población de América Latina creció al 2.87 por ciento medio anual; se observa que México está por encima de las tasas de crecimiento de la población mundial y de la propia América Latina, teniendo una tasa de crecimiento de población de las más elevadas entre los países del norte. Los niños y jóvenes que en nuestro país pertenecen al grupo escolarizable, y cuyas edades se encuentran 5 y 19 años, ascendió de 13 millones 195 mil en 1960 a 19 millones 317 mil personas en 1970, lo que significó un crecimiento medio anual de 3.88%. superior a la tasa de crecimiento de la población nacional que fue de 3.4% en ese período. Para 1975 se estimó una población, para ese mismo grupo de edades, en 23 millones 633 mil jóvenes y niños, con una tasa de crecimiento medio anual entre 1970-75 de 4.12%; siempre por

encima de la tasa de crecimiento de la población del país, cuyo valor aproximado en ese lapso fue de 3.6%. Los datos demográficos anteriores evidencian la presión que ejerce este grupo de edades sobre el sistema educativo nacional. Situación que los gobiernos federales y estatales, autoridades de los municipios, y algunos sectores de la iniciativa privada contribuyen a satisfacer.

Estos esfuerzos conjuntos se pueden apreciar al través de los indicadores generales del análisis que presentó el día 25 de marzo del año en curso el señor ingeniero José Antonio Carranza Director General de Planeación Educativa de la S E P, ante la Academia Mexicana de la Educación, la que lo distinguió ese día como miembro de dicho cuerpo colegiado. Tales indicadores refieren que en el año de 1960 se tuvo una matrícula total en la educación escolar formal (desde preprimaria hasta la educación superior) de 5 millones 640 mil jóvenes y niños, la que comparada con la población del grupo de edades entre 5 y 24 años, de 16 millones 173 mil personas representan un 34.9%. Para 1970 el porcentaje de la matrícula total de la educación escolar en todos los niveles educativos representó un 48.9% de la población correspondiente al grupo de edades entre 5 y 24 años. Y en 1975, los 15 millones 900 mil educandos inscritos en el sistema educativo nacional significaron el 55% de los 28 millones 363 mil niños y jóvenes con edades entre los 5 y 24 años. Estos mismos alumnos que van a la escuela representaron un 26.4% de los 60 millones 20 mil habitantes de la República Mexicana en 1975. Un dato significativo que desprende del discurso del ingeniero Carranza Palacios en la Academia Mexicana de la Educación, es que la demanda atendida en la educación primaria ha crecido en los últimos cinco años con una tasa anual del 5.5%; siendo mayor que el 3.6% del aumento medio anual de la población total nacional. Sin embargo, el derecho constitucional que asiste a todo residente en territorio nacional, de recibir educación primaria, no se da en su expresión plena por las precarias condiciones socioeconómicas de grupos marginales en los medios urbanos, rural y étnico y por la dispersión geográfica de un gran número de grupos sociales. La población no atendida en la educación primaria se estimó, para 1970, en cerca de 2 millones de niños dentro del grupo de edades 6.14. El rezago en la educación primaria ha constituido siempre un reto a buscar la implantación de procedimientos eficaces para que todos los niños en edad escolar alcance en el derecho constitucional de recibir este servicio educativo. La distribución en esta

población en el territorio nacional incide para agravar las discrepancias entre las necesidades sociales y las demandas de educación. El Colegio de México determinó que la población de 35 ciudades de más de 100 mil habitantes concentraba en 1970 el 35.4% de la población total del país. Además, especificó dicho análisis que en el mismo año se tenían 14 millones de población rural en localidades menores de 1,000 habitantes, las que representaban el 90% del total de localidades.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo, con el propósito de coadyuvar en disminuir el rezago en la educación primaria, estableció a partir de agosto de 1973 un sistema de cursos comunitarios en las comunidades de baja densidad demográfica que no cuentan con escuela primaria. Su objetivo es atender en su primera fase los dos primeros grados de la educación primaria. Posteriormente, y en función de la tecnología educativa existente, proporcionará la primaria completa para beneficiar tanto a los niños en edad escolar como a los jóvenes y adultos. Actualmente, el sistema atiende a 75 millones de 2 mil 100 comunidades.

Exigencias del desarrollo económico. Otro factor que plantea nuevas necesidades en número cada vez mayor de trabajadores cualificados es el desarrollo económico del país, éste se caracteriza en las últimas décadas por: a) un crecimiento económico rápido y sostenido con base en el desarrollo industrial; b) crecimiento económico con alto grado de concentración del ingreso, social, sectorial y regionalmente; y c) como resultado de la distribución, espacial de los frutos de este desarrollo económico se han generado grandes desigualdades económicas y sociales. Aunada a lo anterior está la dependencia tecnológica en la estructura de la producción nacional, debida en gran parte al rezago en los conocimientos científicos y tecnológicos.

Todo ello hace reflexionar en los objetivos del desarrollo los que cada vez deben ser definidos y buscados en forma asociada, los objetivos económicos con los objetivos sociales, y sustentados en políticas educativas que interactúen con éstos para permitir a la sociedad su adaptación a cambio, a través de transformaciones educativas, económicas y sociales. Las motivaciones psicológicas que generan necesidades y demandas educativas, entre otras, son: la presión ejercida por los padres, que desean que sus hijos reciban una educación superior

a la de ellos, y la de los alumnos reales o potenciales que aspiran a niveles superiores de educación. Estas dos situaciones crean disfuncionalidades cuando se hacen esfuerzos por analizar el sistema educativo para formar los recursos humanos en función de las previsiones de mano de obra y de las necesidades de los planes de desarrollo económico, en virtud que es difícil negar a los individuos el ingreso en áreas de la educación que supuestamente se considera con capacidad de absorción limitada.

