



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095, AZCAPOTZALCO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES
EN EDUCACIÓN BÁSICA

LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA PROPUESTA DE UNA PLANEACIÓN
EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA PARA UNA ESCUELA PRIMARIA DE
LA CIUDAD DE MÉXICO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

KAREN IRASEMA NAVARRO NOLASCO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. OSWALDO ESCOBAR URIBE

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2025.



Educación
Secretaría de Educación Pública



TITULACIÓN
UNIDAD 095
Azcapotzalco CDMX

Ciudad de México, a 27 de septiembre 2025

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

LIC. ROBERTO CARLOS MARTINEZ MEDINA
ENCARGADO DE SERVICIOS ESCOLARES DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Presente:

Con relación a la tesis de Maestría en Educación Básica: **La gestión escolar en la propuesta de una planeación educativa contextualizada para una escuela primaria de la Ciudad de México**, que presenta **Karen Irasema Navarro Nolasco**, los abajo mencionados miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el Examen de Grado correspondiente:

Presidente: Mtro. Felipe Bonilla Castillo
Secretario: Dr. Oswaldo Escobar Uribe
Vocal: Mtra. Nidia Elda Molina Cruz
Suplente: Dr. Víctor Manuel Santos López

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
DIRECCIÓN DE UNIDAD UPN 095

MBGH/NYBE/akgf



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Calzada Azcapotzalco la Villa 1011 Col. San Andrés de las Salinas, Alcaldía Azcapotzalco C.P. 02320, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 Ext 5001 www.upnunidad095.com

*“Ella está en el horizonte.
Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar.”*

Eduardo Galeano, 1989.

Dedicatoria

A *María José*, por compartirme toda tu ternura y amor.

Por inspirarme a ser mejor persona día con día.

Agradecimientos

A **Luis Jimenez**, por recorrer este camino conmigo, por los desvelos compartidos, por las charlas en la sobremesa, por las lecturas nocturnas y por ser mi compañero en esta aventura llamada vida.

A **Miriam Nolasco y Oscar Navarro**, por darme las bases sólidas que me permitieron estar aquí, por todo lo que hicieron por mí, por siempre estar presentes y por ser los primeros en creer en mí.

A **Mariana Navarro**, por ser mi amiga incondicional, por tu apoyo y complicidad y por ser un pilar fundamental en mi vida.

A **mi familia**, por estar atentos a mi andar, por sus palabras de aliento y por todo el amor que siempre me han dado.

Al **Dr. Oswaldo Escobar**, por impulsarme, por sus valiosos y sabios consejos, por su gran sentido humano, por su profesionalismo y por arroparme en este camino de aprendizaje.

A la **Mtra. Nidia Molina**, por sus enriquecedoras charlas y por su valioso apoyo para el desarrollo del proyecto.

Al **Mtro. Felipe Bonilla**, por sus grandes enseñanzas y por ser una gran influencia en el enfoque que tomó este trabajo.

Al **Mtro. Miguel Castillo, Dr. Víctor Santos, Dra. Angélica Hernández y Dra. Sonia Rosales**, por permitirme aprender de ustedes, por su empatía y por todo lo que aportaron en mi trayecto formativo.

A la **Universidad Pedagógica Nacional**, mi querida alma mater, gracias por volver a abrirme tus puertas y darme la posibilidad de seguir formándome profesionalmente.

RESUMEN

El presente trabajo aborda uno de los desafíos persistentes del sistema educativo: la discontinuidad derivada de los cambios políticos que obliga a los docentes a modificar reiteradamente sus prácticas y, en particular, la planeación que realizan a nivel institucional. Este escenario ha propiciado una concepción tecnocrática de la planeación, definida como un proceso político que restringe su adaptación a las demandas específicas de cada institución escolar. En contraposición, se plantea la necesidad de una planeación construida desde la participación activa de todos los actores escolares, que no sólo reconozca las particularidades del contexto, sino que también posibilite la corresponsabilidad en la toma de decisiones.

Con esta premisa, se desarrolló una investigación-acción cuyo propósito central fue implementar un plan de trabajo colegiado que permitiera al colectivo docente de una escuela primaria construir una propuesta institucional de planeación contextualizada. El proceso se estructuró en ciclos reflexivos de diagnóstico, acción y evaluación, en los que se articularon la indagación crítica y el análisis riguroso de cinco ámbitos determinantes del entorno: político, económico, social, cultural y educativo. Para ello, se diseñaron y aplicaron estrategias de trabajo colaborativo en sesiones de Consejo Técnico Escolar y reuniones colegiadas, complementadas con instrumentos de registro y evaluación tales como diarios de campo y rúbricas de autoevaluación docente.

Los hallazgos muestran que el objetivo fue alcanzado de manera significativa. La escuela logró consolidar una propuesta de planeación que trasciende la lógica estandarizada e impuesta, para convertirse en una herramienta flexible, crítica y con identidad propia. Esta propuesta no responde a modelos replicables de manera mecánica, sino que se consolida como síntesis colectiva de saberes docentes, necesidades institucionales y aspiraciones comunitarias, lo que le otorga pertinencia en su aplicación.

Un aspecto relevante es que la planeación no se concibió en oposición a la normativa educativa vigente, sino como una plataforma que permite interpretar, adaptar y responder de manera crítica a nuevas disposiciones oficiales. De este modo, se fortaleció la capacidad

organizativa de la institución, al mismo tiempo que se consolidó su autonomía pedagógica y el sentido de propósito compartido entre los actores escolares.

El proceso de construcción también implicó un cambio en la cultura organizacional. Se transitó de una práctica directiva vertical hacia un ejercicio colectivo y democrático de planeación, en el cual los docentes asumieron un papel corresponsable y activo. Este desplazamiento resignificó el rol docente, de mero ejecutor técnico a sujeto reflexivo y propositivo, capaz de incidir en la transformación de la gestión escolar. Asimismo, se constató que la formación continua y el intercambio horizontal de experiencias fueron elementos indispensables para la apropiación de nuevas herramientas metodológicas y para sostener un enfoque crítico frente a los desafíos educativos.

La experiencia confirma que la planeación institucional construida desde la investigación-acción y el análisis situado constituye una estrategia pertinente para enfrentar la dinámica política cambiante, responder a las necesidades reales de la comunidad y consolidar procesos de mejora en la escuela primaria.

FIRMA

Karen Irasema Navarro Nolasco

PALABRAS CLAVE

Planeación contextualizada, trabajo colegiado, gestión escolar, contexto comunitario.

CÓMO REFERENCIAR ESTE DOCUMENTO

Navarro Nolasco, Karen Irasema (2025). *La gestión escolar en la propuesta de una planeación educativa contextualizada para una escuela primaria de la Ciudad de México*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Índice

Prefacio	1
Introducción	7
Capítulo 1. Problemática educativa	10
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Justificación e importancia de la investigación	12
1.3 Supuestos	18
1.4 Objetivos de investigación	18
1.5 Estado del arte	19
Capítulo 2. Marco contextual: la planeación educativa, panorama global y nacional	28
2.1 La planeación educativa en los diversos modelos de gestión	28
2.2 Análisis de los modelos de Planeación Institucional en el Marco de las Políticas Educativas en México	37
Capítulo 3. Diseño metodológico	47
3.1 Camino metodológico hacia la propuesta de una planeación educativa	47
3.1.1 Paradigma Socio crítico	47
3.1.2 Enfoque cualitativo	48
3.1.3 Método investigación-acción	49
3.1.4 Gestión escolar	51
3.2 Contexto escolar	52
3.2.1 Contexto externo	52
3.2.2 Contexto interno	53
3.3 Informantes clave	58
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	60
3.4.1 Entrevista	60
3.4.2 Encuesta	61
3.5 Instrumentos para el diagnóstico	62
3.6 Informe diagnóstico	64
3.6.1 Hallazgos por técnica	67
3.6.2 Triangulación teórica por figura	76
Capítulo 4. Fundamentos teóricos	108

4.1 Planeación educativa	108
4.2 Planeación educativa contextualizada	116
4.3 La evaluación como parte del proceso de la planeación educativa	119
4.4 De la administración clásica a la gestión democrática	122
4.5 La gestión escolar en la propuesta de una planeación educativa	128
4.6 La mediación educativa desde la gestión y el liderazgo	130
Capítulo 5. Planeación de la intervención.....	137
5.1 Macro planeación	137
5.2 Micro planeación.....	144
5.3 Instrumentos de evaluación.....	152
Capítulo 6. Resultados de la intervención.....	157
6.1 Análisis del diario de campo	158
6.2 Análisis de la rúbrica de autoevaluación.....	162
Análisis general por dimensiones	162
Análisis por ámbitos del contexto	163
6.3 Triangulación teórica.....	166
6.4 Propuesta de planeación construida en colegiado	169
Conclusiones	173
Anexos	192

Prefacio

Mi camino hacia la docencia

De niña jugaba e imaginaba que era la maestra de mis muñecas, las acomodaba y adaptaba mi espacio como si fuera un aula y me pasaba horas soñando con poder estar en un salón de clases, con un pizarrón grande y una caja llena de plumones de colores para enseñar a todos los niños que estuvieran frente a mí...Quisiera que así de sencillo hubiera sido llegar hasta el complejo mundo de la docencia, sin embargo, no fue así.

Todo comenzó con un apresurado cambio de casa en el año 2002 cuando mis padres me dijeron que nos iríamos a vivir a casa de mi abuelita materna en donde al llegar me recibieron con la noticia que desde ese momento y en los próximos 2 años compartiría recámara con mi tía Fabiola quien se encontraba estudiando la licenciatura en educación primaria. Días ajetreados llegaron a mi vida rodeados de papel, micas, imágenes y material didáctico que entre todos elaborábamos felizmente para apoyar a la primera futura maestra de nuestra familia.

Pasó el tiempo y el gran día llegó, ¡el examen profesional de mi tía y la alegría nos inundó!, seguido a esto vino la siguiente etapa, el ingreso laboral de Faby a una escuela primaria a partir de lo cual tuve la oportunidad de tener mi primer acercamiento profesional a este tipo de instituciones ya que en los momentos donde llegaba la tediosa carga administrativa, mi tía me llevaba a su escuela para que le ayudara a registrar las calificaciones de sus alumnos mientras ella daba clases y yo la observaba y escuchaba desde esa mesita que me asignaba para poder realizar las labores encomendadas. Sin embargo, para ser sincera, en ese tiempo lo que menos imaginaba o pensaba es que fuera a ser maestra.

Años después ingresé a la preparatoria y el destino me llevó por un camino similar al que ya había recorrido; para el segundo año tenía que elegir entre uno de los tres campos de formación con los que contaba la institución y me decidí por el de Iniciación a la docencia, no tanto por gusto, sino porque los otros consiguieron captar aún menos mi interés que este.

Dos años estuve recorriendo los caminos teóricos de la educación: contextuales, políticos y didácticos, pero para mi sorpresa esto no fue suficiente para que el mundo de la docencia me cautivara y atrapara. Pasé a quinto semestre y llegó uno de los momentos más complejos para los

preparatorianos, decidirse por una profesión, aspecto que me tenía nerviosa e indecisa ya que a pesar de haber cursado tres semestres relacionados a la docencia en ese punto de mi vida seguía con la firme idea que no quería ser maestra, así que opté por enfocarme al ámbito de la Psicología educativa.

En el año 2011 ingresé a mi amada Universidad Pedagógica Nacional en la unidad Ajusco, estaba feliz y debo reconocer que muchas de las cosas que aprendí en el campo de la Iniciación a la docencia en la preparatoria me sirvieron de base para cursar el primer semestre como universitaria. En el trayecto de mi formación me encomendaron la tarea de realizar un trabajo que implicaba el análisis de la clase de algún profesor de educación básica para lo cual ahora fui yo quien solicité el apoyo de mi tía para que gestionara con su director el acceso a su escuela primaria para realizar el trabajo de observación, de nuevo y sin imaginarlo me encontraba cercana a la realidad que posteriormente viviría.

Los años transcurrieron y llegué al último año de la carrera, en este punto tenía que optar por un campo para realizar mis prácticas profesionales y elegí el fascinante Museo Dolores Olmedo donde, lejos de la docencia, elaboré un manual de capacitación para los guías que realizan el servicio social dentro del citado recinto. Cabe mencionar que fue justo en este lugar donde encontraría a la persona que realmente me adentró al mundo de la docencia, Mariana.

Mariana fue mi compañera en algunos semestres de la carrera, no tenía una relación más allá de lo cordial con ella, sin embargo, tuvimos la dicha de coincidir en el museo durante todo un año y, aunque no participamos en el mismo proyecto, sí logramos construir una bella amistad. Al concluir la universidad Mariana ingresó a la Secretaría de Educación Pública a laborar dentro de una escuela primaria, el director de dicha institución se encontraba en proceso de ascender a supervisor, y yo para esos momentos me encontraba en la incertidumbre de lo que haría con mi vida profesional.

Una tarde del mes de agosto de 2017 recibí una llamada de Mariana quien me contó que su ex director, ahora supervisor, necesitaba de un maestro para cubrir una de sus escuelas en la zona donde recientemente había llegado y que ella había pensado en mí, que si me interesaba ser maestra de una escuela primaria, ¡vaya sorpresa!, estaba a punto de hacer lo que siempre dije que

nunca haría, sin pensarlo mucho dije que sí, me puse en contacto con el maestro Yohsio y desde octubre de ese año comenzó mi recorrido por el hermoso camino de la docencia.

Aunque para ser sincera, en un principio no todo fue color de rosa. Aún recuerdo ese lunes 9 de octubre de 2017, caminando temerosa entre el bullicio de las calles de la Ciudad de México en busca de la que sería mi nueva casa, mi nuevo hogar y mi espacio de desarrollo profesional. Eran las siete de la mañana y yo ya estaba afuera de la escuela, ese día definitivamente se me hizo temprano; esperé unos minutos, nerviosa y con una gran incertidumbre de adentrarme formalmente en el ámbito de la educación, pero esta vez desde el otro lado de la moneda, ya no como estudiante, ahora sería la maestra.

Toqué el portón azul y con cada golpe que daba mi corazón se aceleraba. La primera persona que me recibió fue la conserje, debo decir que no con la mejor actitud, lo cual acrecentó aún más mi nerviosismo, le mencioné que era la nueva maestra, me pasó y llevó a la dirección, recorrí alrededor de 25 metros, lo cual me toma caminar menos de 1 minuto, sin embargo, en ese momento el trayecto se volvió eterno al perder mi atención entre los salones, los árboles que rodean los edificios y el desértico y silencioso patio que conjunta los edificios de la escuela y que se notan tan diferente sin el bullicio de los niños.

Era tan temprano que aún no llegaba nadie más que las trabajadoras de apoyo, entré a la dirección, me senté y observé detalladamente cada rincón de ella, para mi ese lugar era un espacio al que sólo se entraba cuando se hacía algo malo y mandaban llamar a tus papás, en ese momento me encontraba ahí bajo otras circunstancias. Al paso de los minutos fueron llegando los otros maestros, unos sólo me miraban sin decir nada, yo como conejita asustada sólo sonreía y decía buenos días, no de todos recibía una respuesta.

Llegó la maestra Delia, directora del plantel, me presenté con ella y me pasó a su oficina, por fin una cara sonriente y amable arropó a esa joven temerosa que llegó aquel día cargada de ilusiones. Me llevó con los que serían mis nuevos y primeros alumnos, niñas y niños de entre 7 y 8 años, los cuales me recibieron sonrientes y con esa luz que sólo los niños pueden transmitírnos. Al llegar al salón de clases y encontrarme rodeada de 27 caritas juguetonas, atentas a mí, lo primero que pasó por mi mente fue ¿Y ahora qué hago?

Si tuviera que describir ese primer día como maestra en una sola palabra, esa sería: caótico. Nunca pensé que estar a cargo de la educación de un grupo de niños fuera una labor tan compleja, sumado a esto, mi formación profesional estuvo enfocada hacia otra rama de lo educativo, lejos de los muros de un salón de clases, de los libros de texto, las planeaciones didácticas, los pizarrones blancos, los marcadores marca magistral y la organización que implica estar en una escuela.

Entre los primeros retos a los que me enfrenté fue el tema de los contenidos, ¿Qué se le enseña a un niño de tercer grado? Esa era una pregunta que retumbaba en mi mente. Aunque llevaba preparadas una serie de actividades para trabajar ese día con los alumnos, resultaron ser insuficientes para cubrir con la jornada laboral, apenas llegamos a la hora del recreo y ya habíamos terminado lo planeado, así que me tocó improvisar en lo que restaba de tiempo para poder ir a casa. Finalmente llegó el término de la jornada, y yo estaba cansada, desconcertada y abrumada, me preguntaba ¿es esto lo que quiero hacer en mi vida profesional? Sinceramente en ese momento mi respuesta fue, no.

Al salir de la escuela lo único que quería era llegar a mi casa, comer y descansar, pero eso no fue así, todavía tenía que ir hasta el centro de la Ciudad de México a la Dirección General Adjunta de Recursos Humanos a entregar mi orden de presentación sellada y firmada por la escuela donde comencé a laborar y saliendo de ahí atravesar la ciudad para llegar al Estado de México en busca de la ayuda de mi tía Fabiola, la maestra.

Muerta de cansancio con libros de texto y planes de estudio en la mano llegué a casa de Faby, con la intención de recibir una asesoría sobre cómo organizar la clase, realizar una planeación didáctica y saber navegar entre las marejadas del sistema educativo. Debo reconocer que sus consejos fueron de gran ayuda y sirvieron como *brújula para recorrer los mares en ese barco* en el que no iba sola, sino que estaba acompañada de pequeños tripulantes que confiaban plenamente en que desembarcaríamos llenos de nuevos conocimientos al llegar a nuestro destino.

Transcurrieron los días y poco a poco me fui familiarizando con la dinámica de la comunidad educativa donde me encuentro. Con el paso del tiempo dejé de sufrir la labor docente y fui consciente de lo maravilloso que es enseñar y aprender de los niños, me llené de su energía y descubrí que no todo el camino estará pintado de rosa, pero he aprendido a valorar cada uno de

los colores que tiene la docencia y lo que ha aportado cada tonalidad a mi vida profesional para poder ser la maestra que soy actualmente, esa que cuando era niña siempre quise tener.

Pasaron cinco años y con ellos, cinco generaciones de niños que me enseñaron grandes cosas. Con cada grupo fui creciendo, aprendiendo a guiarlos con paciencia y amor, mientras construía, día a día, un espacio seguro donde pudieran sentirse escuchados, respetados y profundamente valorados. Sin duda, una de las grandes enseñanzas que me ha dejado la docencia es la empatía por los más pequeños.

Una mañana de enero de 2023, la vida me tenía preparada una sorpresa. Me llamaron a la oficina de la directora, donde me esperaban la maestra Delia y la secretaria de supervisión. Con una sonrisa y un documento en mano, me anunciaron un nuevo rumbo, ya no sería la maestra de quinto grado, a partir de ese momento, asumiría el reto de convertirme en la subdirectora académica de la institución. Pasaba de *capitanear un barco con 28 pequeños tripulantes*, a *convertirme en el faro que acompañaría a seis grupos de alumnos y a diez docentes*, para las cuales *tendría que ser como el faro que ayudara a dirigir el barco que cada una estaba guiando*.

De algo estaba segura, no quería ser una subdirectora de escritorio, de esas que sólo dan sus indicaciones sentadas, alejadas de la realidad que se vive en las aulas, contrario a esto, vi una gran oportunidad de poder interactuar, no sólo con el grupo de niños a mi cargo, sino el poder acercarme a toda la comunidad de alumnos que forman parte de la escuela. Esto fue posible a partir de una actividad que me encomendó la directora, darle vida a la biblioteca escolar.

¿La escuela tiene biblioteca? Esa fue una de las primeras cosas que me cuestioné, para mi sorpresa así fue, efectivamente detrás de aquella polvosa y cerrada puerta azul se encuentra una fábrica de fantasía, sueños y literatura. Sinceramente no sabía por dónde empezar así que me puse a revisar, limpiar y ordenar la marejada de libros que tenía frente a mí, *el barco que navegaba tocó tierra* y encontré un tesoro invaluable que me permitió compartir con los más pequeños.

¡Todo estaba listo!, era momento de llevar a los niños a viajes inimaginables donde veríamos desde monos pintores y soñadores, vendedores de nubes, ojos salidos y guardados en el bolsillo, señoras malas, cholitos de la suerte y fantasmas en las casas, hasta la fiesta de ardillas temerosas de cualquier cosa.

Y así fueron transcurriendo los días, los meses y los años, en un trabajo que me permitía laborar de la mano con mis compañeros y principalmente, me daba la oportunidad de estar cercana a todos los alumnos que conforman mi querida comunidad educativa. Durante este periodo viví otra de las experiencias más enriquecedoras en el ámbito profesional de mi vida, casi al mismo tiempo que tomé la función de subdirectora, volví a mi amada UPN, esta vez más consciente, madura y con la experiencia que me había dado estar trabajando 5 años en el sector educativo, al ingresar a la Maestría en Educación Básica.

Fue complejo, pero sumamente enriquecedor, fungir dos papeles. Por un lado, era la maestra comprometida con su comunidad escolar, y por el otro, la estudiante en proceso de formación profesional. Sin embargo, con entrega, organización y muchas emociones entrelazadas, logré encaminar ambos caminos hacia un mismo propósito: aportara la construcción de una escuela más humana, consciente de su realidad y capaz de transformarse desde dentro, con las voces de todos y para el bien común.

En marzo de 2025, recibí una noticia que cambiaría el rumbo del barco que estaba navegando, mi querida directora, la maestra Delia se iría de la escuela para darle un giro a la noble labor que hacía, esta vez no sólo guiaría a una escuela, sino que se dedicaría a apoyar a un número más grande de docentes, ¡vaya suerte que tendrían! Y aquí empieza otra etapa en mi labor profesional, ya que tres meses después me llamaron para notificarme que a partir de junio del mismo año fungiría la comisión de directora. Minutos después de recibir esta noticia, caminé por el patio de la escuela y al atravesarlo un sinfín de emociones recorrieron mi mente, al recordarme el primer día que entré a la escuela como docente, temerosa e inexperta y ahora asumiría la gran responsabilidad de acompañar y trabajar de la mano de mis compañeros, y a la vez seguiría arropando el andar de los niños por una de la más bella etapa académica que tenemos los estudiantes, la educación primaria.

Desde entonces y hasta hoy, he caminado con la firme intención de ser una directora empática, cercana y presente. De ser guía y aprendiz de toda una comunidad educativa que me ha enseñado que liderar también es abrazar, escuchar y soñar junto a otros.

Introducción

El presente documento tiene su origen en la articulación entre la formación académica y la práctica docente, dimensiones que, al integrarse durante el proceso formativo en la Maestría en Educación Básica, permitieron ampliar la comprensión de la realidad educativa e impulsar una intervención más crítica y comprometida con el contexto. Esta experiencia formativa favoreció una resignificación del ejercicio profesional, orientándolo hacia una educación más horizontal y dialógica. De este modo, se fortaleció una visión de la escuela como espacio colectivo en el que las decisiones pedagógicas se construyen desde la participación corresponsable de todos los actores¹ involucrados. Así, el trayecto académico se convirtió en una oportunidad para resignificar la práctica docente, profesionalizar el ejercicio directivo y promover una transformación pedagógica desde la reflexión crítica y el trabajo colaborativo.

Este proyecto surge de una preocupación legítima por las condiciones cambiantes de la política educativa en México y por sus efectos directos en el quehacer cotidiano de las escuelas. En particular, el trabajo se enmarca en una visión desde una gestión democrática, donde la toma de decisiones no se concentre de manera vertical, sino que se distribuya entre todos los actores de la comunidad escolar. Se parte de la convicción de que una planeación institucional construida de forma colegiada, situada y reflexiva puede convertirse en una herramienta esencial para responder a las demandas derivadas de las políticas, sin perder de vista la identidad y las necesidades específicas de cada comunidad educativa.

¹ A lo largo del presente documento, se optará por utilizar formas genéricas del lenguaje para referirse a las y los docentes, las y los alumnos y demás actores educativos involucrados en el desarrollo del proyecto. Esta decisión responde exclusivamente a criterios de fluidez y claridad en la redacción, evitando reiteraciones que dificulten la lectura y comprensión del texto.

No obstante, es fundamental enfatizar que esta elección estilística de ninguna manera pretende invisibilizar ni minimizar la participación activa, significativa y comprometida de las mujeres en cada una de las etapas del proceso. Su presencia ha sido clave en la construcción colectiva del conocimiento, en la toma de decisiones y en la implementación de las acciones descritas. Por ello, se reconoce con pleno respeto y convicción el valor de su contribución, reiterando el compromiso con una visión incluyente, equitativa y respetuosa de la diversidad en el ámbito educativo.

En este sentido, el documento se organiza en seis capítulos. El capítulo uno expone la problemática que dio origen al proyecto: la falta de continuidad en los planes y programas de estudio propuestos por los diferentes regímenes políticos, situación que ha generado inestabilidad en las escuelas y ha exigido a los docentes una constante reconfiguración de su práctica pedagógica, especialmente en lo que respecta a la planeación educativa. Este capítulo también incluye la justificación, los objetivos, los supuestos de la investigación y una revisión del estado del arte.

El capítulo dos desarrolla el marco contextual, abordando la planeación educativa en escenarios tanto globales como nacionales, y discute los distintos modelos de gestión que han influido en su concepción. En este apartado se presenta un análisis de los principales modelos de planeación institucional implementados en el país, en función de los cambios en las políticas educativas.

El capítulo tres describe el diseño metodológico seguido en el proyecto, sustentado en un enfoque cualitativo. Se detallan el paradigma de investigación, el método empleado, las características del contexto institucional, los informantes clave, las técnicas de recolección de datos, las categorías apriorísticas y el análisis del diagnóstico construido mediante la triangulación teórica de los datos obtenidos.

El capítulo cuatro expone los fundamentos teóricos que sostienen la investigación, abordando temas como la planeación educativa, la planeación contextualizada, la evaluación como parte inherente del proceso de planeación, la transición de la administración educativa clásica hacia modelos de gestión democrática, así como los conceptos de gestión escolar y mediación educativa desde una perspectiva de liderazgo directivo.

El capítulo cinco presenta la planeación de la intervención, centrada en una línea de acción definida a partir de los hallazgos del diagnóstico. Se describe la macro y micro planeación que estructuraron un taller orientado a construir en colectivo docente, una propuesta de planeación contextualizada a partir del conocimiento situado de la comunidad escolar.

En el capítulo seis se sistematizan los resultados obtenidos durante la intervención, con base en dos instrumentos: un diario de campo y una rúbrica de autoevaluación docente. La

triangulación de estos datos con el marco teórico permitió realizar un análisis sustantivo de los avances y tensiones del proceso. Este capítulo también incluye la propuesta de planeación institucional diseñada por el colectivo docente como producto final del proceso.

Finalmente, el documento cierra con un apartado de conclusiones, donde se realiza una valoración del proyecto, se identifican los logros alcanzados, se formulan recomendaciones para su continuidad y mejora, y se proponen líneas futuras de investigación relacionadas con la planeación educativa contextualizada y los procesos de gestión democrática en las escuelas de educación básica.

Capítulo 1. Problemática educativa

1.1 Planteamiento del problema

Durante el paso del tiempo los docentes se han enfrentado al cambio constante de planes y programas de estudio, principalmente durante los últimos años. En educación primaria, en el periodo que comprende de 2011 a 2024, se ha trabajado con tres planes: Plan de estudios 2011, Aprendizajes clave 2017 y Nueva Escuela Mexicana, 2022; cuyos enfoques son distintos, lo cual conlleva a una adaptación conceptual y metodológica por parte de los profesores.

Una de las principales razones para las diversas modificaciones que se han llevado a cabo en dichos documentos, es el cambio del régimen político, y las transformaciones que conlleva a las políticas educativas. Como mencionan Pedró y Puig (1998), los partidos políticos tienen programas de acción con orientaciones políticas aplicables al llegar al gobierno, mismas que buscan dar respuesta a las necesidades sociales de ese momento.

Sin embargo, la falta de continuidad a lo trabajado en lo propuesto por los diferentes regímenes políticos representa un reto para los docentes, los cuales tienen la tarea de adaptar su práctica a las especificidades requeridas por cada mandato. Entre las acciones que deben realizar se encuentra la constante modificación a una de las herramientas principales para su labor: la planeación educativa, misma que por sí sola resulta ser una acción compleja.

Gutiérrez (2001), señala que desde este ámbito, la planeación educativa se concibe como un proceso político de toma de decisiones emergente de las relaciones de poder, correspondencia y contradicción existentes en la sociedad global, partiendo de una visión tecnocrática que dificulta el cambio en el sistema educativo en función de las necesidades de la propia sociedad. Contrario a esto, se busca una planeación que tome en cuenta a todos los actores relacionados con el objeto a planear, haciéndolos partícipes de las decisiones.

No obstante, como menciona Schmelkes (2001), aunque desde la reforma al currículo de 1997 para la formación inicial del profesorado, se introdujo un curso de gestión escolar por primera vez en la historia, la incapacidad del sistema de educación para apoyar debidamente a las escuelas en el ejercicio de su autonomía ha generado diversos obstáculos, como son: la cultura de la simulación, la falta de liderazgo, las lagunas en la formación docente, el delegar responsabilidades y la actuación vertical del sistema.

A partir de lo anterior, Choez-Suárez (2024), refiere la existencia de factores que afectan el desempeño de los docentes en el diseño de su planeación referentes a la falta o escaso asesoramiento en la parte pedagógica, al currículum extenso, entre otros aspectos. Asimismo, los docentes carecen de estrategias didácticas innovadoras derivadas de la falta de capacitación, ante esto habría que proponer estrategias que faciliten la adaptación continua al contexto cada vez más cambiante en el ámbito educativo.

Ante esto, se pueden visualizar algunas problemáticas enfocadas al ámbito de la planeación entre las que se encuentran el acompañamiento pedagógico hacia los docentes para la adaptación y construcción de una planeación educativa ajustada a las especificidades prácticas solicitadas en los diversos planes y programas de estudio. Para esto, habría que gestionar alguna estrategia que favorezca el trabajo en equipo entre docentes dentro de las Juntas de Consejo Técnico Escolar (JCTE), mismo que se compone del director y los profesores de la escuela, en donde se debate, se llega a consensos y es el lugar en el cual el personal de la escuela adquiere la formación necesaria para llevar a cabo los cambios pertinentes para la mejora educativa de su institución, en este caso que favorezca la construcción de una propuesta de planeación educativa.

Actualmente, los planes y programas de estudio han sido detonantes para que los docentes trabajen en colectivo en el diseño de estrategias para atender las problemáticas del contexto escolar, a partir de la construcción de la planeación educativa del proyecto solicitado en este momento, como es el Programa Analítico y el Programa de Mejora Continua, cabe mencionar que el primero refiere a aspectos pedagógicos y el segundo a ámbitos de gestión.

Sin embargo, lo anterior puede resultar ser una labor compleja para los docentes, ya que la adaptación a las metodologías de enseñanza, guiadas por los planes y programas de estudio vigentes, y la construcción de una planeación educativa en colegiado, el cual implica un trabajo colaborativo, podría traerles retos de familiarización conceptual, organización, estructuración y diseño.

Como menciona Hernández (2023), una de las principales problemáticas a las que se enfrentan tanto docentes como directivos es que la información que se tiene para la elaboración de la planeación educativa de los diversos proyectos como son el Plan institucional, el Programa Escolar de Mejora Continua, el Plan Estratégico de Transformación Escolar, la Ruta de Mejora

Escolar, Programa Analítico, etc., surge a partir de videos, conferencias, webinars y algunos textos que llegan a cuentagotas, lo cual podría resultar una problemática si la interpretación que se da a éstos resulta errónea.

Partiendo de la problemática descrita surge una pregunta, ¿Cómo adaptarse a las especificidades de la planeación educativa requeridas en el microsistema escolar de la escuela primaria 14 de Julio por el macrosistema político educativo, si la escasa formación que los docentes reciben para esto se centra en una sesión mensual con información insuficiente en cada Junta de Consejo Técnico Escolar? Interrogante que buscó ser respondida.

Asimismo, el proyecto buscó dar respuesta a una pregunta de investigación, la cual de acuerdo con Hernández (2006), es aquella que se pretende responder al finalizar un estudio, y debe ser congruente con los objetivos. Para este proyecto la pregunta fue la siguiente:

¿Qué características deberá tener una propuesta de planeación educativa para responder a las necesidades contextuales de una escuela primaria en específico?

1.2 Justificación e importancia de la investigación

Durante los últimos años, en las Juntas de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua, el colectivo docente de la escuela primaria 14 de Julio, lugar de estudio para el proyecto, ha expresado y mostrado su falta de conocimiento en las metodologías requeridas para el diseño de una planeación, mismo que se ve reflejado en su labor, tanto en la construcción de la planeación que se realiza a nivel escuela, como para la que desarrollan específicamente para el aula. Asimismo, las participaciones que realizan en colegiado para el diseño de la planeación educativa del proyecto requerido en el actual plan y programa de estudios 2022, Programa Escolar de Mejora Continua y Programa Analítico, son escasas.

A través de lo observado se detectó un área de oportunidad, misma que buscó ser atendida a partir de la orientación, desde mi función, en ese momento, como subdirectora académica, al colectivo docente de la escuela 14 de Julio para la construcción de una propuesta de planeación educativa que se ajustara a los requerimientos metodológicos solicitados en los diversos planes y programas de estudio, mismos que son guiados por las orientaciones políticas del gobierno en turno, ya que como describe la Secretaría de Educación Pública (2017), el cargo de la subdirección tiene como función ejercer una gestión escolar eficaz para la mejora del

trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela. Y entre las acciones que debe realizar la subdirección académica se encuentran las siguientes:

- ✓ Organizar al colectivo docente en la realización de diagnósticos sobre los aprendizajes de los alumnos de acuerdo con la estrategia establecida por la dirección.
- ✓ Realizar con el colectivo docente el seguimiento del logro de las metas establecidas por el Consejo Técnico Escolar.
- ✓ Coordinar con el colectivo docente el análisis de los resultados de las evaluaciones internas y externas de la escuela.
- ✓ Coordinar con el colectivo docente, el análisis de las prácticas de enseñanza para la mejora del trabajo en el aula.
- ✓ Coordinar al colectivo docente para realizar innovaciones educativas en las prácticas de enseñanza y en el desarrollo de actividades conjuntas entre grados o grupos.
- ✓ Identificar, junto con el director, las necesidades de formación del colectivo docente para establecer acciones de mejora profesional (p. 125).

Para justificar la problemática detectada a través de la observación en las JCTE, resultó pertinente realizar un cuestionario exploratorio que funcionara como punto de partida para identificar con qué conocimiento teórico opera el supervisor de zona, la directora del plantel y el colectivo docente referente a los conceptos de planeación educativa y demás aspectos que derivan de esta. Cabe mencionar que los resultados de la aplicación del instrumento se describen en el apartado 3.6 del documento.

A partir del análisis de los resultados obtenidos, se buscó fundamentar la relevancia de una propuesta de planeación educativa construida de manera colegiada en el ámbito escolar, la cual respondiera de forma efectiva a las condiciones particulares de cada institución. Esta planeación pretendió ser una herramienta que facilitara la adaptación del colectivo docente frente a las demandas cambiantes impuestas por distintos regímenes políticos. Esto partiendo de la perspectiva de Alfiz (1997), quien menciona que el aprendizaje organizacional se concibe como un proceso colectivo en el cual se aprende en colaboración con los demás, generando espacios de intercambio donde las ideas producidas por el grupo adquieren un valor distinto al que tienen de manera individual. Para ello, es imprescindible que la organización propicie un ambiente de

confianza y libertad donde se estimule la creatividad, fortaleciendo así tanto el desarrollo personal como el crecimiento organizacional.

En este sentido, la construcción colectiva de un proyecto organizacional, específicamente la planeación educativa escolar, se reconoce como una vía primordial para desarrollar aprendizajes organizacionales. Este proceso implica integrar diversas perspectivas, llegar a consensos, asumir compromisos, reorganizar estructuras internas, evaluar continuamente, escuchar activamente, anticiparse a los cambios y construir una visión de futuro. El objetivo principal es romper con la visión tradicional de la planeación institucional como un trámite burocrático y sin significado, reemplazándola por un proceso significativo, contextualizado y útil, que permita atender las condiciones reales de la escuela.

Asimismo, la propuesta buscó resignificar el rol del docente, superando su imagen reducida a la de un simple ejecutor de programas. En lugar de ello, se le reconoce como un actor reflexivo con capacidad intelectual, participativo en la toma de decisiones, en la gestión y en la evaluación de la planeación institucional. Esto implica desplazar la responsabilidad exclusiva del equipo directivo y promover una planeación abierta, flexible y colegiada, entendida como un verdadero ejercicio de autonomía, tal como plantea Alfiz (1997).

Desde esta perspectiva, el objetivo fue avanzar hacia lo que Gairín (2004) denomina una organización que aprende, en donde el entorno escolar está en constante transformación y el aprendizaje colectivo sea el eje principal. Para lograrlo, es fundamental construir una visión compartida que oriente el análisis y la intervención institucional, así como fomentar el aprendizaje en equipo mediante el diálogo y el pensamiento conjunto.

Otro aspecto que buscó transformarse a partir de la propuesta fue la concepción que se tiene de los líderes y sus prácticas, a través de un trabajo que muestre la transición de una visión jerárquica, vertical y unilateral, a una que apueste sobre la horizontalidad y la comunicación multidireccional. Dicha idea sustentada desde las siete prácticas de liderazgo propuestas por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (2000), quien menciona que éstas pueden motivar a la gente a emprender cambios y transformaciones, las cuales requieren trazar la meta a alcanzar, elevar el horizonte de las demandas instaladas y generar procedimientos democráticos para concretarlos.

A continuación se mencionan las prácticas de liderazgo del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (2000), realizando una vinculación de éstas con la función que desempeño en la escuela primaria donde se desarrolla el proyecto, en este contexto, el rol directivo resulta clave, ya que debe actuar como un facilitador del diálogo, impulsando la construcción colectiva de la planeación educativa a nivel institucional, permitiendo movilizar a la comunidad educativa hacia el cambio y la mejora continua mediante procesos democráticos y participativos.

Uno de los primeros pasos en este proceso es generar la necesidad de transformación. Para que los docentes participen activamente en la planeación educativa, es fundamental que primero reconozcan qué se ha hecho hasta el momento, cuáles han sido sus alcances y qué limitaciones han enfrentado. La función directiva debe propiciar estos espacios de reflexión colectiva, en los que se analicen las fortalezas y las áreas de oportunidad de la escuela, de manera que el equipo docente se involucre de forma activa en la identificación de necesidades y en la construcción de estrategias de mejora.

De manera complementaria, es necesario construir y comunicar una visión de futuro clara y compartida. Esta visión debe inspirar a los docentes, ser comprensible y, sobre todo, responder a las necesidades y aspiraciones de la comunidad escolar. La figura directiva tiene la tarea de facilitar este proceso, identificando y promoviendo liderazgos dentro del equipo docente que puedan actuar como agentes de cambio. La construcción de esta visión no debe ser impuesta desde la dirección, sino desarrollada colectivamente, garantizando que cada docente se sienta parte del proceso y comprenda hacia dónde se dirige la escuela. En este sentido, la comunicación juega un papel fundamental, ya que sólo a través de un diálogo abierto, bidireccional y multidimensional, será posible alinear esfuerzos y fortalecer el compromiso de todos los involucrados.

El liderazgo en la figura directiva también implica fomentar el trabajo en equipo, promoviendo una cultura de colaboración en la que se valore la diversidad de perspectivas y se construya conocimiento de manera conjunta. Para lograrlo, es necesario generar espacios de encuentro en los que los docentes puedan intercambiar experiencias, reflexionar sobre sus prácticas y construir estrategias didácticas de manera cooperativa. El trabajo colaborativo

implica un cambio de mentalidad, pasando de una visión individualista a una en la que el aprendizaje se construya de manera colectiva. La figura directiva debe asumir un rol de mediación en este proceso, asegurando que todos los docentes participen activamente y que la planeación educativa no se limite a un ejercicio administrativo, sino que realmente responda a las necesidades de los alumnos, de su contexto y de la comunidad escolar.

Este enfoque colaborativo también implica reconocer y gestionar los conflictos de manera positiva. En cualquier comunidad educativa existen diferencias de opinión y desafíos en la convivencia profesional, pero estos no deben ser vistos como obstáculos, sino como oportunidades para fortalecer el diálogo y la toma de decisiones conjuntas. La figura directiva debe generar un ambiente donde se fomente el respeto, la negociación y la participación equitativa de todos los docentes, evitando prácticas de exclusión o imposición. Para ello, es fundamental que el liderazgo escolar esté basado en la confianza, en la delegación de responsabilidades y en la promoción de un sentido de corresponsabilidad dentro del equipo docente.

Otro elemento clave en la función directiva es brindar orientación y fortalecer el espíritu de logro entre los docentes. Los procesos de cambio generan incertidumbre, resistencia e incluso temor, especialmente cuando se desafían prácticas pedagógicas arraigadas. En este sentido, debe actuar como un agente de acompañamiento, reconociendo los avances de los docentes y celebrando los logros alcanzados en la implementación de nuevas estrategias. Es necesario generar un ambiente institucional que favorezca la experimentación y la innovación, donde el error no sea visto como un fracaso, sino como una oportunidad de aprendizaje. Para que la planeación educativa sea realmente efectiva, es fundamental que el colegiado se sienta respaldado en su proceso de transformación y que cuenten con el apoyo necesario para desarrollar nuevas prácticas pedagógicas.

Asimismo, consolidar los avances en las transformaciones requiere que la figura directiva implemente mecanismos de seguimiento y retroalimentación permitiendo evaluar los cambios en la planeación educativa. Esto implica no sólo dar seguimiento a la implementación de estrategias, sino también generar espacios de reflexión donde los docentes puedan compartir sus experiencias, identificar desafíos y proponer mejoras. Para ello, es clave contar con información

válida y confiable sobre los procesos educativos en curso, lo que permitirá tomar decisiones fundamentadas y ajustar las estrategias de manera oportuna.

Finalmente, un liderazgo efectivo en la figura directiva implica promover el aprendizaje continuo tanto a nivel individual como organizacional. La escuela no sólo debe ser un espacio de formación para los alumnos, sino también un entorno donde los docentes crezcan profesionalmente. La figura directiva tiene la responsabilidad de generar una cultura institucional en la que la mejora constante sea un principio rector, promoviendo la actualización docente, la construcción de redes de aprendizaje y el intercambio de prácticas. Esto no sólo fortalece la capacidad de la escuela para responder a los desafíos del contexto, sino que también permite ampliar su efecto en la comunidad y consolidar una visión de educación de calidad basada en la participación y el compromiso colectivo.

La figura directiva de una escuela primaria desempeña un papel central en la construcción de una planeación educativa verdaderamente colaborativa y contextualizada. Para lograrlo, es necesario que el liderazgo escolar abandone modelos verticales e impositivos y adopte una perspectiva basada en el diálogo, la corresponsabilidad y la construcción colectiva. La transformación educativa no puede depender únicamente del personal directivo, sino que debe ser impulsada por una comunidad de aprendizaje donde cada docente se reconozca como un agente de cambio y participe activamente en la toma de decisiones. Sólo así será posible construir una escuela que no sólo enseñe, sino que aprenda y evolucione de manera permanente.

Sin embargo, como menciona Nieto (2009), para generar el cambio que se pretende, es necesario que el colectivo docente transforme su modo de pensar, ya que son los propios sujetos quienes han de construir cognitivamente y afectivamente el cambio.

La limitada participación del colectivo docente en los espacios de diseño y gestión de la planeación institucional refleja no sólo un desconocimiento metodológico, sino también una concepción tradicional de la planeación como un ejercicio burocrático, ajeno a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la labor de la figura directiva cobra relevancia, pues su función no debe limitarse a la supervisión o ejecución de lineamientos administrativos, sino que debe orientarse a la generación de condiciones que promuevan una transformación auténtica

en la cultura organizacional de la escuela, situación que busca favorecerse con a través del desarrollo del proyecto.

1.3 Supuestos

A continuación, se mencionan algunos de los puntos desde donde se partió para la construcción del objeto de estudio.