También, debemos añadir las necesidades seculares del sector rural, las que se traducen en demandas apremiantes de educación por parte de los niños, jóvenes y adultos que tradicionalmente se encuentran apartados de la actividad educativa organizada. La mayor parte de las escuelas primarias rurales sólo ofrecen los tres primeros grados de educación, provocando con esto una gran deserción al término de este período debido a condiciones socioeconómicas que les impiden continuar en una escuela de organización completa que las más de las veces se encuentra alejada del lugar de residencia. La población ocupada en la actividad primaria (agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca) en 1960 apenas alcanzaba 2.3 años de escolaridad promedio. En 1970 la escolaridad media de la población del país fue de 2.9, y para 1975 se estimó en 3.6 años de escolaridad media nacional. A pesar de que los esfuerzos realizados por los gobiernos revolucionarios para eliminar el analfabetismo han ido acercando al país hacia esa meta, puesto que un análisis de esta realidad sitúa a México con un 80% de analfabetas a principio del siglo por solamente un 20% en el mismo renglón para 1975, la verdad es que este porcentaje refleja aún situaciones de subdesarrollo que se deben superar.

Las campañas emprendidas en tal sentido han logrado crear conciencia entre la población nacional, pero evidentemente su éxito se ve de manera mayoritaria en los núcleos urbanos. Aún se debe pugnar por alcanzar un porcentaje mayor de alfabetizados, y porque éstos se integren mejor al medio ambiente, tomen un mayor contacto con la realidad, afirmen mejor su dignidad personal, tengan acceso a niveles superiores del saber, y adquieran habilidades y técnicas que les ayuden a vivir mejor. Los últimos años revelan que en 1960 se tenían un 34.6% de analfabetas dentro del grupo de 15 y más años de edad; para 1970 disminuyó a 25.8% con relación al mismo grupo de edades, porcentaje menor al 34.2%

que corresponde al analfabetismo mundial de personas con edades de 15 años y más en 1970.

En diciembre del año próximo pasado la Secretaría de Educación Pública estableció el Sistema Nacional de Educación para Adultos cuyas bases generales son: a) Se fundamenta en los principios individuales y sociales que expresa la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. b) Se apoya en las capacidades del propio individuo, en la actividad como responsabilidad de toda la comunidad y en que la educación es un hecho inherente al ser humano a lo largo de su vida, en la igualdad de oportunidades para adquirir y transmitir la cultura, y en la promoción social que favorezca los cambios que requiere la evolución de la comunidad nacional. c) la finalidad es ofrecer un servicio educativo permanente a los adultos con escasos niveles de escolaridad, que comprende tres fases: introducción a la primaria intensiva para adultos, para que los analfabetos aprendan a leer y escribir; educación primaria intensiva, para adultos con ciertos y diferentes conocimientos; y, finalmente, educación secundaria abierta, para aquellas personas que tengan acreditada la primaria o bien algunos estudios posprimarios revalidables.

Por los datos estadísticos expuestos en el presente documento y en base a declaraciones oficiales, las necesidades educativas que pretende cubrir el Plan Nacional de Educación para Adultos son demasiado amplias, y requieren de instrumentos y medios eficaces para que la acción sea sostenida y creciente. Se tiene en el país a 6 millones de conciudadanos analfabetas, 11 millones sin la educación primaria completa y 9 millones de personas más que no han terminado la educación secundaria.

La Ley Nacional de Educación para Adultos, en sus artículos 21 a 25 del capítulo IV, dispone de las formas de participación de los organismos del sector público en la organización, promoción y establecimiento de oportunidades de educación general básica para adultos. Las instituciones de educación superior autónomas o particulares, como promotoras del desarrollo socioeconómico, tienen una función importante en esta acción de extensión educativa. Igualmente, los organismos sindicales, asociaciones de campesinos, organizaciones de industriales, de banqueros y comerciantes podrán propiciar el establecimiento de centros y servicios de educación de adultos, y de actualización y

capacitación técnica en la planta industrial, para buscar los deseados incrementos de productividad individual, beneficiar más a la colectividad y con ello hacer más partícipe al trabajador de los frutos del progreso económico. Seguramente que el sumarse a esta gran tarea nacional representa un costo social menor que el que representaría si las empresas esperasen a corto plazo recibir el producto del sistema educativo a la medida de sus necesidades de operación, siempre cambiantes y sujetas a transformaciones tecnológicas.

a) Dadas las crecientes necesidades y demandas de educación y la limitación natural de los recursos disponibles ¿cuáles deberán ser las estrategias de desarrollo educativo para satisfacer las prioridades de las necesidades y aspiraciones educativas, tanto individuales como de la sociedad mexicana? Interrogante por demás difícil de resolver pero que significa la gran tarea educativa que debe desplegarse con responsabilidad compartida, solidaridad nacional y con una creciente racionalidad en las decisiones en este campo, que se traducen en políticas y programas de desarrollo educativo.

b) Dar prioridad a las acciones educativas en el medio rural, para propiciar el paso de la agricultura de subsistencia a la agricultura comercial, organizando la producción de los artículos alimenticios necesarios para los sectores no agrícolas y asegurar el mejoramiento del nivel de vida de los campesinos. La educación básica para adultos y la difusión de nuevas técnicas de producción, son factores para conferir la receptividad al cambio y mejorar los índices de productividad. La investigación y experimentación agropecuaria y la formación de técnicos vinculados a los programas de desarrollo rural, son factores igualmente importantes.

c) El proceso de auscultación para determinar los problemas educativos iniciado por la SEP, debería institucionalizarse a través de un Sistema Nacional de Evaluación de Necesidades Educativas con una organización participativa tanto vertical como horizontal de todos los elementos involucrados en la educación desde la comunidad, el aula, el núcleo educativo, hasta el organismo central de Planeación y Coordinación Educativa. Este sistema de evaluación de necesidades educativas deberá analizar las discrepancias entre la situación donde deberíamos estar y en donde nos encontramos actualmente.

4.7.-Análisis de los principios y orientaciones pedagógicas de (NEM) Nueva escuela mexicana.

¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana? Hasta la reciente reforma a la Constitución, la educación se entendía como tres ciclos inconexos, se partía de la educación preescolar, primaria y secundaria como el ciclo de educación básica que se cumple en doce años, después la media superior en tres años y finalmente a nivel superior con diversas opciones de hasta cinco años. La educación se cumplía plenamente si se cubrían 20 años, iniciando a la edad de tres. Este trayecto tiene una mayor cobertura y calidad en zonas urbanas respecto a las rurales, así como en las entidades del centro y norte respecto a las del sur sureste.

La trayectoria de preescolar a superior, de la cohorte 2001-2018, revela abandono en cada transición de nivel. De cada 100 niñas y niños que entran a primaria, ocho no terminan y solo 88 se registran en secundaria; 70 ingresan al tipo de media superior, terminan 45 y acceden a licenciatura solo 34, terminan estudios. La mayor pérdida se nota en el tránsito de secundaria a media superior y durante la media, porque las y los jóvenes que se encuentran en esa edad deciden salirse de la escuela. El abandono en los diferentes niveles educativos, ocurre por múltiples razones socioeconómicas, familiares, de violencia y porque la escuela no satisface ni ofrece expectativas de futuro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Concluir con el trayecto hasta superior es difícil, ya que la escuela no es atractiva y no representa opciones de vida para todas y todos. Aún con estos resultados la educación sigue siendo el mecanismo de ascenso social más democrático que tenemos en el país; hay que transformarlo para que cumpla con su misión, si bien ésta no la ha perdido totalmente, se vio reducida porque la reforma de 2013 y las políticas aplicadas hasta ahora al no considerar las necesidades diferenciadas de cada grupo social y nivel educativo, reprodujeron las desigualdades económicas y sociales existentes.

Esta concepción de la educación que promueve la transformación de la sociedad derivó en la propuesta de construir la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a lo largo del trayecto de los 0 a los 23 años, con la clara idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida,

bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente.

Un propósito de la Nueva Escuela Mexicana es el compromiso por brindar calidad en la enseñanza. Las mediciones de diversos instrumentos aplicados en educación básica y media superior muestran que tenemos rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. A las y los jóvenes egresados les cuesta mucho incorporarse a un trabajo, algunos por la baja calidad de su educación, pero a otros porque la economía y la sociedad no abren los espacios suficientes para la realización de su vida. Ante este escenario se dedicaron muchos recursos para mejorar las habilidades socioemocionales con la idea de facultar a la población para el empleo, pero nunca se llamó la atención de la inminente relación entre educación y desarrollo social (incluyente, orientado al bienestar y con mejor distribución de la riqueza), ni se puso énfasis en los alcances que tienen las y los estudiantes cuando realizan sus capacidades en condiciones de bienestar.

Ante esta realidad, y el fallido intento de aplicar un modelo educativo en el que se asumía al profesor como culpable de las deficiencias, con contenidos irrelevantes para la educación, y en la transición después del triunfo electoral, se procedió a una gran consulta en foros abiertos en los que maestras y maestros, estudiantes, personal directivo, familiares y especialistas, presentaron las ideas que fueron las bases del Acuerdo por la Educación que da lugar a la Reforma de la Constitución en los artículos 3º, 31º y 73º.

La Secretaría de Educación Pública desarrolla esta Nueva Escuela Mexicana en un Plan de 23 años que da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria.

Así, la NEM es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y

jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república.

La educación así concebida debe ser para toda la vida, porque una vez concluido el ciclo escolar formal hasta la incorporación a la vida útil, desde la NEM se ofrecerá para todas las edades conclusión de estudios, actualización, profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento y la certificación de competencias para las nuevas formas de producción y de servicios. La NEM se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos. Garantiza condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema; así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente. Un pueblo carente de educación desconoce sus derechos y no puede defenderlos, por ello ha de adquirir capacidades que permitan el desarrollo personal y colectivo, a fin de llevar una vida digna, la cual constituye el objetivo supremo de nuestro orden constitucional en el que la educación de 0 a 23 años es un derecho garantizado por el Estado. Garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior, llevando a efecto cuatro condiciones necesarias (Tomasevski, 2004): asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos. La asequibilidad implica la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, especialmente de las minorías. La accesibilidad obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La aceptabilidad considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado. La adaptabilidad se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos a través de la educación.

Los principios en que se fundamenta la NEM:

A). Fomento de la identidad con México. La NEM fomenta el amor a la Patria, el aprecio por su cultura, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores plasmados en su Constitución Política. “La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden” (UNESCO 1982).

B). Responsabilidad ciudadana. La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros.

Son formados para responsabilizarse y velar por el cumplimiento de los derechos humanos; desarrollar conciencia social y económica, lo que significa que están a favor del bienestar social, sienten empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promueven una cultura de paz para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática. Respetan y practican los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: amistad, bondad, fraternidad, generosidad, gratitud, honestidad, humanismo, humildad, igualdad, justicia, laboriosidad, lealtad, libertad, perseverancia, prudencia, reciprocidad, respeto, solidaridad, superación personal, tolerancia.

Poseen conciencia social, están a favor del bienestar social, sienten empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promueven una cultura de la paz. Encuentran en la adquisición de saberes y habilidades la base para su desarrollo individual y también la responsabilidad de utilizarlos en favor de su comunidad. Promueven la participación en la búsqueda del bienestar social, reconociendo los canales y espacios en que sus causas se pueden atender, fomentan la convivencia armónica y resuelven los conflictos priorizando el

consenso en una cultura de paz y con un hondo sentido comunitario. Respetan el derecho ajeno y exigen respeto al propio derecho. Favorecen el respeto y ejercicio de los derechos humanos en el marco de la diversidad para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática.

La NEM promueve la formación ciudadana y a través de ella, la responsabilidad que implica el ejercicio de libertades y la adquisición de derechos. Las y los estudiantes desarrollan la conciencia social que les permite actuar con respeto a los derechos humanos, y comprender que su participación es importante y tiene repercusiones en su grupo y comunidad.

C). La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos.