A. Se considera que con la implementación de una propuesta de planeación educativa construida colegiadamente y contextualizada a la escuela primaria “14 de Julio”, se pueden conseguir resultados más óptimos en términos de innovación y mejora educativa, al facilitar a los docentes la adaptación de su planeación a los cambios socio-político-educativos, proporcionándoles bases teórico-metodológicas y critico-reflexivas que les permita identificar las necesidades de la institución sin importar cual sea el marco que la reforma vigente esté solicitando.

B. Considero esencial retomar en la propuesta, aspectos de formación pedagógica de los docentes de la escuela "14 de Julio", ya que esto permitirá diseñar una planeación educativa partiendo, tanto de sus conocimientos como de sus necesidades específicas. Lo anterior resulta clave para asegurar la relevancia y efectividad de la propuesta, ya que la formación docente desempeña un papel decisivo en la implementación y viabilidad de cualquier intervención educativa.

1.4 Objetivos de investigación

Los objetivos de investigación se formulan para concretar y especificar tareas a realizar por el investigador. Refleja qué se quiere lograr, alcanzar o conseguir con el estudio. Por medio del objetivo de investigación se consigue dar respuesta al problema planteado (García, González y López, s/f).

Como menciona Hurtado (2005), un objetivo representa una finalidad y está dirigida a alcanzar una meta, constituyen el para qué de una acción. Asimismo, refiere que en una investigación el objetivo general refiere el logro que permite dar respuesta a la pregunta de investigación. De acuerdo con Hernández (2006), los objetivos de la investigación expresan la intención principal del estudio, y plasman lo que se pretende conocer a partir del desarrollo del proyecto. En seguida se mencionan los objetivos correspondientes al presente trabajo.

Objetivo General

Implementar un plan de acción que permita gestionar y construir con el colectivo docente de la escuela primaria “14 de Julio” una propuesta de planeación que responda a las necesidades contextuales de la institución.

Objetivos Específicos

A. Identificar cómo ha sido el proceso de adaptación de los docentes a las particularidades metodológicas de la planeación educativa en los cambios de planes y programas de estudio.

B. Analizar el escenario socio-político-educativo que da origen a la modificación en la planeación educativa para identificar los elementos necesarios que permitan construir una propuesta de planeación considerando el contexto específico en el que se desarrolla.

C. Construir una propuesta de planeación educativa que responda a las particularidades prácticas demandadas por la escuela primaria “14 de Julio”.

D. Evaluar la pertinencia de la propuesta de planeación educativa en el colectivo docente de la escuela primaria “14 de Julio”.

1.5 Estado del arte

En este apartado se presenta la recopilación que se llevó a cabo acerca de algunos artículos y trabajos de tesis relacionados con este proyecto, mismos que fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Que aborden alguna de estas palabras clave: planeación educativa, modelo de planeación, gestión escolar.
- Los trabajos tienen una fecha de publicación mayor al año 2018.
- Se retoman textos acordes al objeto de investigación.

Los resultados fueron los que se describen a continuación:

Magaña y Hernández (2018), realizaron un estudio titulado: Importancia de la planeación contextualizada en la práctica docente, el cual tuvo como objetivo reflexionar, diferenciar,

reconocer y utilizar la planeación contextualizada, resaltando su importancia dentro de la labor docente para el logro de su desarrollo profesional.

Dicho estudio conceptual se desarrolló a partir de la realización de cuatro fases, en la primera se buscó información en fuentes primarias y secundarias que abordaran el concepto planeación contextualizada, apoyándose en Google académico, así como artículos y revistas. En la segunda, se seleccionó e hizo un análisis de la información encontrada en las diferentes fuentes y documentos que cumplieran con los criterios establecidos. En la tercera fase, se realizó el análisis de la información con base a los ocho ejes de la cartografía conceptual, apoyado con bibliografía para el abordaje del concepto estudiado. Y en la última, se envió el trabajo a revisión para su mejora y retroalimentación al especialista y experto de la temática abordada.

Partiendo del análisis realizado, se llega a la conclusión que la planeación tiene que contemplar los objetivos del centro, la metodología y técnicas didácticas, las modalidades de evaluación, así como las relaciones del centro con la comunidad educativa. De igual manera, su elaboración debe implicar importantes procesos de reflexión, debate, compromiso y asunción de responsabilidades, así como la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

El citado texto aporta al trabajo elementos teóricos que lo sustentan, al mencionar que la planeación es contextualizada a partir del conocimiento de la realidad social y cultural que rodea al centro escolar, considerando el perfil del alumnado y la realidad interna del centro.

En el mismo año, Saucedo (2018), para obtener el título de Doctora en Educación, realiza una tesis titulada: Desde la calidad académica y formación humana, un modelo interno de gestión educativa para la excelencia de la comunidad educativa y las instituciones de educación superior, a partir de la cual buscó comprender cómo la calidad académica, la formación humana y la gestión educativa, contribuyen a la excelencia de la comunidad educativa y las instituciones de educación superior.

La investigación demandó un proceso estructurado en su planeación para lo cual se establecieron fases y etapas. La fase 1: Instrumentalización, tuvo como etapas la selección de referentes, diseño y evaluación de expertos, prueba piloto y ajuste a instrumentos. La fase 2: Recolección de datos se compuso de la definición de la muestra, gestión de la recolección,

recolección y organización de datos. La fase 3: Análisis de datos, cuyas etapas fueron la codificación de los datos, categorización, triangulación de elementos.

A partir de lo anterior, se concluyó que es necesario incorporar estrategias permanentes y transversales sobre la formación humana dirigidas a toda la comunidad educativa, para lograr personas idóneas; que las instituciones de educación superior deben asumir su autonomía en la estrategia de gestión educativa; que la calidad académica se reconoce por parte de la comunidad educativa por las actitudes personales y la efectividad de los procesos de la institución, y que la excelencia es considerada como perfeccionamiento continuo y sostenido. Asimismo, la investigación confirmó la necesidad de desarrollar un modelo interno de gestión educativa para la excelencia con fundamento en la formación humana y la calidad académica considerados factores de influencia transversal.

De la tesis de Saucedo, se retoman afirmaciones sustentantes del objeto de estudio como es que la gestión educativa es una tarea de indiscutible realización, pues sólo desde esta se puede dar cuenta del cumplimiento de los deberes y compromisos adquiridos. Y que coordinar los esfuerzos con apoyo en un modelo interno que considere la dinámica particular de la institución, sus aspiraciones de desarrollo, y que tome en cuenta los intereses comunitarios, es una estrategia pertinente para atender la responsabilidad de la formación de personas idóneas.

De igual manera, en el año 2018, Medina (2018), publicó el texto: Retos contemporáneos en la labor docente: ¿cómo es la situación en Latinoamérica?, en el cual menciona que la situación que viven los sistemas educativos en Latinoamérica y el mundo entero es el reflejo de los resultados obtenidos desde la gestión de las políticas educativas y la contextualización de la educación en relación con el desarrollo de las regiones. El documento presenta tres retos para los docentes: a. La participación docente en las políticas educativas, para lo cual se analizan las situaciones que algunos países latinoamericanos comparten como sus avances en términos de vinculación docente en la agenda pública educativa. b. Formación académica en la labor docente, este reto se consolida como un punto clave en la cualificación docente y la objetividad de esta formación en la función transformadora de la educación. c. Nuevas competencias en el quehacer docente. Para fines del proyecto es el punto b el que será retomado.

Referente a lo anterior, un punto importante descrito en el artículo, relacionado con una línea del proyecto es donde se menciona que el contexto en la educación es un elemento trascendental del éxito o no de un sistema educativo, por lo que la formación académica de los docentes debe dar cuenta de coherencia entre las necesidades de los alumnos y comunidad en general. Ante dicha situación el autor del texto refiere que el docente se ve enfrentado a dos situaciones: encontrar oferta educativa acorde a lo que su labor y realidades ameritan y, querer formarse según las necesidades de su población. Sin embargo, la oferta académica que les proporcionan generalmente no es adecuada a sus contextos. Ante esto, se menciona que independientemente de si pertenecen al sector público o privado, la formación de los docentes debe reflejar los siguientes aspectos: ser continua, lo que implica una actualización constante de conocimientos; gestionar la apertura de programas formativos que respondan a las necesidades específicas de los docentes. De esta manera se busca garantizar una oferta educativa contextualizada, alineada con las necesidades de las comunidades a las que se sirve.

Para el año 2020, Carrizo, Pérez, y Gaviria (2020), escribieron un texto nombrado: Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad, en el cual buscaron analizar la importancia de la planeación para generar resultados óptimos, a partir de la interpretación de una revisión documental.

En su artículo comienzan hablando acerca de que las nuevas dinámicas sociales y la tendencia hacia la descentralización de los sistemas educativos, genera que los docentes y directivos asuman nuevos roles, al actuar de manera autónoma y tomar decisiones que le permitan acceder al mundo globalizado de la educación y de la sociedad en general. Posteriormente, se realiza una revisión documental de 15 artículos en los cuales se rescata la importancia de la planeación el aseguramiento de la calidad, a partir de buscar que la población tenga mejores oportunidades educativas, desarrollando competencias básicas y ciudadanas, consolidando la descentralización y autonomía institucional mediante el fortalecimiento de la gestión de los establecimientos educativos. Asimismo, se habla de cómo el liderazgo juega un papel fundamental en esta tarea.

Se concluye que el proceso de planeación permite que sea más fácil generar toda una estructuración y/o esquematización del contenido a desarrollar. Y que se necesita del liderazgo pedagógico para realizar una adecuada planificación, ya que se requiere diseñar las estrategias

necesarias y adecuadas para alcanzar los objetivos a corto y a largo plazo en las instituciones educativas, y con esto llevar a cabo planes estratégicos que se evidencian en una educación con calidad.

De la investigación se pueden rescatar aspectos importantes para el proyecto que van encaminados al liderazgo, como que la formación de directivos y docentes es un reto que el gobierno debe afrontar ante los nuevos desafíos y desarrollos que se experimentan en el mundo científico y tecnológico. También, que la responsabilidad del directivo es compleja dado que exige el dominio de unas estrategias que faciliten su actuación para poder liderar el proceso educativo y cumplir con los objetivos y metas trazadas. Y que el directivo debe contar con amplias cualidades entre ellas el liderazgo pedagógico, que se entiende por ser el equilibrio inteligente entre la gestión a corto plazo de las funciones administrativas y una visión a largo plazo de las funciones docentes.

Por otro lado, Ramos (2020), en su artículo titulado: Participación docente en la planeación de la gestión escolar de las instituciones educativas secundarias del ámbito de la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) crucero, a través de una investigación cualitativa, presenta variables que permitieran determinar cómo influye la participación de los docentes en la planeación de la gestión escolar, partiendo de la idea de que la planeación de la gestión escolar busca dar respuesta a las necesidades reales de las instituciones educativas. Dicha investigación se realiza con una población de docentes de las 16 instituciones educativas secundarias de la UGEL Crucero, y busca cumplir un objetivo general el cual es determinar la influencia de la participación de los docentes en la planeación de la gestión escolar de las instituciones educativas secundarias del ámbito de la UGEL Crucero.

Los datos para el proyecto se obtuvieron a través de encuestas que buscaban analizar el nivel de participación de los docentes en la construcción de las diversas planeaciones educativas solicitadas por su institución. A partir de los resultados se concluye que, la participación de los docentes influye significativamente en la planeación de la gestión escolar de las instituciones educativas secundarias.

Asimismo, se menciona que la formación profesional de los docentes influye significativamente en la planeación de la gestión escolar de las Instituciones Educativas

Secundarias del ámbito de la UGEL Crucero, siendo ésta un factor muy importante, para que el docente se involucre en el proceso de planeación, cuyo resultado es una buena planificación de la gestión escolar, acorde a las necesidades de las instituciones educativas.

Otro punto importante a rescatar es que a partir del análisis se observa que la experiencia laboral de los docentes no influye significativamente en la planeación de la gestión escolar. Y que el liderazgo del director influye significativamente en la planeación de la gestión escolar, constituyendo un factor muy importante, para que el docente se involucre en la planeación escolar.

La citada investigación coincide con el objeto de estudio del proyecto, rescatando que, la planificación educativa constituye una de las funciones más importantes del docente, pudiéndose afirmar, que el éxito o el fracaso del docente radican en su capacidad para concebir planes que se ajusten a los requerimientos de los objetivos que se ha trazado.

En el año 2021, Reyes y Arteaga (2021), escribieron un texto titulado: Un modelo de planeación y participación para la formulación de programas y proyectos educativos en Colombia, cuyo objetivo es diseñar un modelo de planeación apto para la participación de los actores escolares en la formulación de proyectos educativos en Colombia, con elementos jurídicos y acciones estratégicas.

El trabajo se basa en el enfoque cualitativo. Comienza con el análisis conceptual del término planeación y prosigue con una revisión de diversos modelos de planeación, partiendo de la idea de la urgente necesidad de construir modelos que permitan asir la realidad concreta desde la abstracción y que repercutan en la obtención de propósitos. Posteriormente se hace una revisión del marco legal de la planeación en Colombia, así como de la participación de los actores escolares en la formulación de proyectos educativos ya que se menciona que los proyectos deben contemplar el cambio de la escuela-comunidad. Seguido a esto se pasa a la propuesta del modelo de planeación el cual está enfocado a la participación y planificación de programas y proyectos educativos cuyos participantes, en el mismo nivel de importancia, son los actores escolares, el Estado (con sus organizaciones públicas), los grupos de la sociedad civil y las empresas privadas.

Se obtiene como resultado una propuesta de modelo que está compuesto por seis etapas: la primera de diagnóstico, en donde se ubican las dificultades para realizar el cambio o la innovación; la segunda etapa se dedica al pronóstico con un matiz de confianza y seguridad en la posibilidad de cambio. La tercera etapa se dedica a describir los conceptos, teorías, estudios sobre el problema y los requerimientos para su resolución con objetivos claros; la cuarta etapa precisa las acciones decididas y la distribución de las responsabilidades a través de una ruta bien delimitada. La quinta etapa busca el alcance de las metas con acciones estratégicas en un plan autónomo y la sexta presenta los resultados y hallazgos que brindan las soluciones además de aspectos de control y evaluación.

Del citado artículo se rescatan aspectos importantes para el proyecto como partir del punto que la planeación ha sido abordada de afuera hacia adentro desde la mirada de organizaciones externas, y de arriba hacia abajo, a través de las estructuras de poder, resaltando una necesidad para trabajar en el replanteamiento de la práctica centrándose en la voz de los sujetos inmediatos que la construyen como docentes, directivos y comunidad educativa, teniendo una visión hacia un enfoque más horizontal.

En el año 2023, Vines, Ramírez y Paladines (2023), publicaron un texto titulado: Planificación educativa: herramienta fundamental para la gestión de las instituciones educativas, en el cual mencionan que una planificación adecuada es garantía efectiva de la gestión de las instituciones escolares. Para esto, desarrollaron una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, sustentada en el método hermenéutico y análisis de contenido, cuyo objetivo fue analizar la planificación como herramienta fundamental para una gestión educativa de calidad.

Dicho trabajo se desarrolló a través de cuatro fases: recolección de información bibliográfica sobre la planificación educativa como herramienta fundamental para una educación de calidad, selección de la información bibliográfica recolectada que cumpla con los requerimientos investigativos de actualidad y valor científico, análisis y síntesis de los trabajos seleccionado, redacción del discurso escrito.

A partir de la investigación, los autores llegan a la conclusión que aún existen deficiencias en la formulación de planes estratégicos por parte de las autoridades escolares. En algunos casos, los directivos carecen del liderazgo necesario para organizar tanto las tareas

administrativas como las académicas. Además, la toma de decisiones no siempre se realiza de manera democrática, ya que no se consideran las opiniones de todos los miembros de la comunidad educativa en la consecución de los objetivos planteados. Finalmente, que la planificación educativa influye directamente en las estrategias y acciones implementadas dentro y fuera del aula, convirtiéndose en un elemento clave para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del artículo citado, se obtienen datos que ayudan al sustento del proyecto como es que actualmente existen insuficiencias en la planificación estratégica lo que repercute negativamente en la gestión de las instituciones educativas y en la calidad de la enseñanza.

Para el año 2024, Díaz et al. (2024), publicaron un artículo titulado: La formación continua en la docencia: piedra angular para la educación del futuro, en el cual examinan la percepción y experiencia de los docentes con la formación continua, utilizando una metodología cuantitativa con encuestas aplicadas a 51 docentes de diferentes niveles educativos. En este, se investigó la participación en programas de formación, áreas de interés, barreras para la participación y el cambio en la práctica docente. La encuesta se diseñó para ser autoadministrada con el objetivo de evaluar distintos aspectos de la formación continua, incluyendo frecuencia de participación, áreas de interés, percepción de cambio en la práctica docente, barreras para la participación, y sugerencias para la mejora de programas de formación.

A partir de la implementación del instrumento, los autores identifican que la formación continua en la docencia refleja una valoración positiva por parte de los docentes, quienes la consideran un factor clave para el perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas y su crecimiento profesional. No obstante, a pesar de que los docentes reconocen su valor, existen obstáculos que dificultan su acceso a estas oportunidades. Entre las principales barreras se encuentran la falta de tiempo y los costos involucrados, lo que resalta la necesidad de implementar políticas que favorezcan un acceso más equitativo a la formación continua. Asimismo, la escasez de información sobre los programas disponibles representa otra limitación, lo que sugiere la importancia de mejorar los canales de comunicación y difusión de estas iniciativas.

Finalmente, se llega a la conclusión que la formación continua se ratifica como un elemento fundamental para el desarrollo profesional docente y la optimización de la calidad educativa. Aunque existen dificultades para su acceso, los docentes valoran sus beneficios y reportan mejoras en su práctica pedagógica. Este análisis resalta la urgencia de ampliar y diversificar la oferta de formación continua, asegurando que sea accesible y pertinente para todos los docentes, con el fin de responder eficazmente a las demandas del contexto educativo actual.

A partir de la citada investigación se obtienen datos para el proyecto como que los resultados indican una alta valoración de la formación continua ya que 88,2% de los docentes reportan cambios positivos en su práctica como resultado de esta formación. Asimismo, que la formación continua es crucial para el desarrollo profesional y la mejora educativa, destacando la necesidad de superar las barreras existentes para facilitar el acceso a estas oportunidades. También, se rescatan fundamentos importantes como la necesidad de actualización constante y formación docente continua, las cuales son indispensables para responder eficazmente a los retos que presenta la educación moderna.

Cabe mencionar que, en su mayoría, los textos encontrados hasta ahora tienen un enfoque hacia la funcionalidad de la planeación y cómo ésta ayuda a la concreción de los objetivos propuestos por la institución en aspectos pedagógicos y de administración, partiendo de la idea que los docentes saben planear, sin detenerse a analizar que quizá esta pueda ser la raíz de los bajos resultados en las instituciones educativas.

En síntesis, los trabajos revisados en torno a la planeación educativa destacan la necesidad de que esta responda a las realidades específicas de cada comunidad escolar, reconociendo la diversidad sociocultural y las condiciones particulares del entorno. Asimismo, los textos revisados enfatizan la importancia de la formación docente como un componente clave para lograr procesos de planeación pertinentes. Estos aportes permiten comprender que una planeación educativa significativa no puede desarrollarse de manera aislada, sino que debe articularse con los marcos normativos y las políticas educativas que la regulan. En este sentido, el siguiente capítulo presenta el marco contextual que delimita los aspectos globales y nacionales que orientan la planeación educativa, proporcionando un panorama sobre los fundamentos político educativo que inciden en su implementación en las escuelas.

Capítulo 2. Marco contextual: la planeación educativa, panorama global y nacional

El presente capítulo ofrece un análisis contextual que sustenta la planeación educativa, tomando como referencia las políticas tanto globales como nacionales que han influido en ésta. Para ello, se realiza una revisión que entrelaza los acontecimientos y lineamientos internacionales con los procesos políticos, sociales y educativos que se han desarrollado en México, permitiendo comprender cómo las tendencias globales han influido en las decisiones locales en materia de educación, incidiendo directamente en la manera en que se concibe y lleva a cabo la planeación educativa en las escuelas.

2.1 La planeación educativa en los diversos modelos de gestión

De acuerdo con Sánchez (2012), la planeación educativa tuvo sus inicios en el ámbito de la política, como un medio para dar respuesta a la necesidad de dirigir acciones en beneficio del desarrollo del país, y en consecuencia de la sociedad.

La SEP (2010), citando a MacGilchrist (1995), menciona que, en la década de los noventa, en Gran Bretaña comenzó a extenderse la planificación del desarrollo escolar, aunque el país aún carecía de una legislación que obligara a las escuelas a elaborar un plan de mejora, a diferencia de otras naciones, como España, donde esta práctica era un requisito formal que contaba con criterios de inspección en los niveles educativos. En Gran Bretaña, el enfoque promovido era una adaptación voluntaria de los centros escolares a procesos de desarrollo interno, mientras que en otros países se adoptó gradualmente como una responsabilidad externa obligatoria. La planificación del desarrollo escolar se interpretó de diversas formas y adoptó diferentes denominaciones según el país, debido a sus variados orígenes y enfoques, como la autoevaluación, el análisis basado en la escuela, el desarrollo curricular y el compromiso político para alcanzar mayores niveles de responsabilidad en la mejora tanto de las instituciones como de los sistemas educativos. En este contexto, se buscó dotar a las escuelas de una mayor autonomía, de modo que, dentro de un marco de corresponsabilidad, se puedan mejorar los resultados educativos.

El primer esfuerzo organizado de planificación educativa en México se remonta a la Ley de Planeación General de la República de 1930, donde se planteó la necesidad de desarrollar programas que regularan aspectos funcionales, sociales y económicos, poniendo énfasis en el sector educativo.

Casassus (2000), realiza un análisis de los movimientos internacionales del cambio educativo y en las experiencias de gestión de las últimas décadas, misma que tuvieron un cambio directo en el ámbito de la planeación educativa, señalando que en la gestión se observa una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han guiado la transformación organizacional. Estos modelos incluyen el normativo, prospectivo, estratégico, estratégico situacional, la calidad total, reingeniería y comunicacional. Cada uno de estos modelos surge como una respuesta a las limitaciones del modelo previo o a restricciones presentes en el contexto de modelos anteriores. Aunque cada nuevo marco no anula al anterior, sí implica un avance sobre él, contribuyendo a una acumulación progresiva de teorías y herramientas prácticas

Entre las décadas de 1950 y 1970, la planeación en América Latina se caracterizó por un enfoque normativo. Durante este tiempo, se implementaron los primeros planes de desarrollo nacionales, lo que también incentivó la creación de planes educativos a nivel nacional. Este tipo de planeación estuvo fuertemente influenciado por entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), cuyas influencias persisten hasta la actualidad. En el ámbito de la educación, el objetivo principal era aumentar la capacidad del sistema, lo que significaba destinar recursos para expandir la cobertura educativa. Este enfoque normativo asumía una visión lineal y predecible del futuro, considerándolo como un único escenario posible. En términos técnicos, se enfocaba en proyectar las condiciones actuales hacia el futuro utilizando métodos específicos de proyección (Casassus, 2000).

De acuerdo con la SEP (2010), en México, durante las décadas de 1950 y 1960, se adoptó una perspectiva normativa como parte de un esfuerzo por introducir un enfoque racional en la planificación, con el objetivo de alcanzar el futuro a través de decisiones presentes. Este enfoque se distinguió por emplear técnicas de proyección y planificación de tendencias a mediano plazo. En el campo educativo, se centró en alcanzar resultados cuantitativos, lo que implicó aumentar la cobertura escolar mediante la asignación de mayores recursos económicos. La idea principal era planificar para lograr el futuro previsto. Este modelo se caracterizó por una cultura normativa y jerárquica, además de la falta de participación comunitaria.

Durante este periodo, se aprobó el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social. Asimismo, para cumplir con el mandato constitucional se presentó y aprobó el Plan de Once

Años en 1959. En 1965, se creó la Comisión Nacional para la Planeación Integral de la Educación que realizó un trabajo importante para el país. En 1971, con la creación de la Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Educación Pública, el proceso de planeación educativa tomó nuevos rumbos (Arias, 1985).

A finales de los años sesenta, en América Latina, se constató que el futuro logrado era muy distinto al anticipado en la década anterior. La crisis provocada por el alza en los precios del petróleo en 1973 marcó una ruptura con los métodos tradicionales de previsión utilizados en la planeación normativa. La perspectiva prospectiva, en cambio, proponía que el futuro no se determina exclusivamente por el pasado; las ideas sobre el futuro proyectadas en el presente también afectan y guían el desarrollo actual. Esta nueva visión sugiere que el futuro puede ser anticipado mediante la creación de diferentes escenarios, reconociendo la existencia de múltiples posibilidades y un alto grado de incertidumbre. Este cambio de una concepción de un futuro único y predecible hacia uno con alternativas diversas impulsó la necesidad de adoptar una visión más flexible para manejar la incertidumbre. De este modo, se introdujo un enfoque de planificación prospectivo, destacando el trabajo de Michel Godet, quien formalizó el uso del método de escenarios (Casassus, 2000).

En la década de 1970, México adoptó un enfoque basado en la creación de escenarios como herramienta para alcanzar el futuro, lo que implicó aceptar un futuro múltiple e incierto, a diferencia del modelo normativo que asumía un único futuro predecible. Este cambio dio lugar a una planificación con enfoque prospectivo, generando profundas y amplias reformas en el sistema. Se implementaron métodos como el micro planeación, los mapas escolares y las proyecciones de recursos, manteniendo un enfoque principalmente cuantitativo. La consideración de distintos escenarios marcó el inicio de estudios comparativos y programas regionales, aunque se conservó una perspectiva racionalista. A pesar de estos cambios, el aspecto financiero continuó siendo central, incluso al tomar decisiones sobre opciones de gestión y proyectos normativos que buscaban conectar la organización con su entorno (SEP, 2010).

Asimismo, Sánchez (2012), menciona que en el Sexenio 1976-1982, la planeación de todos los sectores y niveles se convirtió en el instrumento básico de apoyo al proceso de reforma social. En 1977, la SEP, presentó el Plan Nacional de Educación para evaluar los sistemas educativos del país como una contribución al Plan Global de Desarrollo. Dicho Programa se

dividió en tres partes: En la primera, se plantea el estado que guarda la educación en México, en la segunda, se refiere a la Revolución Educativa y en la tercera parte se propone la estrategia de la Revolución Educativa.

Casassus (2000) señala que la crisis económica de los años ochenta acentuó la incorporación de elementos económicos en la planificación y gestión, algo que prácticamente no se consideraba en la década de los sesenta. A diferencia de la situación de principios de los setenta, cuando la planificación se realizaba sin tomar en cuenta las necesidades sociales, la crisis obligó a incluir la programación presupuestaria en las instancias directivas. Estas unidades de planificación, que ya operaban como órganos de dirección, se vieron forzadas a adaptarse a un entorno con recursos financieros cada vez más limitados.

En México, durante los años 80 surge la noción de estrategia, la cual refiere tanto un carácter normativo (normas) como instrumental (los medios para alcanzar lo que se desea). Este modelo consiste en la capacidad de optimizar y articular los recursos que tiene una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros); adopta una forma de hacer visible una organización a través de una identidad institucional (análisis de tipo FODA: misión, visión, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas), lo cual favoreció que las organizaciones pudieran adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante; y se reconocen las identidades organizacionales, pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva competitiva. Este enfoque llevó a redefinir la gestión educativa, dejando de centrarse en el sistema en su totalidad y dividiéndolo en unidades más pequeñas, cada una con la capacidad de establecer sus propios objetivos y recibir recursos. La descentralización educativa tuvo un cambio significativo en la forma de gestionar estos procesos (SEP, 2010).

Para el sexenio 1984-1988, se presentó el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. Asimismo, se contaba con el Plan Nacional de Desarrollo basado en la consulta popular. Su estrategia detalla cuatro políticas fundamentales económica, sectorial, regional y social; en esta última se incluye el aspecto educativo junto con la cultura, recreación y deporte (Arias, 1985). Posteriormente se creó el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994), a partir del cual se iniciaron las políticas de racionalización y evaluación, a los criterios de eficiencia, calidad, productividad y competitividad como ejes del desarrollo educativo (Sánchez, 2012).

Cassasus (2000), habla sobre el surgimiento de una visión más cercana al pensamiento estratégico, centrada en el concepto de calidad total. El éxito de Japón en el ámbito económico global llamó la atención sobre las causas de su destacado desempeño. Se reconoce que los teóricos estadounidenses E. Deming y J. Jurán fueron figuras clave en la transformación del entorno laboral en Japón, al introducir la filosofía de calidad en el trabajo durante la década de los cincuenta. No obstante, esta preocupación por la calidad no se incorporó al sistema educativo de Estados Unidos hasta mediados de los ochenta, y en América Latina comenzó a adoptarse a principios de los noventa.

En los años noventa, en México la planificación, el control y la mejora continua bajo un enfoque estratégico marcaron el inicio de una visión orientada hacia la calidad dentro de las organizaciones. Este modelo se caracteriza por identificar a los usuarios y sus necesidades, establecer normas y estándares de calidad, así como diseñar procesos que promuevan la mejora continua, minimicen los errores y definan compromisos de calidad. Debido a la necesidad de mostrar los resultados del proceso educativo, este enfoque impulsó la creación de sistemas de medición y evaluación de la calidad educativa. Además, examina los procesos y a los actores involucrados, con el fin de orientar las políticas educativas, poniendo énfasis en los resultados obtenidos (SEP, 2010).

Posteriormente, en la primera mitad de los noventa, emerge la perspectiva de la reingeniería, parte del reconocimiento que los contextos son dinámicos y se desarrollan en un entorno de competencia global. Este enfoque se centra en tres dimensiones de cambio. Primero, plantea que las mejoras incrementales no son suficientes; para responder adecuadamente a las cambiantes necesidades de los usuarios, se requiere un cambio cualitativo, no sólo ajustes superficiales. En segundo lugar, debido a la descentralización y la apertura del sistema, los usuarios han ganado mayor poder e influencia, lo cual eleva sus expectativas respecto al tipo y calidad de la educación que desean recibir. Finalmente, el proceso de cambio no sólo es más frecuente, sino que también ha evolucionado en su naturaleza, lo que resalta la necesidad de una reconfiguración social que abarque las estructuras, los valores y la visión del mundo (Cassasus, 2000).

Ante esto, en México, en la década de 1990, y como respuesta al Programa Nacional para la Modernización Educativa, el 14 de febrero de 1990 se crea la Coordinación Nacional para la

Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), a fin de contar con una instancia que permitiera la concertación de acciones y la planeación educativa de las diferentes instituciones de Educación Media Superior, respetando sus diferencias y estructuras jurídicas. Para 1993, se publica la Ley General de Educación, que retoma algunos aspectos marcados en la antigua Ley Federal de Educación, quedando esta última sin vigencia (Sánchez, 2012).

En dicha ley se resalta la responsabilidad del Estado de ofrecer educación obligatoria en los niveles básicos. Con la reforma al Artículo 3° de la Constitución, se incluye la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, y aunque se enfatiza el interés del Estado en proporcionar Educación Media Superior y Superior, esto no se establece como una obligación. También se precisan los conceptos de calidad y equidad, se fomenta la participación social, especialmente de los padres de familia, y se establece la necesidad de revisar los libros de texto gratuitos, entre otros aspectos administrativos enfocados en cambiar la actitud de los directores, quienes deberán centrarse más en los aspectos pedagógicos. A mediados de la década de 1990, se implementa el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, que da lugar al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, cuyo objetivo principal es garantizar la equidad, calidad y pertinencia de la educación. Además, propone como política clave la formación y actualización de los docentes, y plantea la viabilidad de reestructurar los órganos encargados de la planificación, evaluación y coordinación entre las instituciones, tanto a nivel nacional como en las entidades federativas (Sánchez, 2012).

Durante esta época (1990-2000), México transitó a la adopción de un modelo educativo denominado neoliberal que paulatinamente fue implantando una filosofía educativa signficada ahora por los aprendizajes útiles, la eficiencia, eficacia, calidad orientada al desarrollo de habilidades técnico-instrumental. A principios de los años 90 las nuevas políticas educativas habían instalado una filosofía, el lenguaje de la empresa fue penetrando las escuelas y los procesos de aprendizaje (Reyes, 2020).

Tras el modelo anterior, surge la perspectiva lingüística, donde el rediseño organizacional se basa en las habilidades comunicativas, ya que los procesos de comunicación son los que facilitan o dificultan la ejecución de acciones específicas. Este enfoque se apoya en los filósofos del lenguaje, como J. Austin y J. Searle, así como en otros pensadores que vinculan el lenguaje con el pensamiento, el poder político-social, y las emociones, como Nietzsche, Heidegger y

Foucault. En esta visión, el gestor es visto como un coordinador de acciones que surgen a partir de conversaciones orientadas a la acción (Casassus, 2000).

Esta perspectiva implica la gestión de habilidades comunicativas, entendiendo que los procesos de comunicación pueden facilitar o dificultar la realización de las acciones deseadas. El gestor es visto como un coordinador de acciones que emergen de conversaciones orientadas a la acción. La gestión se concibe como el desarrollo de compromisos de acción derivados de estas conversaciones, los cuales se logran a través de la capacidad para formular solicitudes y obtener promesas (SEP, 2010).

Sin embargo, la perspectiva lingüística se encuentra en proceso de aplicación dentro del sistema educativo, ya que como se menciona en el capítulo 4, el camino para llegar a una gestión donde prevalezca el diálogo y se actué desde un ámbito democrático implica un cambio radical en la mirada vertical que se tiene de la gestión.

Continuando con las acciones realizadas en el ámbito nacional, durante el sexenio 2001-2006, el Gobierno Federal expresa su convicción acerca del papel central que debe tener la educación en las políticas públicas, precisa que la elevada prioridad que tiene la educación habrá de reflejarse en la asignación de mayores recursos para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo. En consideración a esto, se desprende el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual presenta un conjunto de políticas que perfilan el modelo de educación que el país necesita para enfrentar los retos heredados del pasado y que deben enfrentarse para construir un futuro mejor. Las políticas del programa configuran un enfoque educativo para el siglo XXI que resume la visión de un sistema educativo nacional equitativo, de buena calidad y de vanguardia (Sánchez, 2012).

En el periodo de 2006 a 2012 la política social buscó lograr el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos a través de la igualdad de oportunidades, para conducir a México hacia un desarrollo económico y social sustentable en el que se requiere resolver a fondo las graves diferencias que imperan en el país. Gobierno y sociedad deben ser capaces de mejorar significativamente, las condiciones de vida de quienes viven en la pobreza (Sánchez, 2012).

Arias (1985), refiere que en el periodo competente al sexenio de 2012-2018, dentro de su estrategia de política educativa se adoptan medidas encaminadas a vigorizar la cultura nacional; fortalecer la formación y superación profesionales del magisterio; relacionar adecuadamente la educación al sistema productivo; alfabetizar al mayor número posible de mexicanos; atacar las causas de deserción y reprobación, así como avanzar hacia la educación de diez grados para todos los mexicanos. El Plan considera la ejecución de programas de actualización y superación magisterial, congruentes con las necesidades de los maestros en servicio y, en consecuencia, más vinculados con los requerimientos del proceso educativo

Actualmente, el gobierno tiene una idea progresista de centro-izquierda que simpatiza con la justicia social y salvaguardar los derechos humanos, cuyo eje rector es el humanismo. Con esto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca formar alumnos en una cultura de convivencia y encuentro, que desarrollen habilidades para enfrentar escenarios complejos y crisis sociales. Asimismo, busca crear un sentido de interculturalidad (SEP, 2023).

De acuerdo con Pedró y Puig (1998), todas las modificaciones realizadas en el ámbito de la planeación educativa surgen del cambio del régimen político, y las transformaciones que conlleva a las políticas educativas, ya que los partidos políticos tienen programas de acción con orientaciones políticas aplicables al llegar al gobierno, mismas que buscan dar respuesta a las necesidades sociales de ese momento. Ante esto, como menciona Reyes García (2020), el maestro mexicano ha tenido que adaptarse y resistir a treinta años de reformas educativas que han traído cambios, pero bajos resultados en los aprendizajes, ya que como refiere Walsh (2014), lo opuesto a la intervención es la adaptación, como señalaba Freire, “es acomodarse, o a simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla, situación que se sigue presentando en el magisterio hasta este momento” (2004, p. 34).

Referente a los bajos resultados, esto puede comprobarse en lo obtenidos en las diversas pruebas realizadas a alumnos de educación básica como son Programme for International Student Assessment (PISA) (2000-2018), Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (2006-2013), Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo) (EXCALE (2005-2014), Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (2015-2019), Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (a partir de 2019).

Este último, busca realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales para la mejora del aprendizaje, con el fin de identificar fortalezas de las mismas, así como elementos que permitan la promoción de estrategias y acciones en favor de la mejora continua de la educación. A partir de dicha evaluación, se obtiene información para monitorear y dar seguimiento en su avance desde el aula hasta la entidad federativa. Asimismo, la información recabada permite dar cuenta de la manera en que las acciones de política educativa se reflejan en la mejora del aprendizaje de los alumnos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Las evaluaciones son un tema constante, no sólo para alumnos, sino también para docentes, como mencionan Hernández, Gómez y Cabrera (2020), los sexenios recientes han estado en búsqueda de la calidad de la educación para lo cual se requieren maestros mejor preparados, esto llevó a establecer mecanismos de evaluación estandarizados para determinar su ingreso, promoción y permanencia en el magisterio. Es por esto que la NEM puso en marcha un programa de formación inicial y continua, sin embargo, dichas acciones se han limitado a la implementación de los talleres realizados en las Juntas de Consejo Técnico Escolar los cuales lejos de traer respuestas, ha generado grandes incertidumbres.

Partiendo del hecho que el docente es uno de los agentes principales para hacer posible la transformación del sistema educativo y de las actuales formas de evaluación, resulta justo poner a consideración su respuesta y grado de disposición que expresa hacia el objeto socioeducativo en cuestión como es la evaluación. Ante esto Castillo (2015), menciona que existe esa aceptación por parte de los profesores a ser evaluados y relacionar la evaluación con la mejora de sus prácticas docentes, desde procesos de capacitación y actualización.

Referente a lo anterior, Torres (s/f), citado en Díaz-Barriga (2012), afirma que se requiere incorporar la innovación como dimensión inherente al sistema mismo, y poner en el centro la dimensión curricular-pedagógica, para replantear de fondo el qué, cómo y para qué se enseña, aprende y evalúa, abarcando de manera amplia los procesos formativos y de gestión. En este punto resalta la importancia de plantear modelos educativos innovadores y establecer premisas y condiciones para lograr los cambios requeridos.

Asimismo, habría que analizar los procesos de reforma curricular, ya que a pesar de que se habla de proyectos participativos, la realidad es que la elección u orquestación de las innovaciones que se introducen en el currículo procede, en primera instancia, del mandato de la autoridad educativa (estrategia de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro) y la autoría de orden intelectual de los modelos de cambio proviene de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares y asesores, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos). La planificación educativa y la administración deberían sentar las bases para mejoras en las políticas de inclusión, así como del desarrollo socioeconómico. Más allá del diseño de estrategias, deben hacerse esfuerzos para involucrar a los grupos desfavorecidos en la formulación de políticas y procesos (Díaz-Barriga, 2012).

2.2 Análisis de los modelos de Planeación Institucional en el Marco de las Políticas Educativas en México

A lo largo de los años, la educación en México se ha ido reformando, ya que de acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016), los aprendizajes adquiridos por los alumnos no cumplían con los requerimientos de la sociedad actual de cada momento de cambio, se fueron modificando a fin de pasar de programas que no consideraba, explícitamente, la heterogeneidad de capacidades de las escuelas, a uno que ofrece espacios de flexibilidad para que cada centro educativo realice las adaptaciones en contenidos que atienda las necesidades específicas de su contexto.

Dicha transformación ha traído diversos enfoques que han llegado a enmarcar planes y programas de estudio. En lo que concierne a la educación primaria, seis son los planes principales que han orientado las prácticas del sistema educativo mexicano: Plan de estudios y programas (1972), Plan y programas de estudios (1993), Plan de estudios (2009), Plan de estudios (2011), Aprendizajes Clave (2017) y Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (2022).

Con el cambio en las políticas educativas llegan instrumentos de planeación educativa diversos, mismos que deben ser realizados en colegiado por los docentes a partir de la guía de los directivos, entre estos se encuentran el Programa Escolar de Mejora Continua, el Plan Estratégico de Transformación Escolar, la Ruta de Mejora Escolar, Programa Analítico, etc., los

cuales, con distintos énfasis, incluyen el diseño de acciones para el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, a partir de un análisis de los mismos se puede observar que cada uno de los citados instrumentos comparte entre sí especificidades metodológicas:

1. El diseño de un diagnóstico a partir del análisis del contexto, con el fin de identificar necesidades educativas.
2. El planteamiento de acciones a abordar durante el ciclo escolar partiendo de la realización del diagnóstico, vinculándolos con los aprendizajes propuestos en los planes nacionales y contextualizándolos al contexto de los alumnos. El seguimiento y la evaluación de las acciones realizadas.
3. Las modificaciones a realizar o la incorporación de otros contenidos que permitan favorecer el aprendizaje de los alumnos.

A continuación se muestran los resultados del análisis, resaltando las características generales, del ámbito de la planeación educativa, que comparten cada uno de los planes y programas de estudios de educación primaria.

El Plan de estudios y programas 1972, tenía un enfoque estructuralista y buscaba el desarrollo de una formación humanística, científica y técnica en los alumnos. La organización de sus contenidos era cíclica, ya que los temas y contenidos que se abordaban eran repetidos en todos los grados, pero su complejidad aumentaba conforme los alumnos iban avanzando. Su evaluación se basaba en el proceso y se sustentaba con la opinión fundamentada del docente respecto al alcance de los educandos (SEP, 1972).

Dentro de este plan de estudios se habla acerca de la apertura a estudiar asuntos que no estén previstos en el programa, pero oportunos para lograr los objetivos del aprendizaje, situación observable en el tercer punto donde se menciona la incorporación de nuevos contenidos.

De acuerdo con SEP (1993), el Plan y programas de estudio 1993, tenía un enfoque constructivista, conjuntaba los contenidos de los seis grados con el fin de proporcionar a los maestros una visión general que le permitiera identificar los conocimientos previos del alumno, así como los que adquiriría en el siguiente ciclo. Dentro de este plan no hay un perfil de egreso

como tal, sin embargo se hace mención de algunos propósitos que tenía la educación primaria en esos momentos como eran la adquisición y desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición de conocimientos fundamentales para comprender fenómenos naturales, formarse éticamente, desarrollar actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y ejercicio físico y deportivo.

En lo que concierne a la relación que tiene con los puntos coincidentes con los diversos planes y programas, en el plan 1993 refiere a una iniciativa de los maestros para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo, como se menciona en el punto dos donde se habla de la contextualización.

La SEP (2009), indica que el Plan de estudios 2009 tenía un enfoque intercultural y por competencias, buscaba elevar la calidad de la educación para que los alumnos contaran con los medios que le permitieran tener un mayor bienestar, todo esto a través de una reforma integral de la educación básica que respondiera a las necesidades del siglo XXI, y a partir de la Alianza por la calidad de la educación, buscando la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, articulando los tres niveles educativos que componen la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Las competencias eran el eje rector del Plan 2009, ya que se buscaba lograr que los alumnos se mostraran competentes en el aprendizaje permanente, manejo de situaciones para la convivencia y vida en sociedad.

La articulación en la educación básica era fundamental para alcanzar el perfil de egreso, el cual definía los rasgos que los alumnos consolidarían al concluir la educación básica, donde no sólo se rescataran los conocimientos y habilidades, sino que además se incluyeran actitudes y valores. Al finalizar el proceso de la escolaridad básica, los alumnos alcanzarían las siguientes competencias: utilización del lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad, fluidez; argumentación, razonamiento al analizar situaciones; búsqueda, selección y evaluación de información; interpretación y explicación de procesos sociales, económicos, culturales y naturales; conocimiento y práctica de sus derechos humanos; práctica de la interculturalidad; conocimiento y valoración de sus características y potencialidades como ser humano; promover y asumir el cuidado de la salud y medio ambiente; aprovechamiento de recursos tecnológicos; así como, el reconocimiento de manifestaciones artísticas (SEP, 2009).

Su estructura curricular estaba conformada por campos formativos organizados de forma vertical y horizontal, con el fin de apreciar la secuencia entre campos formativos y asignaturas. Asimismo, el mapa curricular que componía los tres niveles de la educación básica compartía temas de manera transversal que buscaban favorecer el desarrollo de competencias para la formación de los alumnos.