D). Participación en la transformación de la sociedad. En la NEM la superación de uno mismo es base de la transformación de la sociedad. El sentido social de la educación implica una dimensión ética y política de la escuela, en cualquier nivel de formación, lo que representa una apuesta por construir relaciones cercanas, solidarias y fraternas que superen la indiferencia y la apatía para lograr en conjunto la transformación de la sociedad. La formación ciudadana es un camino para la transformación social y depende de educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos.

Quienes son formados en la Nueva Escuela Mexicana emplean el pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político. Asimismo, poseen capacidades que favorecen el aprendizaje permanente, la incorporación de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica y usan la libertad creativa para innovar y transformar la realidad en beneficio de una mejor distribución de la riqueza.

Las y los estudiantes formados en la NEM tienen el conocimiento y las capacidades para promover la transformación de la sociedad y asumen que una nación soberana tiene en el centro al conjunto de su población, en el contexto de la diversidad que la integra como nación y llevan a cabo acciones de transformación: en su organización, en la producción y en sus condiciones de bienestar.

Luchan porque la transformación busque el bienestar de todas y todos y que combata la desigualdad en todos los ámbitos en los que les toque intervenir; para ello utilizan con justicia los saberes, habilidades y herramientas que han obtenido en su educación.

Tienen las capacidades para lograr el conocimiento necesario en métodos y avance tecnológico para lograr el aprendizaje permanente. Propician la libertad creativa para innovar y transformar la realidad. Comprenden que las humanidades y la filosofía, las ciencias sociales, naturales y experimentales, las matemáticas, el civismo, la historia, las artes, la tecnología, la literacidad, el deporte, la salud, el cuidado del medio ambiente, constituyen factores centrales para el desarrollo integral y armónico del individuo y del país.

E). Respeto de la dignidad humana. La NEM contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades. Promueve el respeto irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, con base en la convicción de la igualdad de todos los individuos en derechos, trato y oportunidades. La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa. (Arteaga, 2014, p. 184)

La educación vista desde un paradigma de nuevo humanismo, postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Dentro de esta perspectiva las y los estudiantes son vistos de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal (Aizpuru, 2008). La

importancia de la orientación humanista en el Sistema Educativo Nacional, radica en hacer hincapié en la ineludible dimensión colectiva de toda vida humana, es decir todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás. El humanismo es una herramienta para el acercamiento y la forja de una visión compartida. Por ello, la NEM insta a que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa. Al mismo tiempo, las orientaciones educativas fortalecen el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas que se viven en los diversos contextos del país. Esto obliga al Estado a garantizar una educación que exige que logremos la igualdad entre hombres y mujeres, y que ambos tengan el mismo acceso al conocimiento y el derecho a la educación. La NEM no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos. Prevalcerán en su formación los valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del bien común.

La NEM suscribe los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas; en particular atiende el ODS4 “Educación de Calidad”, que refiere a: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU México, 2017). La UNESCO declara que recibir una educación de calidad a lo largo de toda la vida es un derecho congénito de cada niña, niño, mujer u hombre y que la educación, en particular la que se imparte a las niñas y las mujeres, contribuye a la consecución de todos los objetivos del desarrollo (UNESCO 2019). Más aún, la educación, por su carácter de derecho habilitante, es un instrumento poderoso que permite a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran marginados social y económicamente salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad (UNESCO, 2011). Para la NEM se sustenta como dice la UNICEF, en que la educación es quizás el más importante de los derechos sociales y, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez. A través de la educación en sus distintas formas y modalidades, el ser humano deviene en ser social, en persona, y es a través de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para

vivir en sociedad. En este sentido, la educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización humana, es decir, la vía de su conversión en un ser social (Turbay, 2000). La NEM se compromete con el cumplimiento de la igualdad sustantiva independientemente de las preferencias sexuales y de género, entre mujeres y hombres, entendida como el acceso al mismo trato y oportunidades, para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

F). Promoción de la interculturalidad. La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo. La UNESCO declara que “la cultura, en su rica diversidad, posee un valor intrínseco tanto para el desarrollo como para la cohesión social y la paz. La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora.”

Es necesario que no se aborde la interculturalidad como un programa bilingüe, algo muy común en Latinoamérica, sino que permee el sistema, es decir “trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros” (UNESCO). En este sentido, debe concebirse la interculturalidad como la posibilidad de entender las ciencias, matemáticas y los fenómenos sociales desde la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria. La NEM busca formar en el conocimiento profundo la diversidad de las múltiples culturas existentes, generar relaciones con éstas, siempre basadas en la equidad y el diálogo, y que esto lleve a una comprensión mutua.

Esto impulsa a los y las estudiantes a ampliar sus perspectivas, brindándoles opciones y elecciones en todos los ámbitos, y motivándolos a construir proyectos vida de mayor calidad. Los individuos formados desde la interculturalidad tienen conocimiento y experiencia en el intercambio de ideas, la empatía, no se sienten amenazados por las diferencias que encuentran en otras personas, y son mayores sus capaces de comprensión y adaptabilidad. Desarrollan una alta autoestima, despliegan una visión abierta y universal, a

partir de conocer y respetar las identidades personales, cívicas y culturales como raíces de México. Reconocen en las culturas indígenas y afrodescendientes, entre otras, el fundamento para una sociedad sin marginación ni racismo que viva en la interculturalidad. El sentido de pertenencia es una de las necesidades humanas más importantes, solo después de las fisiológicas y de seguridad (Maslow, 1991). Contar con ello genera bienestar mental y desarrollo propicio dentro de la sociedad.

G). Promoción de la cultura de la paz. La NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. La cultura de paz promovida por la NEM acoge las disposiciones previstas desde la Organización de las Naciones Unidas en la Agenda 2030 y en los trabajos del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, promovido por UNESCO de 2001 a 2010. En la Agenda 2030, el objetivo 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas”, refiere a promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir, a todos los niveles, instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas. UNESCO refiere que la cultura de paz son una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

En el Programa de Acción para la Paz de 1999 se identifica la educación como uno de los ámbitos de acción, y participa mediante la revisión de planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos que propicien la cultura de paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia. Además, es desde el ámbito educativo que pueden impulsarse también: la promoción del desarrollo económico y sostenible, el respeto a los derechos humanos y de la niñez, la garantía de igualdad entre mujeres y hombres, la participación democrática, la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos.