El Plan 2009 hablaba de la equidad en la educación, no desde el aspecto de igualar los servicios que se ofrecen, sino de lograr la misma calidad de resultados en poblaciones diferentes. De igual manera, se mencionaba que el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes, pertinentes a las necesidades educativas de los alumnos, relevantes a las demandas y necesidades sociales. Es decir, hacía énfasis en la contextualización de los contenidos, a partir de las necesidades de la comunidad educativa, como se menciona en el primer punto, referente al diagnóstico de la escuela (SEP, 2009).

Referente al Plan de estudios 2011, la SEP (2011), indica que se continúa con el enfoque por competencias del Plan 2009 a partir de la articulación de los tres niveles que componen la educación básica, buscando formar alumnos capaces de contar con competencias que le permitieran resolver problemas, tomar decisiones, buscar alternativas, explotar su creatividad, desenvolverse en sociedad, afrontar retos, reconocer sus tradiciones y vivir en democracia

Se pretendía elevar la calidad de la educación a partir del fortalecimiento de los procesos de evaluación, indicando los avances y las áreas de mejora que permitirían una mayor calidad.

La relación que se encuentra entre el Plan 2011 y el resto de los planes y programas, refiere al aspecto donde se solicita reconocer los elementos del contexto: historia del lugar, prácticas y costumbres, tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, clima, flora y fauna; así como la incorporación de temas de relevancia social. Haciendo énfasis en la transversalidad y al punto dos donde se aborda la parte de la contextualización.

En el año 2016, el INEE propuso una serie de elementos que debía presentar cualquier plan y programa de estudios para la educación básica:

- Relevancia: atendiendo los fines sociales de la educación.

- Pertinencia: prestar atención a las características y necesidades biopsicosociales de los sujetos.
- Equidad: reconocer y atender las diferencias entre individuos.
- Congruencia interna: consistencia, convergencia, permanencia y relación de los planteamientos presentes en un objeto curricular.
- Congruencia externa: consistencia de los fundamentos centrales de los objetivos curriculares (INEE, 2016, p. 97,98).

Seguido a la propuesta del INEE, llegó el modelo de Aprendizajes Clave 2017, el cual tenía un enfoque humanista cuya finalidad era contribuir a desarrollar las facultades y potencialidades de las personas, en el aspecto físico, social, afectivo y cognitivo. Dicho plan estaba concentrado en el desarrollo de aprendizajes clave, los cuales permitían al alumno seguir aprendiendo constantemente favoreciendo su desarrollo integral. Esto a partir de tres componentes: la formación académica, el desarrollo personal y social de los alumnos, enfatizando la parte socioemocional; y el otorgar a las escuelas un margen de Autonomía curricular (SEP, 2017).

El perfil de egreso del Plan 2017, estaba organizado en once ámbitos, estos mostraban aprendizajes esperados específicos por nivel educativo: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; pensamiento crítico y resolución de problemas; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; apreciación y expresión artística; atención al cuerpo y a la salud; cuidado del medio ambiente; y habilidades digitales.

Dentro de Aprendizajes clave se habla acerca de la heterogeneidad de escuelas y su diversidad de circunstancias, lo cual demanda libertad para tomar decisiones en diversos terrenos y muy especialmente en materia curricular. Ante esto la importancia de que cada escuela pueda decidir una parte de su currículo y así permitir que la comunidad escolar profundice en los aprendizajes clave de los alumnos, ampliando sus oportunidades de desarrollo emocional y social, con base en el contexto de la escuela y las necesidades e intereses de los alumnos. Esto conlleva una relación con el punto dos, haciendo énfasis en la parte de la contextualización.

Asimismo, referente al punto tres, donde se habla de la incorporación de nuevos contenidos, ya que el Plan 2017 menciona que el currículo al estar ligado directamente con los aprendizajes y al ser la Ruta de mejora escolar un instrumento dinámico que expresa las decisiones acordadas por el colectivo docente en materia de los Aprendizajes esperados, debe ser esta la que guíe las decisiones de autonomía curricular. Este espacio de libertad ofrece oportunidades a autoridades, supervisores, directores y colectivos docentes para ampliar los aprendizajes incorporando espacios curriculares pertinentes para cada comunidad escolar, al igual que en los otros dos componentes curriculares. También brinda a los profesores la flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas, y con ello potenciar el alcance del currículo.

Cabe mencionar que en México, hubo un cambio de gobierno en 2018, situación que generó una transición en el modelo de gestión y en las políticas públicas hacia una visión social. Entre ellas, la política educativa que se rigió por un modelo educativo la Nueva Escuela Mexicana. Asimismo, entre los desafíos que se enfrentaron durante este periodo (2020-2023) fue la pandemia por COVID-19, situación que de acuerdo con Morín (2020), puso al descubierto las carencias políticas, económicas y sociales del mundo entero, poniendo en peligro una regresión que tuvo como respuesta una nueva vía político-ecológico-económico-social, ante la necesidad de regenerar la política, de humanizar a la sociedad y crear un humanismo regenerado.

Frente a esto, México tomó acciones referentes al ámbito de la educación, formulando una nueva agenda política educativa nacional en donde se propone realizar un diagnóstico sobre los efectos de la contingencia en el sistema educativo; avanzar hacia un nuevo modelo entre federación, estado y comunidades escolares; fortalecer la inclusión y atención a la diversidad; nuevos esquemas de financiamiento público; articular salud-educación-bienestar; replantear la formación continua docente, así como; fortalecer la autonomía de las comunidades escolares.

Sin embargo, como menciona De Sousa (2020), la pandemia mostró de forma cruel como el capitalismo neoliberal incapacitó al Estado para dar respuesta a la emergencia, por lo cual no pudo ser disfrazada su incapacidad y su falta de previsibilidad en relación con las emergencias probables e inminentes. Para esto, Morín (2020), refiere que ante la crisis atravesada a nivel global, era necesaria una política de la humanidad que diera a cada nación el sentido de la comunidad humana, en dónde, a través de su enseñanza escolar, concientizara a sus alumnos

sobre su pertenencia a la humanidad. La política de la humanidad se ve reflejada en las actuales políticas educativas de México, en donde los planes y programas de estudio ponen su énfasis en las comunidades y prestan principal atención a la inclusión e interculturalidad entre sus ejes articuladores.

El Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, tiene un enfoque crítico, humanista y comunitario, en donde el Estado priorizará el interés superior del menor, basando la educación en el respeto de la dignidad de las personas, promoviendo la honestidad, valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Está dividido en cuatro campos formativos y su organización curricular es por fases (SEP, 2022). Dentro de este plan se trabaja en colegiado la construcción del Programa Analítico en donde se abordan los tres puntos descritos anteriormente.

Como se puede observar, en cada plan y programa de estudio se encuentran elementos que son atendidos en las diversas planeaciones educativas solicitadas con las modificaciones en las políticas educativas, y aunque el nombre de las especificidades cambie, muchos de los rubros solicitados se repiten en cada instrumento de planeación. En este sentido, a continuación se presentan diversos modelos de planeación institucional que se han implementado en las escuelas de educación básica en correspondencia con los distintos planes de estudio y lineamientos políticos que han orientado el rumbo educativo en México durante las últimas décadas.

1. Programa Escuelas de Calidad (PEC)

Tuvo un periodo de implementación de 2001–2012. Su propósito fue impulsar la autonomía escolar a través de una gestión orientada a resultados y financiada con recursos federales condicionados al cumplimiento de compromisos. Promovía la elaboración de un proyecto escolar con metas, indicadores y estrategias de mejora. Vinculado al uso eficiente de recursos asignados por el gobierno federal. Requería rendición de cuentas y evaluación periódica del cumplimiento de objetivos.

El PEC introdujo en las escuelas una lógica de planeación estratégica centrada en la mejora de indicadores educativos y en el uso transparente de recursos. Promovió la participación

de actores escolares en la gestión institucional mediante proyectos específicos. Incorporó una visión de eficiencia operativa, asociada a estándares definidos a nivel federal.

2. Ruta de Mejora Escolar (RME)

Implementada de 2014–2018. Buscó establecer una planeación sistemática enfocada en elevar el logro académico a partir de prioridades identificadas por cada colectivo docente. Se basaba en cinco etapas: planeación, implementación, seguimiento, evaluación, rendición de cuentas. Articulada con las sesiones de Consejo Técnico Escolar. Integraba resultados de evaluaciones estandarizadas como insumo principal.

La RME estructuró una metodología de planeación con énfasis en el análisis de resultados académicos. Propició la toma de decisiones a partir de problemáticas identificadas localmente. Organizó el trabajo del colectivo docente en función de metas específicas definidas para cada ciclo escolar.

3. Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)

Su propósito era establecer una visión estratégica de mejora institucional a mediano plazo. Basada en una planeación trimestral organizada en metas, líneas de acción e indicadores. Incluía un Plan Anual de Trabajo (PAT) que operaba las acciones del PETE. Alineado con políticas nacionales de calidad educativa.

El PETE introdujo una lógica de planeación a mediano plazo que integraba el trabajo del colectivo en una estructura ordenada. Permitía alinear objetivos institucionales con las prioridades educativas del sistema. Facilitó la organización operativa de escuelas mediante formatos estandarizados de gestión.

4. Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)

Implementado desde 2019 a la actualidad, tiene como propósito fortalecer la autonomía escolar mediante una planeación basada en la reflexión contextual, la inclusión y el enfoque humanista.

Su construcción parte del análisis de necesidades específicas de cada comunidad escolar.

Involucra al colectivo docente en todas las etapas del proceso de planeación. Promueve la participación de todos los actores escolares desde una lógica de equidad.

El PEMC incorpora un enfoque contextualizado de la planeación, orientado al reconocimiento de la diversidad de realidades escolares. Propicia una mayor participación del colectivo docente en la toma de decisiones institucionales. Su diseño favorece procesos colaborativos y diagnósticos integrales del entorno.

5. Programa Analítico

Se implementó desde 2022 hasta la actualidad, busca traducir el Plan de Estudios 2022 al aula mediante una planeación situada que recupere el análisis del contexto. Es un instrumento de planeación didáctica construido a partir del conocimiento del entorno escolar. Elaborado colectivamente por docentes.

El Programa Analítico propone una planeación centrada en el contexto como punto de partida para la definición de contenidos y estrategias pedagógicas. Promueve el trabajo colaborativo del colectivo docente. Su construcción parte del conocimiento profundo de la comunidad, con el objetivo de generar procesos de enseñanza pertinentes y significativos.

La planeación institucional en educación básica ha transitado de modelos tecnocráticos y estandarizados hacia enfoques más democráticos, reflexivos y contextualizados. Mientras que instrumentos como el PEC y la RME respondían a una lógica de control y resultado, modelos más recientes como el PEMC y el Programa Analítico apuestan por una planeación situada, flexible y transformadora.

Sin embargo, esta transición no ha sido lineal ni exenta de desafíos. La falta de continuidad, la rotación de políticas y la poca formación en planeación situada han generado confusión y carga administrativa. De ahí la necesidad de que las escuelas cuenten con una propuesta propia de planeación institucional contextualizada, construida colectivamente y capaz de articular las distintas exigencias sin perder de vista su identidad, su comunidad y su proyecto educativo.

En el transcurso de este capítulo se ha analizado el contexto histórico y las políticas que han guiado la planeación educativa en México, destacando la evolución de los enfoques y modelos utilizados para abordar las necesidades del sistema educativo. Desde la implementación de políticas normativas hasta la adopción de perspectivas más flexibles y estratégicas, se observa cómo las reformas y enfoques de planificación han intentado responder a los desafíos sociales, económicos y culturales del país.

A continuación, se inicia el capítulo sobre el diseño metodológico de la investigación, donde se detalla el enfoque, método y técnica empleado en el proyecto, así como la categorización, construcción de los instrumentos de recolección de información e informe diagnóstico derivados de la aplicación de los mismos.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Camino metodológico hacia la propuesta de una planeación educativa

3.1.1 Paradigma Socio crítico

El proyecto de investigación se desarrolló desde el paradigma socio-crítico, entendiendo como paradigma a un sistema de ciencias, principios, valores y formas de ver la realidad; contextualizado al rubro de la investigación, ayuda a situar y conocer mejor el modelo metodológico en el que se encuadra el estudio (Ricoy, 2006). Retomando la línea socio-crítica, Fierro (1999), menciona que tiene por objetivo conocer a profundidad la situación de la comunidad y de las personas para buscar alternativas de mejora. Este proceso de investigación es promovido por los propios sujetos que llevan a cabo dichas prácticas, por ello se habla de una investigación-acción. Martínez (2007), refiere que este paradigma pretende el estudio de la práctica educativa a partir del análisis del cómo se producen los procesos de cambio, favoreciendo la reflexión crítica de las personas acerca de su propio contexto y realidad cotidiana, situación que les permita tomar decisiones sobre acciones de mejora en su práctica.

Escudero (1987), citado en Ricoy (2006), refiere que el paradigma socio-crítico tiene como rasgos característicos los siguientes elementos:

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados (p.18).

Como se puede observar, a partir de lo mencionado por el autor, el paradigma socio-crítico representa una propuesta que busca transformar las prácticas educativas al considerar la

educación como un fenómeno inmerso en una red de influencias ideológicas, sociales, económicas y culturales. Este enfoque difiere de la visión tradicional que considera la educación como neutral o aislada de las dinámicas sociales, proponiendo una perspectiva global que reconoce tanto los factores externos que inciden en la escuela como la capacidad de las prácticas educativas para incidir sobre la sociedad.

Siguiendo con las ideas anteriores, Torres (2017), menciona que el objetivo de este paradigma es buscar la transformación social y que su finalidad es recopilar información sobre la realidad, que permita tomar decisiones para la mejora o transformar la realidad analizada, para esto se hace partícipe a la comunidad estudiada en la medida que toman conciencia sobre su participación en la transformación, ante esto se establece una relación entre lo deseable y lo posible. La posición que adopta el investigador es interna, referente a la metodología, la tendencia es hacia el empleo de métodos que permitan la investigación participativa y cooperativa, principalmente la investigación acción, por lo que se realiza desde un ámbito práctico.

3.1.2 Enfoque cualitativo

Por otra parte, el proyecto se trabajó a través del enfoque cualitativo, el cual de acuerdo con Hernández (2006), emplea la recolección de datos sin medición numérica y que conlleva a un proceso de interpretación para definir la realidad. De este modo convergen varias realidades, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Dicho enfoque es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan).

De acuerdo con Bisquerra (2009), bajo el enfoque cualitativo, los investigadores participan en la investigación y son el principal instrumento de medida, filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan. Dentro del enfoque, los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar esto, se emplea la triangulación como estrategia fundamental para la recogida y análisis de la información: se obtienen datos sobre la realidad desde distintas perspectivas, la propia del investigador y la de los participantes en ella que dan su versión de la situación; y a través de diferentes fuentes de información: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todas ellas.

Hernández y Bisquerra coinciden en que los principios fundamentales del enfoque cualitativo en la investigación educativa, resalta dos características clave: naturalismo e interpretación, y que este enfoque se distingue por recolectar datos sin mediciones numéricas, centrándose en las percepciones, experiencias y significados que los participantes atribuyen a los fenómenos estudiados. Asimismo, que el énfasis en estudiar los fenómenos dentro de sus contextos naturales permite una comprensión más cercana a la realidad que viven los actores involucrados. Además, mencionan que la subjetividad es inherente a este enfoque, ya que el investigador participa activamente en el proceso interpretativo, convirtiéndose en el principal instrumento para filtrar la realidad. Sin embargo, esta subjetividad se gestiona mediante la triangulación, que implica el uso de diversas fuentes y perspectivas, lo que refuerza la validez y confiabilidad de los resultados.

3.1.3 Método investigación-acción

El desarrollo del proyecto se trabajó bajo el método de la investigación-acción, el cual Kemmis y McTaggart (1988), definen como un proceso de indagación colectiva y autorreflexiva desarrollado por los propios actores de una situación social, con el fin de optimizar la racionalidad y la equidad de sus prácticas sociales o educativas, así como profundizar en la comprensión de dichas prácticas y de los contextos en los que estas se inscriben. Los grupos participantes pueden estar integrados por docentes, estudiantes, directivos escolares, familias u otros miembros de la comunidad que comparten una inquietud o problemática común.

Esta modalidad investigativa adquiere pleno sentido únicamente cuando se configura como un ejercicio colaborativo, sin dejar de reconocer que su concreción se sustenta en la acción crítica y reflexiva de cada integrante. La articulación de los términos “acción” e “investigación” expresa el rasgo esencial de este enfoque: someter las ideas a la experiencia práctica como estrategia para generar mejoras y ampliar el conocimiento sobre currículo, enseñanza y aprendizaje. De este modo, se propicia no sólo el perfeccionamiento de las dinámicas escolares y áulicas, sino también una fundamentación teórica más sólida de las decisiones pedagógicas. En síntesis, la investigación-acción representa un marco integrador que vincula teoría y práctica en un único proceso orientado a la transformación (Kemmis y McTaggart, 1988).

Elliott (1993), la define como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Asimismo, la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. Asimismo, define algunas de las características del método:

- Práctica. Los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.
- Participativa y colaborativa. Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con sujetos, sino un co-investigador que trabaja con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.
- Emancipatoria. El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.
- Interpretativa. La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
- Crítica. La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso (p.372).

Como se puede observar, el método de investigación-acción, permite a los docentes involucrarse activamente en la reflexión crítica de su práctica para identificar y resolver problemas específicos del entorno educativo. A diferencia de otros métodos donde el investigador actúa como un observador externo, este método transforma a los docentes en co-investigadores que colaboran de manera horizontal con el fin de mejorar la calidad de las acciones pedagógicas y el contexto social en el que trabajan.

Siguiendo la idea anterior, Bartolomé, citado por Latorre (2005), indica que la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula la investigación, acción y formación, realizada por profesionales acerca de su práctica. Por su parte, Martínez (2007), coincide en que es una investigación aplicada por las propias personas que trabajan en el contexto determinado, para analizar críticamente su actuación con el fin de introducir cambios en la mejora del contexto.

En general, la investigación-acción se entiende como un enfoque metodológico de carácter participativo, reflexivo y transformador, en el que los propios actores implicados en una situación social, particularmente en el ámbito educativo, asumen el papel de co-investigadores para analizar críticamente su práctica, comprender a profundidad los problemas que enfrentan y generar cambios significativos en su contexto.

3.1.4 Gestión escolar

El proyecto se construyó desde la perspectiva de la gestión, la cual de acuerdo con la SEP:

Se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (2010, p. 55).

Particularmente se aborda desde la gestión educativa, la cual a su vez tiene diversos niveles de concreción: pedagógica, escolar, institucional y educativa.

Específicamente, el proyecto puede situarse en la gestión escolar, la cual de acuerdo con la SEP (2010), refiere a las labores realizadas por la comunidad educativa, enfocadas a generar procesos que favorezcan el cumplimiento de los objetivos y propósitos de la educación básica. Resulta pertinente aunar en lo que se entiende como gestión escolar, por lo cual se describe a mayor profundidad en el capítulo cuatro del presente documento.

3.2 Contexto escolar

3.2.1 Contexto externo

La escuela primaria 14 de Julio, es una institución pública de jornada ampliada con un horario de 8:00 a.m. a 2:30 p.m., pertenece a la zona escolar 220, y se encuentra en una zona urbana de la Ciudad de México, en Privada de Jorullo s/n, Col. Del Gas, Alcaldía Azcapotzalco.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020), Azcapotzalco cuenta con una población total de 432 205 habitantes, de los cuales 53% son mujeres y 47% hombres, teniendo como edad mediana 37 años. Asimismo, la alcaldía tiene una superficie de 33.5 km² representando el 2.2% del territorio estatal, y una densidad poblacional de 12 892.8 habitantes/km².

Dentro del territorio se encuentran 134 168 viviendas particulares habitadas, las cuales disponen de servicios básicos como agua entubada, drenaje, servicio sanitario, energía eléctrica y tinaco. En cuanto a bienes, más del 80% de los hogares disponen de refrigeradores y lavadoras. Referente a la disponibilidad de TIC, más del 70% de las familias cuentan con teléfono celular, internet y línea telefónica fija; mientras un menor porcentaje de los habitantes disponen de computadora o televisión de paga.

Azcapotzalco cuenta con un 63.4% de población económicamente activa, de la cual 54% son hombres y 46% mujeres.

Del total de la población, 5.6% presenta alguna discapacidad, siendo el 1.8% personas cuyas edades oscilan entre los 0 y 17 años. En cuanto al ámbito de afiliación a servicios de salud, el 79% de la población se encuentra afiliada a algún servicio, principalmente IMSS con un 70%.

Referente al ámbito educativo, 39.1% de los habitantes cuentan con escolaridad superior, seguidos del 31.3% que tienen la educación básica. Asimismo, el 94.8% de los niños de la alcaldía de entre 6 a 11 años asisten a la escuela.

La escuela primaria 14 de Julio se sitúa a una cuadra de la Fiscalía de Investigación Estratégica del Delito de Homicidio, ante lo cual se encuentra rodeado de vehículos decomisados como evidencia de los crímenes cometidos en ellos. De igual manera, la escuela se rodea de comercios locales como tiendas de abarrotes, papelerías y negocios de comida; y a 300 metros se

localiza el centro comercial Plaza Jardín donde se encuentran como tiendas principales un Soriana, Elecktra y Cinépolis.

En cuestiones médicas, el centro de salud más cercano a la escuela es el Centro de Salud El Arenal, el cual se encuentra a 1.7 kilómetros y con el cual la primaria mantiene una relación cercana lo cual favorece que se tengan constantes campañas informativas y de vacunación para alumnos y personal que labora en la escuela.

Referente a lugares de recreación, la colonia Del Gas, a espaldas de la escuela se localiza una cancha privada donde enseñan fútbol, a dos cuadras de la escuela se encuentra un pequeño parque con juegos infantiles, los cuales carecen de mantenimiento y limpieza, pero son funcionales. Asimismo, a finales de 2023 se inauguró el Parque Ciprés, el cual anteriormente fungía como el Centro de Transferencia de Desechos Sólidos de la alcaldía Azcapotzalco.

A 650 metros se localiza el campamento 2 de limpia, perteneciente a la dirección general de servicios urbanos de la delegación, por lo que en ocasiones las vialidades para llegar a la escuela se encuentran obstruidas por los camiones recolectores y en ocasiones el olor a los desechos es perceptible hasta las instalaciones de la institución.

Dentro de la colonia Del Gas, se localizan 4 escuelas primarias públicas (14 de Julio, República de Francia, Vidal Rivero, Emiliano Zapata) y 2 particulares (Nueva Escuela Justo Sierra, Instituto Crisol), lo cual puede ser un factor que influya en la baja población con la que cuenta la institución.

3.2.2 Contexto interno

Las familias de la escuela

De acuerdo con datos obtenidos a través de cuestionarios internos de la institución, se identifica que el grueso de la población de la comunidad pertenece a un grupo económicamente vulnerable, con padres de familia dedicados al sector económico terciario enfocados al comercio, servicios y a trabajos del hogar. Asimismo, referente al nivel de estudios, cerca de la mitad de los padres de familia cuentan con la preparatoria, seguido por secundaria y una minoría tiene estudios universitarios o de primaria.

En el ámbito de la conformación de las familias, aproximadamente el 60% viven en una familia nuclear, es decir, están formadas por mamá, papá e hijos; un 30% viven en una familia monoparental, estando a cargo de la madre y el resto vive sólo con el padre o con otro familiar que funge como tutor. También se observa que alrededor del 80% del alumnado tiene hermanos y una minoría son hijos únicos.

La participación de los padres de familia en actividades de la escuela es escasa, al realizar talleres dirigidos a madres y padres se tiene de poco a nulo foro, en las juntas generales se tiene poca asistencia y sólo asiste el grueso de padres de familia durante las juntas de firma de boletas o en las muestras pedagógicas.

Personal de la institución

La plantilla docente de la institución está conformada por una 1 directora, 1 subdirector de gestión, 1 subdirectora académica, 6 docentes frente a grupo, 2 profesores de educación física, 2 profesoras de inglés, así como con 1 docente de educación especial de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Para el cuidado del inmueble se cuenta con 1 conserje y 1 asistente de servicios al plantel.

Tabla 1. Colectivo docente

Sujeto	Sexo	Función
1	Femenino	Docente frente a grupo
2	Femenino	Docente frente a grupo
3	Femenino	Docente frente a grupo
4	Femenino	Docente frente a grupo
5	Femenino	Docente frente a grupo
6	Femenino	Docente frente a grupo
7	Masculino	Docente especialista
8	Femenino	Docente de inglés
9	Femenino	Docente de inglés
10	Masculino	Docente de educación física
11	Masculino	Docente de educación física

12	Masculino	Subdirector de gestión
13	Femenino	Subdirectora académica
14	Femenino	Directora del plantel

Elaboración propia, basada en entrevistas.

En general, la plantilla docente se ha mantenido estable, la directora del plantel lleva más de 15 años dirigiendo el plantel, y la docente con menor antigüedad tiene 3 años laborando en la escuela. Referente a la formación del colectivo docente, la mayoría tienen la licenciatura en pedagogía o la Normal Básica; de los 12 profesores, sólo 2 se encuentran inscritos en la llamada carrera magisterial, y el resto no se ha interesado en ingresar a algún concurso de oposición para ascender horizontal o verticalmente.

Dentro de las fortalezas del colegiado destaca su disposición al trabajo colaborativo, organización de muestras pedagógicas y pláticas informales de intercambio de estrategias entre pares. En cuanto a las áreas de oportunidad, los docentes se encuentran en la apertura de aprender cosas nuevas, siempre y cuando sea de manera guiada y dentro de la escuela, por medio de pláticas o talleres, y sólo realizan cursos fuera del horario laboral cuando son solicitados de manera obligatoria por la autoridad.

Alumnado de la escuela

Respecto a la matrícula, de primero a sexto grado, se cuenta con un total de 82 alumnos, con edades que oscilan entre los 6 y 12 años, de los cuales 10 son alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Tabla 2. Estadística de los alumnos

Alumnos inscritos				
Grado	Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1ro	A	3	3	6
2do	A	2	5	7
3ro	A	7	6	13
4to	A	10	14	24
5to	A	4	19	13

6to	A	9	10	19
Total	-	37	48	82

Elaboración propia, con información obtenida en el SIIE-WEB SEP.

Aunque la mayoría del alumnado vive con una familia nuclear, como se mencionó anteriormente, por las tardes se encuentran bajo el cuidado de algún familiar distinto como son abuelos, tíos, etc., lo cual hace que los padres tengan poca participación en las actividades que realizan en casa, referentes al ámbito escolar o recreativo

En general, el alumnado de la escuela se muestra participativo a las actividades planteadas y entusiasmados ante la metodología de enseñanza y aprendizaje propuesta por el actual plan y programa de estudios, la cual se basa, principalmente, en el trabajo por proyectos.

Infraestructura

En cuanto a la infraestructura de la escuela, está formada por 6 aulas de clase, 1 dirección escolar, 1 biblioteca escolar, 1 salón de matemáticas, 1 gimnasio, 1 salón de inglés, 1 salón de cómputo, 1 bodega de educación física, 1 desayunador, 1 conserjería, 2 patios, 2 espacios de uso sanitario para alumnos, y 2 espacios de usos sanitarios para docentes, así como 4 salones deshabilitados (ver anexo 1).

Recientemente, la escuela fue rehabilitada por la Alcaldía, después de más de 15 años de no haber invertido en aspectos de mejora, a partir del pintado interno y externo de sus instalaciones, impermeabilización, cambio de lámparas y malla ciclónica, pintado de herrería y construcción de un arco techo ubicado en el patio trasero de la institución.

Clima laboral

El clima laboral dentro de la institución en la que se lleva a cabo el proyecto está influenciado por su cultura escolar. Según González (2003), esta cultura se define como el rasgo distintivo de la institución, el cual ha sido moldeado a lo largo del tiempo por factores socioeconómicos, políticos y culturales del entorno. Además, engloba los significados y comportamientos que emergen en la escuela como entidad social, incluyendo sus tradiciones, costumbres, rutinas y rituales, que a su vez configuran la vida dentro de la institución y refuerzan los valores, expectativas y creencias vinculadas a la dinámica social de los grupos que la

conforman. Aquellos centros educativos que han desarrollado una cultura propia pueden alcanzar mejores resultados y mayor éxito. En este proceso, el liderazgo de los directivos es fundamental, ya que son responsables de modelar, transformar y gestionar la cultura institucional con el objetivo de fomentar su calidad y eficacia.

Referente a la cultura escolar, la escuela primaria donde se desarrolla el proyecto se gestiona desde un liderazgo democrático, priorizando el diálogo, la escucha activa, el trabajo colaborativo, la negociación y la toma de decisiones de manera colegiada, ante lo cual, aunque en todas las instituciones se presenten diversas situaciones caóticas, la organización funciona desde el orden del caos. Es importante mencionar esto último, ya que acuerdo con Barraza (2003), toda institución debe ser estudiada bajo esquemas caóticos y no funcionales. Ante esto refiere que, para hablar de gestión escolar desde la Teoría del Caos es necesario reconocer la existencia de cuatro núcleos caóticos en la organización: la comunicación, la toma de decisiones, el estilo administrativo y el currículum oculto.

El estilo de liderazgo con el que se maneja la institución permite que los núcleos caóticos se encuentren en aparente orden, ya que en la parte de la comunicación, el diálogo multidireccional permite externar en colegiado las situaciones particulares y generales que pueden interferir en la organización de la institución. Referente a la toma de decisiones, se resuelven, mayormente, bajo un ámbito de democracia, donde escuchar las propuestas de todo el colectivo docente es prioritaria y la negociación favorece el beneficio de la comunidad escolar en general. En el ámbito del currículum oculto, al estar conformada por una diversidad de individuos cuyas ideologías, pensamientos y creencias son distintas, se presentan algunas situaciones que hacen funcionar la institución de manera dinámica, sin embargo, el estilo administrativo de la escuela tiende hacia una visión más horizontal, lo cual hace que dichas situaciones caóticas sean mediadas para no llegar al ámbito del conflicto.

Cabe mencionar que en el mes de septiembre del presente año, la escuela primaria recibió la certificación como Entorno laboral saludable, entregado por los Servicios de Salud Pública de la Ciudad de México, donde, además de solicitar el cumplimiento de aspectos referentes a la promoción de una alimentación adecuada, higiene y ejercicio, se toma en cuenta que la institución promueva el desarrollo de habilidades para la vida como la cooperación y el trabajo en equipo, dicha situación es posible gracias al liderazgo con el que se dirige la escuela.

Continuando con la cultura escolar, González (2003), citando a Schein, identifica tres niveles en la cultura organizativa dentro del contexto escolar: normas y artefactos, valores y supuestos tácitos.

El primer nivel, incluye las normas y artefactos, representa los elementos más visibles de la cultura organizativa. Estos abarcan la manera en que los integrantes de la institución configuran su entorno, así como las normas implícitas que establecen las expectativas sobre el comportamiento aceptable dentro de la organización. En el caso específico del proyecto, uno de estos aspectos se relaciona con la planificación educativa, donde, aunque debería ser un proceso colegiado, en la práctica, queda en manos de los directivos de la escuela.

El segundo nivel, los valores, según González (2003), se refiere a las concepciones compartidas dentro de la organización sobre lo que se considera deseable. Estos valores son la base de las decisiones y acciones dentro de la institución, ya que, cuando los miembros de una organización los asumen colectivamente, sus criterios de actuación se alinean. En este sentido, la escuela promueve una cultura inclusiva, en la que el trabajo colegiado se orienta a garantizar la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, asegurando su aprendizaje y participación en la sociedad.

Por último, el tercer nivel, los supuestos tácitos, representa la dimensión más profunda e inconsciente de la cultura organizativa. Estos determinan la forma en que los integrantes de la organización piensan, sienten y perciben su entorno. Se trata de creencias interiorizadas a lo largo del tiempo, que surgen como respuesta a los desafíos y necesidades institucionales (González, 2003). Específicamente en la institución donde se desarrolla el proyecto, el colectivo docente la percibe como un espacio abierto a la escucha y al intercambio de ideas.

En conclusión, la cultura organizativa en una escuela no sólo se manifiesta a través de normas y valores explícitos, sino también en los supuestos tácitos que guían las interacciones y decisiones cotidianas. La gestión de estos niveles resulta clave para fortalecer la identidad institucional y mejorar la calidad educativa.

3.3 Informantes clave

En el proceso de investigación-acción sugiere la realización de una serie de acciones, que se distinguen por su carácter cíclico entre la acción y la reflexión; es un proceso creado por

Lewin en 1946, en donde el primer ciclo es planificar y uno de las primeras acciones dentro de éste corresponde a la realización del diagnóstico, el cual de acuerdo con Marí (2007), es un camino de acceso a la realidad, a partir de un proceso de investigación que permita llegar al conocimiento de una situación con el fin de actuar sobre ella. Sobrado (2005), menciona que es un proceso sistemático de recogida de información, la cual debe ser analizada, interpretada y valorada para posteriormente pasar a la toma de decisiones.

Para la realización del diagnóstico del proyecto fue necesario contar con la participación de informantes clave. La consulta a informantes-clave es un procedimiento acorde con la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), se trata de una forma de escucha activa de lo que piensa, dice y espera la gente, se realiza a través de entrevistas semi-estructuradas o focalizadas. En toda comunidad y en todo sector en donde se pretende realizar una investigación o una intervención social, suelen existir personas poseedoras de información válida, relevante y utilizable acerca de la cuestión que se quiere estudiar o de la situación-problema a resolver. Cuando se aplica la IAP, conviene ir detectando e identificando a las personas que pueden ser informantes clave, ya sean éstos: responsables políticos y/o administrativos; técnicos y profesionales, especialmente aquellos que disponen de información pertinente y relevante para el trabajo a realizar; líderes de la comunidad o figuras representativas de organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, asociaciones de vecinos, etc., (Ander-Egg, 2003).

A continuación, en la tabla 3 se enlistan las características de los informantes clave del proyecto.

Tabla 3. Características de los informantes clave.

Sujeto	Sexo	Función	Años de servicio	Nivel académico
1	Femenino	Docente frente a grupo	5 años	Lic. En Pedagogía
2	Femenino	Docente frente a grupo	22 años	Lic. En Pedagogía
3	Femenino	Docente frente a grupo	9 años	Lic. En Pedagogía

4	Femenino	Docente frente a grupo	25 años	Normal Básica
5	Femenino	Docente frente a grupo	18 años	Lic. En Educación Primaria
6	Femenino	Docente frente a grupo	30 años	Normal Básica
7	Femenino	Directora del plantel	37 años	Normal Básica
8	Masculino	Supervisor de la zona escolar	21 años	Lic. En Educación Primaria
9	Ambos sexos	AMPF	No aplica	No aplica

Elaboración propia, basada en entrevistas.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Luchetti y Berlanga (1998), siempre existen conocimientos previos respecto del nuevo contenido que se espera construya el individuo. Para esto habría que identificar cuál es el estado del conocimiento del que se parte. En el caso del proyecto, se busca identificar los conocimientos previos de la comunidad escolar referentes a la planeación educativa, así como sus experiencias, dudas y áreas de mejora por medio de un diagnóstico que consta de técnicas como la entrevista y la encuesta.

3.4.1 Entrevista

La entrevista es una técnica empleada para llevar a cabo estudios de carácter exploratorio, ya que permite obtener información sobre el problema a trabajar; se aplica a informantes clave al ser ellos quienes tienen conocimientos relevantes sobre el tema que se desarrolla y para realizarla es necesario contar con un guion de entrevista (Rojas, 1998).

Ander-Egg, (2003), enlistan cuatro tipos de entrevistas: la entrevista focalizada, las entrevistas informales, las entrevistas libres y las entrevistas semi-estructuradas.

- Las entrevistas focalizadas consisten en que, en el contexto de una conversación relativamente libre, se introducen preguntas para obtener la información que se necesita para conocer algún aspecto de la realidad en la que se va a trabajar o lo que la gente piensa acerca de proyectos o actividades que se quieren llevar a cabo.
- Las entrevistas informales son entrevistas realizadas en el mismo entorno en donde la gente desarrolla su vida cotidiana y "acontecen" situaciones problemáticas que interesa investigar.
- Las entrevistas libres son conversaciones amigables informales. Pero el que sean informales y libres no significa que en ellas se hable de cualquier cosa. El entrevistador deberá llevar en mente un guion, bosquejo o esquema orientador de las conversaciones, a fin de que éstas sirvan para la obtención de información útil en esta fase exploratoria.
- Las entrevistas semi-estructuradas están basadas en un guión que el entrevistador utilizará con flexibilidad, tanto en el orden en que han de ser formuladas las preguntas, como en el modo de hacerlo.

Para fines del proyecto se trabajó con la entrevista semi-estructurada realizada a algunos informantes clave.

3.4.2 Encuesta

De acuerdo con Rojas (1998), la encuesta es una técnica que consiste en recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, a partir de la formulación de preguntas, empleando como instrumento el cuestionario el cual García (2003), describe como un conjunto de preguntas, de varios tipos como pueden ser: abiertas, cerradas, de opinión, de hechos, directas, indirectas, entre otras. Es un instrumento que se diseña en el marco de un proyecto de investigación elaborado a partir de objetivos específicos (Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018). Tiene como principal diferencia con la entrevista la poca relación directa de los sujetos con la persona que los aplica, puesto que la persona encargada de su aplicación se limita a presentarlo al grupo, a dar ciertas indicaciones generales y a crear un nivel de disposición favorable a la contestación sincera. La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación.

3.5 Instrumentos para el diagnóstico

Para la realización del diagnóstico, los instrumentos fueron aplicados a 6 docentes frente a grupo, la directora del plantel, el supervisor de la zona escolar, y a la Asociación de Madres y Padres de Familia (AMPF), distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 4. Clasificación de la aplicación de los instrumentos de investigación

Técnica	Instrumento	Participantes	Anexo
Encuesta	Cuestionario	-1 Directora del plantel -1 Supervisor de la zona escolar -6 Docentes frente a grupo	Ver anexo 2
Entrevista	Guión de entrevista	-1 Directora del plantel -1 Supervisor de la zona escolar -6 Docentes frente a grupo -6 Madres y padres de familia	Ver anexo 3

Elaboración propia, 2024.

Categorización apriorística de los instrumentos

Como menciona Cisterna (2005), para el diseño de los instrumentos, fue necesario elaborar categorías y subcategorías, las cuales pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso de recopilación de la información, mismas que de acuerdo con Rojas Soriano (1998), permiten organizar y depurar la información obtenida una vez que se aplican los instrumentos, con el objetivo de que el manejo de los datos obtenidos sea lo más objetiva posible al momento de interpretar los resultados. A continuación se muestran las categorías y subcategorías empleadas para la el diseño de los instrumentos:

Tabla 5. Categorías y subcategorías de los instrumentos.

Ámbito temático	Categorías	Subcategorías	Instrumento
-----------------	------------	---------------	-------------

Planeación educativa	Concepciones sobre planeación educativa	• Planeación • Innovación educativa • Calidad educativa • Gestión	Cuestionario
	Adaptación a la metodología de la planeación educativa	• Cambio de planes y programas de estudio • Falta de continuidad a modelos educativos	Guion de entrevista
	Contextualización de la planeación educativa	• Alcances • Pertinencia • Retos	
	Contexto escolar y comunitario	• Aspectos culturales, sociales y económicos • Relación escuela-comunidad escolar • Participación social	
	Necesidades de formación docente	• Asesoramiento pedagógico • Estrategias de adaptación	
	Gestión escolar	• Liderazgo • Trabajo colaborativo • Toma de decisiones	

Elaboración propia, 2024.

Con el objetivo de validar los instrumentos propuestos, se llevó a cabo un piloteo de los mismos a figuras educativas que desempeñaran funciones equivalentes a la de los informantes clave (supervisor, directivo, docentes y padres de familia). Posterior a este, se realizaron los

ajustes pertinentes para la reconstrucción de los instrumentos y seguida aplicación. En el siguiente apartado se describen los resultados obtenidos.

3.6 Informe diagnóstico

Antes de presentar los resultados del diagnóstico, es fundamental contextualizar el proceso metodológico mediante el cual se llevó a cabo la triangulación de la información recabada, la cual permitió dotar de solidez y profundidad al análisis. En una primera etapa, se realizó una triangulación por técnica, combinando los datos obtenidos a través de encuestas y entrevistas. Como se muestra en la figura 1, esta fase se organizó en torno a categorías previamente definidas, en las que se fueron clasificando las respuestas proporcionadas por los distintos informantes clave. Este procedimiento permitió identificar puntos de convergencia y divergencia entre las percepciones recabadas. A partir de esta intersección, se elaboró un análisis detallado de los hallazgos más relevantes.

Figura 1. Triangulación por técnica.

1. Análisis de encuesta

Análisis por técnica

Cuestionario exploratorio

Pregunta	Categoría	D1	D2	D3	D4	D5	D6	A1	A2	Intersección	
										Elementos coincidentes	Elementos divergentes
¿Qué entiende por planeación?	Concepción sobre planeación educativa	La organización sistemática y progresiva de actividades a realizar para lograr cubrir los contenidos marcados por el plan de estudios.	Qué es la organización de las actividades que se llevarán a cabo para transmitir los aprendizajes a los alumnos, tomando en cuenta las problemáticas de los diferentes estilos de aprendizaje.	Realizar actividades que se adapta al grupo, que tiene un tiempo, materiales, adecuar.	Es una herramienta que nos ayuda a organizar y diseñar los contenidos que veremos durante el ciclo escolar	Documento en donde el profesor se guía para intervenir de manera académica y se planea para llevar el orden en la clase, tomando en cuenta los PDA y de ahí partir para que se lleven a cabo.	Es una secuencia de pasos para intervenir de manera académica y se planea para llevar el orden en la clase, tomando en cuenta los conocimientos previos, desarrollo o continuidad del trabajo y cierre la manera como se concluye una clase.	El documento que contiene las actividades a realizar, los PDA, las estrategias, los materiales, la forma de evaluación con la que el docente realiza su trabajo con los alumnos.	Es la organización de ideas, acciones, conceptos que se abordarán durante un evento, actividad o clase, en donde se debe considerar lo que tengo antes de su aplicación, cómo lo puedo ejecutar, qué pretendo obtener y cómo la pretendo valorar, así como los instrumentos que utilizaré durante el proceso completo.	-Docentes y autoridades coinciden, en su mayoría, en que la planeación refiere a aspectos de organización de actividades. -5 docentes y la directora hacen referencia a que la planeación se enfoca a aspectos de aula, es decir, la sitúan dentro del contexto de la planeación didáctica.	- Una docente menciona que la planeación tiene que organizarse para cubrir con los contenidos marcados por el plan de estudios. -El supervisor realiza una descripción general de la intencionalidad de una planeación.
Análisis	Una coincidencia entre docentes y autoridades es que la planeación es vista principalmente como un proceso relacionado con la organización de actividades. Algunas docentes y la directora destacan que la planeación se enfoca en aspectos del aula, específicamente dentro del contexto de la planeación didáctica. Este enfoque sugiere una concepción de la planeación vinculada directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la selección de estrategias didácticas y la adaptación de los contenidos al contexto de los alumnos.										

Nota. Elaboración propia.

En una segunda etapa, se llevó a cabo una triangulación teórica por figura, donde se retomaron nuevamente las categorías de análisis para contrastar lo expresado por los informantes con referentes teóricos pertinentes. Esta triangulación, representada en la figura 2, permitió vincular la información con los marcos teóricos que sustentan la investigación. Como resultado de este proceso de análisis y confrontación teórica, se construyó el informe diagnóstico que se presenta a continuación, el cual busca ofrecer una caracterización integral y crítica del contexto educativo objeto de estudio.

Figura 2. Triangulación teórica por figura.