La NEM reconoce y revalora la diversidad cultural de país y del mundo, así como las lenguas originarias, y fortalece el ejercicio de los derechos culturales de todos los individuos y los pueblos. Promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural de México y el mundo, además colabora con el cumplimiento de los compromisos internacionales adquiridos por el país y que contribuyen al bienestar mundial y a la preservación de la vida en el planeta. Todo ello en el marco del respeto a la independencia y autodeterminación de los pueblos.

H). Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. La NEM promueve una sólida conciencia ambiental que favorece la protección y conservación del entorno, la prevención del cambio climático y el desarrollo sostenible. Toma en cuenta los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas; le es de suma importancia desarrollar acciones para poder cumplir con el ODS13 (Acción por el Clima), de la mano con ODS14 (Vida Submarina), ODS15 (Vida de Ecosistemas Terrestres) y el ODS11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles). El sentido de pertenencia, nacional e intercultural es clave en este apartado, ya que gracias a estos valores las y los estudiantes pueden sentirse parte de algo más grande que ellos y les genera motivación de involucrarse activamente en la protección y desarrollo sostenible del mundo, ya que no sólo es hogar sino también origen de alimento, techo, vestido, recursos locales intercambiables con otras regiones, etc.

Es este un momento decisivo para el futuro del planeta y del legado para las futuras generaciones.

La NEM proporciona educación y práctica ambiental que busca la preservación del entorno; además promueve el pensamiento crítico, tanto para generar nuevas ideas de desarrollo sostenible, como para analizar los patrones de vida y consumo actuales. La NEM incorpora desde la educación inicial el cuidado y amor por sí mismos, por las demás personas y seres vivos, para que las y los estudiantes sean conscientes que cada aspecto y manifestación de la vida se encuentra interconectado, y se espera que mediante este aprendizaje consigan que su actuar sea a favor del medio ambiente a lo largo de su vida.

Son condiciones para construir la NEM, las siguientes líneas de acción permanentes:

I. Revalorización del magisterio.

La Revalorización del Magisterio contemplar, entre otras acciones, la reestructuración global de una carrera docente que permite el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para su ingreso, promoción, reconocimiento y retiro. Se considera la convocatoria y selección de los mejores candidatos y el mejoramiento de la formación inicial, partiendo de la reestructuración organizacional de la planta docente y directiva, y de contar con la infraestructura necesaria para las escuelas normales del país. La formación inicial se hace extensiva a los profesores de educación media superior, quienes han carecido de ella. En la revalorización de maestras y maestros se mejoran los programas y procesos de desarrollo profesional de los maestros en servicio; se reforman los esquemas de actualización y capacitación para transformarlos en ofertas que recuperan verdaderamente las preocupaciones pedagógicas cotidianas y las necesidades prácticas de las maestras y los maestros. Adicionalmente, la oferta se dirige, no a escala individual, sino a los colectivos docentes de escuela y plantel, con el propósito de generar visiones comunes y proyectos compartidos, que permiten la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje y sientan bases sólidas para el desarrollo de la NEM. Son considerados, también, mecanismos de estímulo y reconocimiento; mejores condiciones laborales e incremento salarial; así como el adecuado acompañamiento a las maestras y los maestros durante su proceso de retiro. En síntesis, la revalorización es la reivindicación del papel del cuerpo docente como garante de la comprensión, conservación y transmisión del conocimiento, la ciencia y los mejores valores de una sociedad compleja, en permanente cambio e inmersa en crecientes niveles de incertidumbre. La revalorización no puede llevarse a cabo sin que la acompañen transformaciones profundas en la atracción de talento, la formación inicial, el desarrollo profesional y la culminación de la carrera docente.

2. Infraestructura

La NEM cuenta con una infraestructura adecuada para promover el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en un espacio seguro con ambientes propicios en el que se vive una cultura de paz. Asimismo, permite la promoción del deporte, la música, actividades

artísticas, cívicas y socioculturales, entre otras. Las instalaciones están abiertas durante siete días de la semana, en horario ampliado, con acceso a los actores escolares y a la población en general. Cuenta con las condiciones y servicios básicos (drenaje, agua, piso, electricidad, mobiliario adaptable para aulas, entre otros), con medidas y medios de seguridad para los estudiantes durante su estancia (bardas perimetrales, señalamientos internos y externos, seguridad vial, orientaciones para posibles contingencias), así como instalaciones y adaptaciones necesarias para las personas con discapacidad.

La NEM tiene el equipamiento adecuado, funcional y suficiente para un aprendizaje colaborativo, desde aulas y mobiliario, laboratorios, bibliotecas y espacios de esparcimiento. Promueve el combate al deterioro ecológico, instrumentando los medios y medidas adecuados (ahorro y cuidado del agua y de la energía eléctrica, cuidado y reciclaje de desechos, etc.), lo que representa una contribución al cuidado del medio ambiente en la actividad cotidiana, por parte de toda la comunidad educativa.

Asimismo, la NEM cuenta con instalaciones adecuadas con capacidad para afrontar los efectos de los fenómenos naturales que puedan poner en riesgo la seguridad de los alumnos (terremotos, inundaciones, climas extremos, lluvias, etcétera). Asocia la capacidad de los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la oportuna dotación de infraestructura tecnológica (hardware y software) y provee a los docentes de plataformas abiertas y colaborativas que permiten usar y crear contenidos (aplicaciones y juegos digitales). Con un énfasis en la equidad, la NEM cuenta con estructura y equipamiento diferenciados que compensan las desigualdades entre las escuelas. Considera la operación de escuelas con y sin acceso a internet, y, cuando se tiene este servicio, lo pone a disposición de la comunidad fuera de horarios escolares.

3. Gobernanza

La gobernanza se concibe como la participación de la sociedad y sus agentes en la toma de decisiones del Sistema Educativo Nacional, sin perder de vista el rol y papel de cada uno de ellos. Se redefine a fondo del Sistema Educativo Nacional para que todo el aparato

administrativo se ponga al servicio de la escuela; todos los servicios, para su buen funcionamiento, deben organizarse para lograr la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Se requiere una organización que ponga la administración al servicio de la escuela que es el sitio donde se produce la educación. La educación debe ser gobernada con vocación educativa.

4. Objetivos del aprendizaje, estrategias didácticas y revisión de contenidos

Para cada nivel y tipo educativo se tendrán que definir las formas en las que se adaptarán los elementos sustantivos del art. 3° en cuanto a contenidos, pedagogía y estrategias didácticas, adecuados a las características del grupo de edad que le corresponda. Con base en los principios, fines y criterios definidos, cada nivel y tipo educativo en el trayecto de los educandos de los 0 a los 23 años, definirá los propósitos de la educación de acuerdo con la condición de madurez y capacidad de la edad correspondiente; esto se hará con la finalidad de que en la NEM se logre el avance en la formación conforme a las posibilidades de las niñas, los niños, los y las adolescentes y jóvenes, para que en cada etapa del trayecto, pero en su conjunto e integralmente, se logre el alcance de los conocimientos, habilidades, capacidades y la cultura que les permitan la definición de sus proyectos en cada momento de su vida. La orientación de la NEM, adecuará los contenidos y replanteará de la actividad en el aula para alcanzar la premisa de aprender a aprender de por vida.

II. La NEM y el Sistema Educativo Nacional

1. La NEM en Educación Básica a. INICIAL. Los primeros mil días (0 a 3) b. Preescolar (4 a 5) c. Tres primeros años de primaria (6 a 8) d. Tres años finales de primaria (9 a 11) e. Secundaria (11 a 14)

2. La NEM en educación comunitaria (0 a 14)

3. La NEM en Educación Media Superior a. Educación Media Superior (15 a 17) b. Educación Técnica y Tecnólogo (16 a 18)

4. La NEM en Educación Superior (18 a 23)
5. La NEM y la formación docente a. Formación de docentes de básica b. Formación de docentes de media superior
6. La NEM y la educación para adultos
7. Alfabetización y recuperación escolar

III. El derecho a la educación y sus implicaciones pedagógicas

La reforma a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución establece el derecho a la educación con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, desde el nivel inicial hasta el superior, que impulsará la Nueva Escuela Mexicana. Se reconoce a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como personas con identidad propia que tienen garantizado el ejercicio de sus derechos sociales, económicos, culturales y educativos, igual que las maestras y los maestros, las autoridades educativas y el resto de la sociedad. Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, son sujetos activos de la educación; con sus acciones cotidianas ejercen su derecho a transformar la realidad a través de una educación integral que se despliega en todos los espacios de la escuela, no sólo en el aula. El Estado está obligado a garantizar este derecho desde el nivel inicial hasta la educación superior vigilando, especialmente, que las y los estudiantes de los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres, personas con alguna discapacidad y los sectores marginados del país, tengan condiciones para ejercer su derecho a la educación en todos sus niveles, tipos y modalidades. Estar en la escuela es una condición para ejercer el derecho a la educación; este derecho sólo es efectivo cuando las niñas, niños, adolescentes y jóvenes:

- ✓ Cuentan con una formación integral para desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma; ello supone que los planes y programas de estudio, las maestras y los maestros y las autoridades educativas, organizan las actividades escolares desde una visión humanística, científica, artística, lúdica y crítica, de acuerdo a cada nivel, tipo y modalidad educativa.
- ✓ Son consideradas personas que provienen de contextos sociales, territoriales, económicos, lingüísticos y culturales específicos; inscritos en procesos de desarrollo bio-

psico-social, que requieren que la enseñanza y el aprendizaje, la planeación y la evaluación se realicen con miras a fomentar las potencialidades de las y los estudiantes con base en sus necesidades, diferencias y expectativas.

✓ Cuentan con maestras y maestros comprometidos con el desarrollo educativo de sus estudiantes; que los acompañan cotidianamente en sus trayectorias formativas para favorecer aprendizajes humanísticos, tecnológicos, científicos, artísticos, históricos, biológicos y plurilingües. Las y los docentes se esfuerzan por transitar a formas de enseñanza activa que se centran en la construcción de trayectorias formativas.

✓ Disponen de planes y programas de estudio actualizados y pertinentes a las condiciones sociales, culturales, económicas de los estudiantes, maestros, escuelas, comunidades y regiones del país, y con proyección universal. Se articula con su entorno local, estatal, regional, nacional e internacional.

✓ Se forman en una escuela que promueve una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad, la honestidad y la búsqueda de acuerdos con la comunidad escolar para la solución no violenta de conflictos, y que coloca, en primer lugar, a la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

✓ Se desenvuelven en un ambiente escolar incluyente de todo tipo de personas sin importar clase, género, etnicidad, lengua o discapacidad, en donde se diseñan e implementan acciones para contrarrestar prácticas que producen estereotipos, prejuicios y distinciones. Estas ideas base sustentan las orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana, de las que se dará cuenta a continuación.

IV. Orientaciones pedagógicas de la NEM

La NEM promueve en esta fase inicial, orientaciones generales que potencien la reflexión, diseño y puesta en práctica de acciones en dos niveles: la gestión escolar y la práctica educativa en el día a día. El propósito es que maestras y maestros cuenten con orientaciones que les permitan poner en práctica la NEM, en un primer momento. I. Gestión escolar participativa y democrática La NEM impulsa una gestión escolar democrática, participativa y abierta que implique el compromiso efectivo de todos sus miembros y de la comunidad.