2. Guion de entrevista

Categoría	Autoridades	Teoría	Análisis
Adaptación a la metodología de la planeación educativa	Las autoridades coinciden en que la adaptación a los cambios ha sido compleja, particularmente porque los docentes han transitado de ser meros ejecutores a desempeñarse como co-diseñadores del currículo. Este cambio implica una transformación en la forma en que conciben su práctica, pues ya no se trata solo de seguir lineamientos preestablecidos, sino de construir colectivamente estrategias contextualizadas. También, refieren que anteriormente, los docentes realizaban la planeación de manera individual y bajo una estructura más guiada y que ahora el diseño es más abierto y colaborativo, sin embargo esta transición ha resultado compleja. Asimismo, existen discrepancias en la manera en que las autoridades entienden y ejecutan la planeación educativa. Mientras que la directora sostiene que esta debe realizarse de manera colectiva, en otra respuesta señala que actualmente se desarrolla principalmente entre el personal	Martínez Doliné y González Pons (2010), señalan que particularmente, una de las funciones del líder es el acompañamiento pedagógico, mismo que comprenden como un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades y capacidades profesionales, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a las prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como docente en contextos formales de aprendizajes. El acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso en el que la realidad es el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio. Desde el acompañamiento se busca el fortalecimiento de una conciencia social sobre la necesidad de avanzar hacia la formación de un docente competente, capaz de autogestionar con otros su profesionalización individual y comunitaria.	Las autoridades coinciden en que la transición de los docentes de ser meros ejecutores a co-diseñadores del currículo ha sido compleja. Este cambio implica una transformación en la concepción de la práctica docente, ya que ahora deben participar en la construcción colectiva de estrategias contextualizadas en lugar de seguir lineamientos preestablecidos. La idea de que antes la planeación se realizaba de manera individual y bajo una estructura más rígida, mientras que ahora es más abierta y colaborativa, se alinea con los planteamientos teóricos sobre el acompañamiento pedagógico. Vezub (2011) destaca que el acompañamiento pedagógico busca romper con el aislamiento docente y fomentar el trabajo colaborativo como una alternativa a las formas tradicionales de capacitación, que en el pasado se basaban en modelos

Nota. Elaboración propia.

El informe diagnóstico se presenta en dos apartados, en el primero se muestran los hallazgos derivados de un proceso de investigación realizado en una escuela primaria de la Ciudad de México, con el propósito de analizar las concepciones y prácticas relacionadas con la planeación educativa. Para esto, se emplearon dos técnicas de recolección de datos: la encuesta y la entrevista, con el objetivo de obtener una visión integral de cómo las distintas figuras educativas comprenden y ejecutan la planeación en el contexto escolar.

La encuesta fue aplicada a dos autoridades educativas (un supervisor de zona escolar y una directora de una escuela primaria) y seis docentes frente a grupo, con la finalidad de contar con un cuestionario exploratorio que permitiera identificar las concepciones teóricas que tienen sobre la planeación educativa. Se buscó analizar cómo estas concepciones varían a medida que la información se transfiere en una estructura organizativa en cascada, desde el supervisor a la directora y de la directora a los docentes. Este análisis permitió reconocer si existen coincidencias o divergencias en la interpretación y aplicación del concepto dentro del ámbito escolar.

Por otro lado, se implementó la entrevista a dos autoridades educativas (un supervisor de zona escolar y una directora de una escuela primaria), seis docentes y siete padres de familia con el propósito de indagar en las prácticas específicas de planeación que se llevan a cabo a nivel escuela, desde su construcción hasta la influencia que tiene en la comunidad. A través de esta técnica, se exploraron aspectos como los criterios empleados para su elaboración, la participación de los diferentes actores en su diseño y ejecución, así como los retos y oportunidades que se presentan en su implementación en el contexto escolar.

El segundo apartado del informe diagnóstico, muestra una triangulación teórica por figura educativa, en la que se describen las convergencias y divergencias de las respuestas de los participantes con las concepciones teóricas acerca de las diversas categorías empleadas para la recolección de la información.

Los resultados de este diagnóstico permitirán identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el proceso de planeación educativa, para de esta manera proponer estrategias que permitan optimizar su construcción colegiada y contextualizada en beneficio de la comunidad escolar.

3.6.1 Hallazgos por técnica

Técnica 1. Encuesta

El instrumento correspondiente a la técnica de encuesta está construido por la categoría de Concepción sobre la planeación y seis subcategorías subsecuentes: Planeación, tipos de planeación, calidad educativa, innovación educativa, trabajo colaborativo, gestión, gestión escolar y gestión pedagógica.

A continuación se describen los hallazgos encontrados en cada subcategoría.

Categoría. Concepción sobre la planeación

Subcategoría. Planeación

Los distintos actores educativos suelen concebir a la planeación de manera diferente según su rol dentro de la estructura organizativa. El supervisor entiende la planeación desde un enfoque amplio, que abarca la organización institucional y la gestión administrativa. Para él, la planeación implica establecer metas generales para la escuela, definir estrategias para alcanzarlas y diseñar mecanismos de evaluación. En contraste, la directora concibe la planeación desde una perspectiva centrada en los aspectos pedagógicos. Para las docentes, la planeación está directamente relacionada con la organización de actividades dentro del aula.

Subcategoría. Tipos de planeación

El supervisor distingue tres niveles de planeación: estratégica, táctica y operativa. Sin embargo, reconoce que en las escuelas prevalece la planeación didáctica, dejando de lado una planeación educativa integral a nivel institucional. La directora no proporciona una respuesta clara sobre el tema, limitándose a reconocer la planeación que realizan los docentes. Esto refleja una visión limitada de la planeación, reducida a la labor individual de los docentes sin articular esfuerzos colectivos. Las docentes mencionan diversos tipos de planeación, como la didáctica, por proyectos o por temporalidad. Ninguna docente menciona la planeación educativa construida en espacios colegiados como las Juntas de Consejo Técnico Escolar. Esto puede mostrar la ausencia de una cultura de planeación compartida y una percepción de la planeación como una responsabilidad individual y no como un proceso colegiado.

Subcategoría. Calidad educativa

El supervisor concibe la calidad educativa como un proceso colectivo, donde la suma de esfuerzos de docentes, autoridades, padres de familia y otros actores permite maximizar los aprendizajes del alumnado. Dicha perspectiva, enfatiza la corresponsabilidad y la necesidad de estrategias conjuntas para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. Por su parte, la directora plantea que la calidad educativa debe garantizar que los alumnos desarrollen habilidades y cuenten con condiciones óptimas para su desenvolvimiento en la vida cotidiana. Los docentes entrevistados comparten una noción de calidad educativa centrada en ofrecer una educación sólida que dote a los alumnos de habilidades esenciales. Sin embargo, existe una variación en sus respuestas, algunas hacen énfasis en la necesidad de proporcionar una educación integral que forme a los alumnos en distintos ámbitos. Una docente en particular resalta que la calidad educativa depende del cumplimiento del plan de estudios.

Subcategoría. Innovación educativa

El supervisor define la innovación educativa como una modificación en la manera de enseñar y aprender, la cual debe responder a las tendencias mundiales, nacionales y locales. Este enfoque destaca la necesidad de que la educación evolucione en función de los cambios tecnológicos, sociales y culturales a nivel global. Desde la perspectiva de la directora, innovar implica cambiar, mejorar y optimizar los recursos educativos para garantizar una educación de excelencia. Las docentes presentan dos enfoques principales sobre la innovación educativa: creación de nuevas estrategias pedagógicas y actualización e integración de nuevas tecnologías. Tanto la directora como las docentes enfatizan la mejora en los procesos de enseñanza. El supervisor y algunas docentes consideran que la actualización es clave en la innovación educativa.

Subcategoría. Trabajo colaborativo

Las autoridades coinciden en que el trabajo colaborativo implica la participación de todos los involucrados con el propósito de alcanzar un objetivo en común. Esta concepción enfatiza la corresponsabilidad, donde cada miembro de la comunidad educativa contribuye con sus habilidades y conocimientos para lograr una meta establecida. Algunas docentes comparten la

visión de las autoridades al considerar que el trabajo colaborativo implica que todos los involucrados se unan para alcanzar una meta en común. Por otro lado, se menciona que consideran que el trabajo colaborativo está más relacionado con la compartición de ideas y el trabajo en conjunto, sin la necesidad de centrarse en una meta final concreta.

Subcategoría. Gestión

Las autoridades conciben la gestión educativa como un proceso que implica la organización de recursos humanos, materiales, ideas y proyectos con el objetivo de atender una necesidad detectada. Las docentes entrevistadas coinciden con las autoridades en que la gestión tiene como propósito organizar los diferentes elementos que intervienen en la escuela. Una docente plantea que la gestión no sólo implica organización, sino que también está relacionada con la negociación y el establecimiento de acuerdos entre diferentes actores educativos.

Subcategoría. Gestión escolar y gestión pedagógica

Las autoridades y docentes coinciden en que la gestión escolar se refiere a todos los aspectos relacionados con el funcionamiento general de la escuela. A diferencia de la gestión escolar, la gestión pedagógica presenta una mayor diversidad de respuestas. El supervisor define la gestión pedagógica como un proceso que busca la mejora del aprendizaje y la enseñanza. La directora describe la gestión pedagógica como el manejo y conocimiento de técnicas y materiales para lograr procesos eficientes, así como la optimización de recursos y el desempeño de la comunidad escolar. Las docentes presentan dos posturas distintas sobre la gestión pedagógica. Algunas docentes consideran que la gestión pedagógica está exclusivamente vinculada con lo que hace el docente dentro del aula. Para otras implica la planeación, el uso de técnicas y materiales, y el ámbito educativo en general.

Técnica 2. Entrevista

El instrumento correspondiente a la técnica de la entrevista está diseñado a través de cinco categorías: adaptación a la metodología de la planeación educativa, contextualización de la planeación educativa, contexto escolar y comunitario, necesidades de formación docente y gestión escolar.

A continuación se describen los hallazgos encontrados en cada categoría.

Categoría. Adaptación a la metodología de la planeación educativa

Las autoridades reconocen que el cambio en el rol del docente, de ejecutor a co-diseñador del currículo, ha generado dificultades en la adaptación. Este cambio representa una transformación profunda en la concepción de la práctica docente, que deja de basarse en lineamientos homogéneos para orientarse hacia una construcción colectiva y contextualizada. Sin embargo, esta transición ha sido compleja, ya que anteriormente la planeación se realizaba de forma individual y con una estructura más guiada. Actualmente, el diseño curricular es más abierto y colaborativo, lo que requiere nuevas habilidades docentes.

La falta de claridad en la implementación de este modelo se refleja en las diferencias entre las autoridades, particularmente entre el ideal normativo y la práctica cotidiana. Mientras que la directora enfatiza la importancia de la planeación colectiva, también reconoce que en la práctica, el personal directivo sigue teniendo un papel central en este proceso. Se evidencia una falta de consenso sobre lo que implica la planeación educativa; mientras que el proyecto se enfoca en la planeación colectiva dentro de las JCTE, el supervisor sigue priorizando la planeación didáctica individual, lo que indica que las autoridades no tienen una comprensión unificada del modelo de planeación actual. Esta brecha conceptual entre autoridades puede dificultar la implementación efectiva de la planeación colegiada y generar confusión entre los docentes.

Las docentes coinciden en que el actual plan de estudios es el más difícil de adaptarse en comparación con planes anteriores. Las respuestas de las docentes muestran diferentes estrategias para enfrentar estos desafíos: formación a través de cursos, la investigación autónoma, así como el intercambio de ideas en el CTE. Una docente señala que no percibe cambios debido a la falta de comprensión del trasfondo curricular y del enfoque del actual plan de estudios. Esto indica que no hay un mecanismo institucional uniforme para acompañar el proceso de apropiación del currículo, lo que genera respuestas individuales y diversas estrategias entre las docentes. La mayoría de las docentes reconocen cambios en la planeación educativa que realizan de manera colectiva. Sin embargo, algunas identifican la planeación como un reto, lo cual indica que la dificultad no sólo está en el contenido curricular, sino también en la

organización a nivel escuela. Otras mencionan que el CTE les ayuda a despejar dudas, pero una docente señala que este proceso sólo ocurre entre cuatro profesoras, lo que sugiere una falta de participación homogénea. Esto refuerza la idea de que el trabajo colegiado no está completamente consolidado y que aún existen barreras para lograr una planeación realmente colaborativa y efectiva.

Entre los principales desafíos que enfrentan las docentes están: Modificar la postura de poder en el aula, lo que implica una transformación en la relación docente-alumno hacia un modelo más horizontal. Aplicar las actividades planificadas de manera efectiva, lo que sugiere que hay una brecha entre la teoría y la práctica. Adaptarse a las necesidades del alumnado, lo que requiere una mayor flexibilidad y una enseñanza más centrada en el alumno y su contexto. Estos desafíos reflejan una tensión entre las concepciones tradicionales de enseñanza y las nuevas exigencias del currículo.

Categoría. Contextualización de la planeación educativa

Tanto la directora como el supervisor coinciden en que conocer las necesidades de la comunidad es clave para construir una planeación educativa pertinente. Sin embargo, la directora reconoce que la contextualización sólo se alcanza en un 50%, lo que indica que aún hay una brecha entre el ideal educativo y la realidad escolar. El supervisor menciona una dificultad en la contextualización en la CDMX, al señalar que la falta de tradiciones arraigadas dificulta este proceso.

Las docentes coinciden en que la planeación se realiza de manera organizada y con aportaciones del colectivo, esto sugiere una estructura de trabajo colegiado. Sin embargo, existen diferencias en la percepción de la participación. Algunas docentes visualizan su participación como nula o escasa, lo cual indica que, aunque haya una estructura organizada, no todos los docentes se involucran activamente. Otras consideran que la participación del colectivo es buena y activa, esto muestra la existencia de grupos con distintos niveles de compromiso. Una docente menciona que no hay una organización efectiva, ya que el colectivo sólo cumple con lo mínimo indispensable. Estos datos sugieren que, aunque formalmente se trabaje en colectivo, el grado de involucramiento no es homogéneo.

Existen posturas contrastantes sobre el nivel de contextualización de la planeación educativa: tres docentes afirman que sí es contextualizada, lo que implica que se toman en cuenta las necesidades del alumnado en el diseño de estrategias. Una docente expresa que no lo es, ya que no se involucra a toda la comunidad, lo que sugiere que la contextualización se enfoca más en el aula y no en un enfoque integral con la participación de padres y otros actores comunitarios. Además, se observan diferencias en la interpretación de la contextualización, una docente enfatiza los recursos materiales del alumnado, otra docente prioriza las características intelectuales del alumnado. Estas diferencias indican que la idea de contextualización no es uniforme y que cada docente la interpreta desde su propia perspectiva, lo que puede influir en la efectividad de la planeación. Se puede observar que aunque existe una estructura de planeación colectiva, la participación del personal docente es desigual, lo cual limita su incidencia. Además, la contextualización del currículo aún enfrenta desafíos debido a diferencias en su interpretación y aplicación.

Categoría. Contexto escolar y comunitario

Las autoridades escolares coinciden en que la participación de los padres de familia en la escuela es limitada y, en general, muestran desinterés en el proceso educativo de sus hijos. El supervisor identifica dos factores principales que influyen en este fenómeno: las condiciones económicas y laborales de las familias, así como los problemas legales generados por los padres de familia. Asimismo, proponen distintas estrategias para incentivar la participación de los padres: pláticas informativas y clases muestra.

Por su parte, las docentes plantean diversas estrategias: talleres y juntas informativas, con la intención de reforzar la comunicación entre la escuela y las familias. Apoyo en tareas escolares, como un mecanismo para fomentar la participación activa en el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, la falta de claridad sobre qué estrategias son más efectivas sugiere la necesidad de evaluar su pertinencia y ajustarlas a las características específicas de la comunidad escolar. Las docentes coinciden en que una planeación contextualizada es clave para atender las necesidades del alumnado y favorecer su desarrollo. Sin embargo, identifican varios desafíos: las inasistencias del alumnado, la falta de recursos y el desconocimiento de la realidad de los alumnos.

Para mejorar este proceso, algunas docentes destacan la importancia de realizar un diagnóstico que permita conocer el contexto del alumnado. Sin embargo, existe una falta de claridad sobre el concepto de lectura de la realidad, cuatro docentes mencionan desconocer a qué se refiere el término, y una más no lo refiere, sin embargo responde sin relación con la intención de la pregunta, lo que indica una falta de formación en metodologías de análisis contextual dentro del colectivo docente. Cinco docentes afirman que realizan la lectura de la realidad a partir de pláticas con los niños, lo que refleja un esfuerzo por comprender su contexto, aunque puede ser un método subjetivo y limitado. Esto resalta la necesidad de formación en metodologías de análisis del contexto, lo que permitiría construir una planeación más fundamentada y alineada con las realidades de los alumnos.

Referente a los padres de familia, en cuestión de su comunidad, identifican avances significativos en infraestructura y seguridad, con mejoras en alumbrado y rehabilitación de espacios públicos. Sin embargo, persiste la percepción de inseguridad, atribuida a la presencia de una escuela preparatoria cercana y a problemas relacionados con el consumo de drogas. En términos de organización comunitaria, los jefes de manzana son reconocidos como los principales gestores de la comunidad, aunque algunos padres perciben falta de organización y baja participación ciudadana. A pesar de estos desafíos, la mayoría de los entrevistados describen su comunidad como amable y tranquila. Valoran la cercanía con sus familias y la ubicación céntrica, aunque también mencionan la pérdida de tradiciones y la disminución de eventos comunitarios.

Los padres de familia coinciden en que la participación en la escuela es más individual que colectiva, es decir, se enfocan en el bienestar de sus propios hijos y no en la mejora general de la comunidad educativa. Este fenómeno se refuerza con el hecho de que algunos padres perciben barreras institucionales para participar. Un padre menciona que la directora ha limitado su intervención. No hay consenso sobre cómo incentivar la participación. Se proponen diversas estrategias, entre ellas: talleres y actividades deportivas, kermeses y medidas coercitivas como condicionar la calificación del alumnado a la participación de los padres en las actividades organizadas por la escuela. Esto sugiere que aún no existe una estrategia clara y consensuada para mejorar la colaboración entre familia y escuela.

Los padres de familia identifican modificaciones en los contenidos educativos, pero con opiniones divididas. Algunos consideran que los contenidos son más complejos, lo que indica un aumento en la exigencia académica. Otros los perciben como más superficiales, lo que sugiere que los cambios pueden estar asociados con una menor profundización en los temas. Un padre menciona que el cambio en el horario escolar ha sido un factor relevante en la percepción de la educación de sus hijos.

En cuanto a la comunicación con la escuela, la mayoría de los padres se sienten bien informados sobre los proyectos escolares. No obstante, algunos consideran que la difusión aún es insuficiente, lo que indica la necesidad de mejorar los canales de comunicación. Los padres coinciden en que en la escuela se abordan temas relacionados con la comunidad, pero algunos consideran que no todos son significativos. Entre los temas que consideran fundamentales para la enseñanza se encuentran la violencia, inseguridad, prevención de adicciones y desarrollo del pensamiento lógico.

Categoría. Necesidades de formación docente

Las autoridades mencionan que si bien las necesidades de formación docente son atendidas dentro de las Juntas de Consejo Técnico Escolar, existen áreas de oportunidad para hacerlas más efectivas. En particular, se identifican dos problemáticas clave. A nivel escuela, muchas docentes no realizan su planeación de manera personal, lo que puede afectar la pertinencia de las estrategias didácticas y su alineación con la realidad de los alumnos. A nivel zona, se considera que los directivos carecen de un conocimiento profundo del trayecto formativo de los alumnos.

El supervisor de zona, en su ejercicio de autonomía, prioriza temas que considera relevantes en las JCTE, dejando de lado la agenda oficial establecida por la autoridad educativa. Si bien puede responder a necesidades inmediatas, también plantea interrogantes sobre la cobertura de los temas generales del sistema educativo y el posible desconocimiento de ciertos temas por parte de los docentes. Existe consenso en que la planeación debe ser diseñada por quien la ejecuta, es decir, los docentes. Sin embargo, la realidad muestra que en algunas escuelas

esta tarea no es realizada directamente por las docentes, lo que podría afectar su efectividad y la adecuación de las estrategias a las necesidades del alumnado.

De las seis docentes entrevistadas, todas han recibido algún tipo de actualización en su formación. No obstante, sólo una de ellas continúa capacitándose de manera activa, mientras las demás no lo han hecho recientemente. Esto revela que, aunque existen esfuerzos por actualizarse, la formación docente no siempre es un proceso continuo, lo que puede influir en la calidad de la enseñanza. Además, cinco docentes mencionan que requieren apoyo por parte de la dirección para realizar su planeación, esto indica que, a pesar de su formación, existen dificultades en la aplicación concreta de estos conocimientos en la práctica educativa. Asimismo, las docentes reconocen la necesidad de fortalecer habilidades como el orden, su formación y la comunicación.

Las docentes consideran que reciben respaldo por parte de la escuela, esto sugiere un ambiente de trabajo favorable. Sin embargo, la percepción del apoyo de la Secretaría de Educación Pública es variable. Algunas docentes consideran que la SEP las apoya mediante los cursos que ofrece. Otras docentes no perciben dicho apoyo, lo que indica una brecha en la efectividad de los recursos proporcionados. Una docente menciona que la SEP ofrece muchas herramientas, pero los docentes no las aprovechan adecuadamente. Esto refuerza la idea de que la existencia de oportunidades de formación no garantiza su uso efectivo, ya sea por falta de interés, tiempo o percepción de relevancia.

Los WEBINAR son una herramienta conocida por la mayoría de las docentes, pero no son ampliamente aprovechados debido a tres factores principales: falta de interés o desidia, percepción de irrelevancia en los contenidos y falta de tiempo para participar en ellos. Además, las opiniones sobre los WEBINAR están divididas: mientras algunos se consideran enriquecedores, otros son percibidos como espacios con inclinaciones políticas, lo que podría restarles credibilidad y pertinencia.

Categoría. Gestión escolar

El trabajo colaborativo dentro de la escuela se percibe como complejo debido a un conflicto entre dos docentes y la directora. Esta situación ha generado un ambiente de crisis que probablemente afecta la comunicación, la toma de decisiones y la convivencia dentro de la

escuela. Los conflictos internos obstaculizan la construcción de un clima escolar positivo, lo que puede influir tanto en el desempeño docente como en el aprendizaje de los alumnos.

Se identifican diferencias en la forma en que se ejerce el liderazgo en distintos niveles. A nivel escuela se describe un liderazgo laxo, con poca firmeza o falta de dirección clara. Esto puede estar contribuyendo a la crisis interna, ya que una gestión sin estructura o sin resolución de conflictos tiende a generar incertidumbre y desorganización. A nivel zona, se percibe un liderazgo autoritario, con una toma de decisiones centralizada e impositiva. Aunque un liderazgo fuerte puede brindar orden, un enfoque autoritario puede limitar la participación y la construcción de consensos entre los distintos actores educativos. A pesar de que se reconoce la importancia del trabajo colaborativo, en la práctica este no parece implementarse de manera efectiva. A nivel zona, el trabajo colaborativo se limita al intercambio de experiencias entre directivos, sin que ello implique necesariamente una construcción conjunta de estrategias o soluciones. A nivel docente, se menciona que algunos profesores tienen dificultades para colaborar porque no desean compartir sus conocimientos con sus compañeros.