Promueve nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos: entre docentes, de estos con los directivos, la participación de la comunidad y de las madres y los padres de familia, así como del personal administrativo. Reconoce que la escuela y su gestión es un campo de relación y disputa de diversos intereses (educativos, profesionales e incluso personales), lo cual permite transformar las acciones que despliegan los actores educativos, al asumir nuestras diferencias. La gestión escolar se orienta desde el trabajo colaborativo —con la finalidad de generar comunidades de aprendizaje—, poniendo las condiciones para el diálogo, y en las que se priorice el aprendizaje de las y los estudiantes. La participación activa de todos los actores educativos es una constante, y las opiniones, las sugerencias, las experiencias y los conocimientos, tienen un papel sustantivo en el fortalecimiento de las funciones. En este sentido, el trabajo colaborativo sugiere:

- Estar atento a los cambios que la dinámica escolar cotidiana impone a la práctica docente: mantenerse alerta a las acciones —propias y de los otros—, cuestionarse permanentemente y ponderar nuevas rutas de acción relativas a los principios de la NEM;
- Potenciar la autoridad y responsabilidad del docente desde el acompañamiento y en su práctica.
- Promover variadas formas de participación que pueden realizarse entre la escuela y la comunidad, con lo cual se fomente un mayor arraigo a la vida local; comentar, compartir y valorar las opiniones, experiencias y sugerencias de la comunidad escolar permanentemente. En la gestión escolar es fundamental la interacción de las maestras y los maestros con el personal directivo, los supervisores y los asesores técnico pedagógicos. Estos, desde sus funciones de asesoría, acompañamiento y seguimiento, convocan a procesos de retroalimentación en los que docentes, así como los directivos y personal de apoyo se ven identificados y se sienten motivados. La gestión escolar está orientada a la excelencia, para la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Esto implica el emprendimiento de procesos reflexivos que conducen a acciones concretas en el aula. Se trata de ponderar qué tareas deben mantenerse, porque se efectúan de manera óptima, y aquellas que, con base en información referente a los resultados, deben modificarse. La práctica educativa en el día a día El docente es actor fundamental para el logro de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, por lo que basa su labor en la realidad de su

salón de clase; reconoce su incidencia en el ámbito local y comunitario, y está al tanto de los principales temas y debates que conciernen a su práctica. Para la Nueva Escuela Mexicana la labor docente del día a día se fundamenta en los siguientes principios orientadores:

- El derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a la educación significa que son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades.
- El interés, la actividad, la detección de necesidades y las potencialidades de las y los estudiantes, así como los desafíos de su contexto y de la humanidad en su conjunto, son ejes reguladores de la actividad en el salón de clase.
- Niñas, niños, adolescentes y jóvenes son considerados en igualdad de capacidades y disposiciones para aprender, con especial atención a aquellos que provienen de contextos en situación de vulnerabilidad.
- Atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales.
- Promoción del trabajo colaborativo a partir de la participación de las y los estudiantes en las actividades que fomenten la cultura física, el apoyo emocional, el desarrollo intelectual, y una cultura de paz, aspectos propios del ser humano.
- Organización y uso de información, estrategias, recursos, materiales para enriquecer las actividades escolares y promover diversas experiencias de aprendizaje.
- Coherencia entre los valores y las propuestas, los objetivos y las estrategias, el discurso y la práctica, el contenido y la forma, en que se ejerce la función docente y directiva
- Vinculación con la comunidad inmediata para enriquecer la labor de la escuela, los procesos formativos, y revitalizar el lazo social. Estos principios tienen distintos ámbitos de orientación para las maestras y los maestros.

En esta fase incluimos cuatro que son centrales para el desarrollo de la práctica cotidiana:

a) diagnóstico del grupo, b) organización del contenido c) selección de las estrategias y d) evaluación.

a) Diagnóstico del grupo

Parte fundamental de la práctica docente es considerar información sobre su ambiente inmediato, es decir, su salón de clase, con la intención de organizar el tratamiento de contenidos y que sirva como punto de referencia en el curso. Los datos que se obtengan por medio de distintas fuentes, pueden ser de utilidad para el trabajo con el Programa Escolar de Mejora Continua. Se sugiere obtener información sobre las trayectorias escolares de las y los estudiantes a través de un ejercicio colegiado en el que, entre docentes, se compartan información relevante de la evolución del aprendizaje del estudiantado. Cabe destacar que esta información no se agotará en un solo día, sino que se acrecentará durante el curso escolar. Si lo considera necesario, organice pequeños expedientes de cada uno de las y los estudiantes, ayudándose de un diario grupal, bitácoras, tarjetas, ficheros o alguna otra herramienta de uso sencillo y accesible. Bajo la lógica de que en la NEM se trabaja bajo el supuesto de promover las potencialidades; identifique de las y los estudiantes:

- Logros obtenidos en el nivel o grado de estudios previo;
- Intereses y cambios en ellos;
- Habilidades, disposiciones, aspiraciones y capacidades que les han sido reconocidas por sus maestros, por sus pares, por sus padres, o que ellas y ellos mismos reconocen;
- Trabajos escolares, productos de actividades, producciones escritas, fotos, etc.;
- Evaluaciones, valoraciones, realizadas a lo largo del curso;
- Contexto y composición familiar: actividades de apoyo, actividades extraescolares.

b) Organización de los contenidos

Maestras y maestros tienen el saber indispensable para repensar y modelar las estrategias que pondrán en juego en el salón de clase.

En este sentido, se espera que, con la experiencia construida, aborde críticamente la planeación en el contexto escolar. Algunos principios organizadores de los contenidos son los siguientes.

- Interrogarse sobre las formas de organización de los contenidos en su contexto escolar.
- Reflexionar individual y colectivamente sobre cuáles son las formas de organización pertinentes en su comunidad escolar.
- Recuperar el sentido de la experimentación pedagógica desde un punto de vista lúdico, que lleve a la integración de áreas, campos de conocimiento y asignaturas.
- Organizar estrategias y actividades de apoyo de los padres de familia en el tratamiento de los contenidos para beneficio de la formación de las y los estudiantes
 - Atender los intereses, potencialidades, problemáticas, opiniones y valoraciones de las y los estudiantes.
 - Revisar o diseñar materiales de trabajo y elegir los que juzgue pertinentes para su planeación.
 - Considerar la información que se recaba constantemente en el diagnóstico y puede sugerir formas de organización de los contenidos.
- Impulsar el sentido lúdico en las actividades c) Selección de estrategias metodológicas El trabajo pedagógico cobra sentido al diseñar, construir, seleccionar diversas estrategias metodológicas que contribuyan al aprendizaje de las y los estudiantes. Algunos principios orientadores para el diseño y la selección de estrategias son los siguientes.
 - Ponderar la experiencia docente y la reflexión sobre la práctica para el diseño y selección de estrategias metodológicas.
 - Considerar estrategias sustentadas en metodologías activas y participativas, que dinamicen el trabajo en el aula y que favorezcan la experimentación y tengan en cuenta la perspectiva socioafectiva.
 - Fomentar el aprendizaje colaborativo en tanto construcción colectiva de conocimientos que llevan a cabo personas a partir de distintas fuentes de información mediante estrategias de trabajo en equipo, reflexión, intercambio de opiniones, participación, articulación de ideas de manera oral y por escrito, retroalimentación, y que tiene en la mira construir nuevos significados y edificar un saber social plural, informado, responsable y ético, que se proyecta socialmente.
 - Promover pausas activas; momentos insertos en la jornada escolar, dirigidos al involucramiento del movimiento corporal y la ejercitación mental de las y los estudiantes,

maestras y maestros, con el fin de enfocar la atención, mantener la continuidad de la actividad, relajarse, poniendo en juego el cuerpo y los sentidos.

- Potenciar la autonomía en el aprendizaje de las y los estudiantes.
 - Vincular las estrategias pertinentes al tipo de contenido que se quiere trabajar y al nivel de profundidad que se pretende lograr.
- Propiciar formas de interacción entre las y los estudiantes que relacionen contenido, actividades y formas de valoración, en las que se incorporen las artes y lo lúdico.
 - Seleccionar materiales, recursos, tecnologías de la información y la comunicación, y organizar el espacio del aula, de acuerdo con los contenidos y las formas de participación que se espera de las y los estudiantes.
- Contextualizar las actividades en el entorno de las y los estudiantes —familia, comunidad inmediata, región— y vincularlos en el mismo establecimiento escolar o con otros —de la misma comunidad, de la región, del país—.

Evaluación

La NEM entiende la evaluación como un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros: en las trayectorias formativas de los estudiantes; en la práctica docente; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo. La evaluación en tanto proceso:

- Se realiza en temporalidades específicas y de forma continua en la práctica educativa, lo que implica periodos determinados por la vida cotidiana de la escuela y los establecidos oficialmente;
- Conecta acciones significativas que tienen lugar en las interacciones entre las y los estudiantes, maestras y maestros, cuerpo directivo, padres de familia;
- Construye saberes ligados a los rubros susceptibles de evaluación. La evaluación se construye desde la práctica en el aula y con la participación conjunta de todos los actores de la escuela: cuerpo directivo, maestras y maestros, estudiantes, con la colaboración de apoyo técnico pedagógico y supervisores, e implica la sistematización de la información de lo que acontece en el cotidiano escolar. Para orientar la evaluación en este sentido, los ámbitos en los que se construirá información, serán los siguientes.

1. Trayectorias formativas de los estudiantes. La información que se obtenga puede organizarse de la siguiente manera: estado inicial de los aprendizajes, momentos significativos observados, aprendizajes obtenidos, las habilidades, disposiciones y capacidades a potenciar.
2. Gestión escolar. Para el perfeccionamiento del Programa Escolar de Mejora Continua y la toma de decisiones en los consejos escolares; para elaborar vínculos de interacción entre la escuela y la comunidad.
3. Práctica docente. Se trata de construir información que permita fortalecer y dar nuevos sentidos a la labor profesional del maestro, desde la retroalimentación de la planeación y la vivencia cotidiana, a través de la reflexión. Esta información posibilita la organización de los planes de formación continua.
4. Sistema educativo. La información de este ámbito es de utilidad para elaborar la estadística del ciclo escolar y así conocer el funcionamiento, desarrollo y estado actual del sistema educativo mexicano. Además, se requiere como insumo para la evaluación y elaboración de políticas públicas.
5. Evaluación diagnóstica. La evaluación al magisterio será diagnóstica para obtener información sobre sus áreas de oportunidad y planear la capacitación para cada uno de ellos.

<https://www.youtube.com/watch?v=J5oavVOdo4> Principios y Orientaciones Pedagógicas Nueva Escuela Mexicana

<https://www.youtube.com/watch?v=AcUTmlb8a6A> Las 4 claves para entender el modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana

<https://www.youtube.com/watch?v=zwFsmB5XVSQ> Función de la NEM y sus Planes y Programas

Referencias

- La organización escolar: contexto y texto de actuación, Joaquín Gairín Sallán, 1996
- La escuela como organización inteligente, Inés Aguerrondo, Editorial Troquel, 2006
- El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV.
- Estrategias didácticas, Katherine Campusano Cataldo, Ediciones INACAP Santiago, 2017.
- Gestión estratégica para instituciones educativas, Juan Manuel manes, Ediciones Granica, 2017.
- Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, Ángel Díaz-Barriga, UNAM, 2014
- principios y orientaciones pedagógicas, Subsecretaría Educación, 2019.

Referencia complementaria

(Videos de carácter académico)

<https://www.youtube.com/watch?v=Kam8MfsjT4c> ¿Qué es la planeación didáctica?

<https://www.youtube.com/watch?v=ZnBxolIhgNw> Planeación didáctica de clase

https://www.youtube.com/watch?v=w_D8FrLXLew ¿Qué son los objetivos didácticos?

<https://www.youtube.com/watch?v=J5oavVODO4> Principios y Orientaciones Pedagógicas Nueva Escuela Mexicana

<https://www.youtube.com/watch?v=AcUTmlb8a6A> Las 4 claves para entender el modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana

<https://www.youtube.com/watch?v=zwFsmB5XVSQ> Función de la NEM y sus Planes y Programas