Las docentes identifican dos obstáculos principales para consolidar un trabajo colaborativo en la escuela: falta de comunicación entre el colectivo docente y falta de conocimiento para desarrollar la planeación. Para mejorar el trabajo colaborativo, las docentes proponen dos estrategias clave: plantear objetivos comunes y trabajar en conjunto para alcanzarlos, lo que sugiere que si hay un rumbo claro, la colaboración puede fortalecerse. Aprovechar mejor las Juntas de Consejo Técnico Escolar, haciendo que estas reuniones sean más participativas y se trabajen de manera conjunta en la resolución de problemáticas.

3.6.2 Triangulación teórica por figura

Técnica. Encuesta. Subcategoría. Planeación. Figura educativa. Autoridades

A partir de las respuestas se puede observar que las autoridades presentan diferencias en su interpretación. La directora percibe la planeación desde una perspectiva estrictamente pedagógica, mientras que el supervisor amplía su significado al ámbito organizacional, incluyendo la definición de objetivos, los métodos para alcanzarlos y la evaluación de los resultados. Desde el punto de vista teórico, Sachs (1980) plantea que la planeación tiene como

propósito alcanzar un estado futuro deseado o evitar uno indeseado. Aunque está orientada hacia el porvenir, se materializa en el presente a través de la toma de decisiones. En este sentido, su visión se asemeja a la del supervisor, ya que ambos conciben la planeación como un proceso estructurado que busca orientar las acciones hacia un fin determinado. Sin embargo, difiere de la perspectiva de la directora, que la limita al ámbito pedagógico sin considerar su influencia en la gestión institucional más amplia.

Por su parte, Miklos (1998) enfatiza en la planeación como un instrumento que permite optimizar la toma de decisiones. Destaca la importancia de la creatividad y la adaptación a los factores económicos y sociales, lo que sugiere que la planeación no es un proceso rígido, sino una herramienta flexible que debe ajustarse a las circunstancias. Su planteamiento amplía la visión del supervisor al incluir elementos de innovación y contexto, algo que no se menciona en las perspectivas de las autoridades escolares. La directora, por su parte, no aborda estos aspectos, lo que marca una diferencia notable con el enfoque teórico propuesto por Miklos. Carrizo, Pérez y Gaviria (2020) aportan una visión más estructurada al señalar que la planeación implica la identificación de un problema o la prevención de necesidades en la institución. Además, destacan su carácter anticipatorio y la necesidad de elegir alternativas antes de actuar. En este punto, su planteamiento coincide con la visión del supervisor, quien menciona la importancia de organizar el proceso para alcanzar objetivos específicos. Sin embargo, contrasta con la perspectiva de la directora, quien no menciona la toma de decisiones como un elemento clave de la planeación.

En general, se observa que la directora percibe la planeación de manera restringida al ámbito pedagógico, mientras que el supervisor la concibe como un proceso organizativo más amplio. Los teóricos, en cambio, la describen como un proceso dinámico que implica toma de decisiones, creatividad y adaptación a diversos contextos.

Figura educativa. Docentes

Para las docentes, la planeación es un proceso vinculado principalmente a la organización de actividades dentro del aula, con un énfasis en la planeación didáctica. Su enfoque se centra en la enseñanza y el aprendizaje, la selección de estrategias pedagógicas y la adecuación de los contenidos al contexto de los alumnos. Esta visión responde a las necesidades inmediatas del proceso educativo, pero se limita a la dimensión pedagógica sin considerar otros factores que

influyen en la planeación a nivel institucional. Desde una perspectiva teórica, Sachs (1980) plantea que la planeación tiene un propósito prospectivo, orientado a la construcción de un estado futuro deseado o a la prevención de un escenario no deseado. Aunque se enfoca en el futuro, la planeación se materializa en el presente a través de la toma de decisiones. En este sentido, su visión es más amplia que la de las docentes, ya que no sólo se enfoca en la organización de actividades dentro del aula, sino en la necesidad de anticipar y estructurar acciones que impacten el desarrollo educativo en un sentido más global. Mientras que las docentes ven la planeación como una herramienta inmediata para la enseñanza, Sachs la concibe como un proceso continuo que da forma al futuro a partir del presente.

Por otro lado, Miklos (1998) describe a la planeación como un instrumento para optimizar la toma de decisiones, resaltando su flexibilidad y la necesidad de creatividad para superar limitaciones y generar alternativas viables. Su enfoque amplía la visión planteada por Sachs al destacar que la planeación no sólo es un proceso estructurado, sino también un espacio de innovación que debe considerar factores económicos y sociales. Esta idea contrasta con la perspectiva de las docentes, ya que su enfoque en la organización de actividades no contempla la importancia de la planeación como un proceso que responda a múltiples contextos y variables.

Carrizo, Pérez y Gaviria (2020) aportan una visión estructural de la planeación, señalando que esta puede originarse tanto en la identificación de problemas como en la anticipación de necesidades y soluciones institucionales. En su definición, la planeación implica elegir entre distintas alternativas y prever acciones antes de implementarlas. Este enfoque comparte ciertos elementos con la visión de las docentes en cuanto a la necesidad de estructurar y organizar las actividades, pero se diferencia al ampliar la planeación más allá del aula y situarla como un proceso de toma de decisiones que abarca múltiples niveles dentro de la institución educativa. Mientras que las docentes conciben la planeación desde una perspectiva práctica y centrada en la enseñanza, los teóricos la interpretan como un proceso flexible y orientado a la toma de decisiones con influencia a mediano y largo plazo.

Subcategoría. Tipos de planeación. Figura educativa. Autoridades

El supervisor menciona la existencia de distintos tipos de planeación, como la estratégica, táctica y operativa, reconoce que la predominante en las escuelas es la planeación didáctica,

dejando de lado la planeación educativa que se construye a nivel institucional. Esta afirmación indica que, en la práctica, la planeación se concibe de manera reducida, centrándose en el trabajo docente en el aula y no en una visión más amplia que abarque la gestión institucional y la mejora continua de la enseñanza. Por otro lado, la directora muestra un conocimiento aún más limitado sobre el tema, refiriendo únicamente a la planeación que realizan los maestros sin ofrecer una visión clara sobre su importancia a nivel escolar. Esto podría sugerir una falta de involucramiento en los procesos de planeación institucional o un desconocimiento de su relevancia dentro de la gestión educativa. El hecho de que ninguna de las dos autoridades mencione la planeación educativa es un indicador de que este concepto no está presente en su discurso ni en su práctica, lo que representa un desafío para la implementación de estrategias a largo plazo en el ámbito escolar.

A partir de lo anterior, se observa que la visión de la planeación en las autoridades se limita casi exclusivamente a la didáctica, dejando de lado la planeación educativa, que es fundamental para el desarrollo institucional. Mientras que los teóricos presentan la planeación como un proceso integral que abarca la gestión, la proyección a futuro y la toma de decisiones basadas en el análisis de múltiples factores, las autoridades educativas parecen restringir su aplicación a la organización del trabajo en el aula.

Figura educativa. Docentes

Las docentes mencionan diversos tipos de planeación, como la didáctica, por proyectos o por temporalidad, lo que indica un enfoque centrado en la planeación de las actividades dentro del aula. Sin embargo, ninguna hace referencia a la planeación educativa que se construye de manera colectiva durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar. Esto sugiere que la planeación a nivel institucional no es un elemento central en su práctica, a pesar de su relevancia en la gestión escolar. Desde el punto de vista teórico, la planeación es un proceso más amplio y estructurado que se clasifica en distintos tipos según su intencionalidad, objetivos y temporalidad. Tejeda (2009) define la planeación didáctica como un esquema de trabajo diseñado para organizar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque es el que predomina en el discurso de las docentes, quienes parecen reducir la planeación a la organización de estrategias pedagógicas dentro del aula. Si bien la planeación didáctica es fundamental en la enseñanza, su

aplicación aislada sin una vinculación con la planeación educativa a nivel escuela, puede limitar el cambio a largo plazo de las acciones docentes en la mejora del sistema educativo.

Subcategoría. Calidad educativa. Figura educativa. Autoridades

Para el supervisor, la calidad educativa está vinculada con la suma de esfuerzos de todos los actores involucrados en el proceso educativo, enfocándose en el logro máximo de los aprendizajes de los alumnos. Este enfoque resalta la importancia del trabajo colaborativo y la responsabilidad compartida entre docentes, directivos, padres de familia y demás agentes educativos para garantizar el éxito académico de los alumnos. Por otro lado, la directora refiere una perspectiva más individualista, centrada en el desarrollo de habilidades y la creación de condiciones óptimas para que los alumnos puedan desenvolverse en su vida cotidiana. Su concepción de calidad educativa se enfoca en la preparación de los alumnos para enfrentar situaciones prácticas, lo que implica que la educación debe estar orientada a dotarlos de herramientas útiles para su desarrollo personal y social. Sin embargo, este enfoque no enfatiza la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje como lo hace el supervisor, ni la necesidad de un trabajo articulado entre los distintos actores educativos.

Desde la perspectiva teórica, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) ofrece una visión más estructurada e integral de la calidad educativa. Define este concepto como el acceso a una educación que permita el desarrollo de competencias y conocimientos esenciales para garantizar el respeto y reconocimiento de los derechos humanos. Esta concepción amplía las visiones del supervisor y la directora, ya que no sólo se centra en los aprendizajes o en la preparación para la vida cotidiana, sino que también considera la educación como un derecho fundamental que debe ser garantizado para todos los individuos.

Además, el INEE identifica múltiples dimensiones que determinan la calidad del sistema educativo, como la pertinencia, relevancia, eficacia interna y externa, suficiencia, eficiencia y equidad. En este sentido, la perspectiva teórica es más amplia y profunda que la de las autoridades escolares, quienes se enfocan en aspectos específicos de la calidad educativa sin considerar estos factores clave. Mientras que el supervisor resalta la colaboración y la maximización de aprendizajes y la directora enfatiza el desarrollo de habilidades individuales, el

INEE reconoce que la calidad educativa debe abordarse desde una visión sistémica que tome en cuenta tanto la equidad como la eficiencia del sistema en su conjunto.

Figura educativa. Docentes

La mayoría de las docentes coinciden en que la calidad educativa se basa en proporcionar una educación que dote a los alumnos de habilidades esenciales, lo que sugiere una visión enfocada en la utilidad y funcionalidad del aprendizaje para la vida cotidiana. Sin embargo, una de ellas señala que la calidad educativa radica en el cumplimiento del plan de estudios, lo que implica una concepción más normativa y orientada al seguimiento de los lineamientos oficiales como medida de calidad. Desde la perspectiva teórica, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) plantea una definición más amplia y estructurada, en la que la calidad educativa no sólo implica el desarrollo de competencias y conocimientos esenciales, sino también la garantía del reconocimiento y respeto de los derechos humanos. Este enfoque trasciende la visión de las docentes al considerar que la educación de calidad no sólo debe centrarse en la adquisición de habilidades o en el cumplimiento de programas, sino también en la formación integral del alumno dentro de un marco de equidad y justicia social.

El INEE menciona diversas dimensiones que influyen en la calidad del sistema educativo, como la pertinencia, relevancia, eficacia interna y externa, suficiencia, eficiencia y equidad. Ante esto, la concepción de las docentes es limitada en comparación con el enfoque teórico, ya que no consideran estos factores como elementos de la calidad educativa. Mientras que las docentes enfatizan en aspectos específicos como las habilidades adquiridas o la implementación del plan de estudios, el INEE subraya la necesidad de una educación que garantice no sólo el aprendizaje, sino también la equidad y la pertinencia de los contenidos en función de las necesidades del contexto social.

Subcategoría. Innovación educativa. Figura educativa. Autoridades

El supervisor concibe la innovación educativa como una modificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que debe responder a las tendencias globales, nacionales y locales. Su visión enfatiza la adaptación del sistema educativo a los cambios del entorno, destacando la importancia de estar en sintonía con los avances y transformaciones que ocurren en otros

contextos. Esta perspectiva coincide en algunos puntos con el planteamiento de Margalef y Arenas (2006), quienes sostienen que la innovación implica la creación o la percepción de algo nuevo, aunque el supervisor no profundiza en el aspecto de la creación, sino más bien en la adaptación a cambios ya existentes. Por su parte, la directora define la innovación educativa como el proceso de cambio, mejora y optimización de los recursos para alcanzar una educación de excelencia. Su planteamiento resalta la necesidad de utilizar los medios disponibles de manera más eficiente para lograr mejores resultados, lo que implica una visión centrada en la gestión de recursos. Aunque su concepto de innovación coincide con la idea de transformación mencionada por Margalef y Arenas (2006), no se enfoca en la percepción de lo nuevo ni en la creación de alternativas originales, sino en la optimización de los procesos ya existentes.

Desde la perspectiva teórica, Margalef y Arenas (2006) explican que la innovación educativa está estrechamente vinculada a la transformación y la percepción de lo novedoso. Para ellos, la innovación no es sólo un cambio arbitrario, sino un proceso en el que se modifican prácticas, situaciones o realidades con la finalidad de generar mejoras significativas. En este punto, su visión se asemeja a la del supervisor y la directora, en el sentido de que reconocen la necesidad del cambio en la educación. Sin embargo, mientras que el supervisor enfatiza la adaptación a tendencias externas y la directora se centra en la optimización de recursos, los teóricos abordan la innovación como un proceso más amplio, donde la percepción de lo nuevo juega un papel crucial en su aceptación e implementación.

Asimismo, Havelock y Huberman (1980), citados en Margalef y Arenas (2006), conciben la innovación educativa como el estudio de estrategias y procesos que faciliten el cambio dentro del sistema escolar. Su planteamiento es más estructurado y metodológico, pues no sólo ven la innovación como un resultado, sino como un proceso que requiere planificación, análisis y evaluación de estrategias. En este sentido, su enfoque difiere del supervisor y la directora, quienes no mencionan la importancia de diseñar estrategias específicas para implementar cambios en el ámbito educativo.

Figura educativa. Docentes

Las docentes consideran que la innovación educativa está relacionada principalmente con la creación de nuevas estrategias pedagógicas y el uso de tecnologías en los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Algunas la asocian con la actualización constante y la implementación de técnicas de aprendizaje vinculadas a herramientas digitales, mientras que otras enfatizan la necesidad de desarrollar metodologías innovadoras para mejorar la enseñanza. Desde el enfoque teórico, Margalef y Arenas (2006) plantean que la innovación educativa se vincula con tres aspectos clave: la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como novedoso y su aceptación dentro del contexto en el que se aplica. En este sentido, la innovación no sólo implica el uso de nuevas estrategias o tecnologías, sino también la transformación de prácticas establecidas y la generación de cambios significativos en el sistema educativo. Esta perspectiva amplía la visión de las docentes al considerar que la innovación no sólo radica en la implementación de nuevas herramientas, sino también en la capacidad de modificar realidades y prácticas pedagógicas de manera significativa.

Además, Margalef y Arenas destacan que la innovación es tanto un medio como un fin en sí mismo, ya que su propósito es generar cambios dentro del contexto educativo. Esta idea se relaciona en cierta medida con la perspectiva de las docentes que ven la innovación como un proceso de actualización y mejora, pero se diferencia en que la teoría enfatiza la necesidad de percibir y aceptar lo nuevo como parte fundamental de la innovación, algo que no es mencionado explícitamente en el discurso de las docentes. Por su parte, Havelock y Huberman (1980), citados por los mismos autores, entienden la innovación educativa como el análisis de estrategias y procesos que faciliten el cambio. Este planteamiento subraya la importancia de un enfoque estructurado en la implementación de innovaciones, lo que implica un análisis previo de las necesidades y un diseño planificado de las estrategias de cambio. En este aspecto, la visión teórica difiere de la de las docentes, ya que estas asocian la innovación con la acción inmediata de aplicar nuevas herramientas y metodologías, sin hacer énfasis en la necesidad de un proceso de análisis previo y sistematización de las estrategias innovadoras.

Subcategoría. Trabajo colaborativo. Figura educativa. Autoridades

Las autoridades escolares coinciden en que el trabajo colaborativo consiste en la participación conjunta de los involucrados para alcanzar un objetivo común. Esta concepción resalta la importancia de la cooperación y la suma de esfuerzos dentro de la comunidad educativa, pero se mantiene en un nivel general sin detallar los procesos específicos que hacen

que esta colaboración sea efectiva. Desde el ámbito teórico, Valliant (2016), citado en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), plantea que el trabajo colaborativo es una estrategia de desarrollo profesional que permite el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica docente en un contexto institucional y social. Este enfoque amplía la visión de las autoridades al destacar que la colaboración no es sólo un esfuerzo conjunto para alcanzar un fin, sino también un proceso estructurado que implica análisis, retroalimentación y aprendizaje mutuo. La teoría enfatiza que el trabajo colaborativo no sólo busca la consecución de objetivos, sino que también es una herramienta de mejora profesional para los docentes, lo cual no es mencionado en la perspectiva de las autoridades.

Asimismo, Calvo (2014), citado en la misma fuente, señala que el trabajo colaborativo permite a los miembros de la comunidad escolar aprender unos de otros, propiciando la observación entre colegas y la creación de un entorno donde se comparten experiencias sobre lo que funciona y lo que no en la enseñanza. Este planteamiento se diferencia de la visión de las autoridades, que no menciona la importancia del aprendizaje entre docentes ni la necesidad de construir un espacio de intercambio de conocimientos. Mientras que las autoridades lo presentan como una suma de esfuerzos con un fin común, la teoría lo describe como un proceso dinámico de construcción colectiva del conocimiento y de mejora continua.

Figura educativa. Docentes

Algunas docentes coinciden en que el trabajo colaborativo tiene como finalidad alcanzar una meta común. Desde esta perspectiva, la colaboración se percibe como un esfuerzo colectivo donde cada participante aporta para lograr un objetivo específico. Sin embargo, otras docentes presentan una visión distinta, al considerar que el trabajo colaborativo se enfoca en compartir ideas y colaborar, sin que esto necesariamente implique la consecución de un objetivo final. Desde la perspectiva teórica, Valliant (2016), citado en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), argumenta que el trabajo colaborativo no sólo implica la consecución de un objetivo, sino que también es una estrategia de desarrollo profesional que fomenta el análisis conjunto de la práctica docente. Este planteamiento contrasta la visión de las docentes al destacar que la colaboración no sólo es una acción operativa para lograr resultados, sino una herramienta clave para la reflexión y mejora continua en la enseñanza. En este sentido,

la teoría enfatiza que el trabajo colaborativo no es sólo un medio para alcanzar una meta concreta, sino un proceso dinámico de aprendizaje mutuo y desarrollo profesional.

Calvo (2014), citado por el mismo autor, complementa esta idea al señalar que el trabajo colaborativo permite que los miembros de la comunidad escolar aprendan unos de otros a través de la observación, el intercambio de experiencias y la retroalimentación. Además, destaca que este enfoque fomenta la creación de una comunidad de aprendizaje donde la motivación y el conocimiento se movilizan colectivamente. Esta visión se diferencia de la perspectiva de algunas docentes, ya que no sólo se centra en el objetivo final o en el compartir ideas, sino en la construcción de un entorno de aprendizaje continuo basado en la interacción y el análisis reflexivo de la práctica docente.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotsky refuerza esta idea al señalar que la adquisición de conocimiento surge a partir de la interacción dialógica entre personas. En este sentido, su planteamiento coincide con la idea de que el trabajo colaborativo es esencial para la construcción del aprendizaje, no sólo en términos de intercambio de ideas, sino como un proceso activo donde la interacción fomenta el desarrollo de nuevas formas de enseñanza y comprensión. Esta visión teórica aporta una profundidad que no se refleja completamente en las concepciones expresadas por las docentes y autoridades, quienes tienden a percibir el trabajo colaborativo en términos más prácticos y orientados a la acción.

Subcategoría. Gestión. Figura educativa. Autoridades

Las autoridades perciben la gestión como un proceso centrado en la organización de recursos humanos, materiales, ideas y proyectos con la finalidad de atender una necesidad identificada. Su visión enfatiza el carácter instrumental y operativo de la gestión, destacando la importancia de coordinar los elementos disponibles para resolver problemas dentro del contexto escolar. Desde la perspectiva teórica, Colunga (1996), citado en Moncayo (2006), define la gestión como un proceso integral que abarca la planeación, dirección, coordinación, ejecución y control de esfuerzos de manera organizada y sistémica para alcanzar un propósito determinado. Esta visión introduce la idea de que la gestión no sólo es la organización de recursos, como refieren las autoridades, sino un proceso estructurado que implica distintas fases interconectadas. A diferencia del enfoque de las autoridades, que se centra en la solución de

necesidades inmediatas, la teoría resalta la gestión como un proceso continuo y estratégico que permite la toma de decisiones fundamentadas.

Santos Guerra (1997), también citado en Moncayo (2006), fortalece esta idea al señalar que la gestión consiste en aplicar los recursos disponibles de manera ordenada para alcanzar los objetivos institucionales. Su planteamiento coincide con la visión de las autoridades en que ambos destacan la administración eficiente de los recursos, pero se diferencia en que Santos Guerra enfatiza la gestión como una acción sistemática orientada al logro de los objetivos institucionales, mientras que las autoridades la presentan más como un medio para resolver problemas concretos. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2010), ofrece una definición más amplia e institucionalizada, al indicar que la gestión implica una visión realista de las posibilidades de una organización para resolver problemas o alcanzar objetivos. La define como un conjunto de acciones integradas con un horizonte de planificación a mediano y largo plazo. En este sentido, su definición abarca tanto la visión estratégica de la gestión como su papel dentro de la administración escolar, lo que la hace más integral en comparación con la visión de las autoridades, quienes se enfocan en la gestión desde una perspectiva más operativa y de resolución de necesidades inmediatas.

Figura educativa. Docentes

Las docentes coinciden en que la gestión se centra en la organización, lo que sugiere una visión operativa del término. Esta perspectiva enfatiza el ordenamiento de recursos, actividades y actores dentro del entorno escolar, pero no profundiza en los procesos estratégicos que intervienen en la gestión. Además, una de las docentes menciona que la gestión implica el establecimiento de diversos tratos, lo que introduce un enfoque centrado en la negociación, la comunicación y la generación de acuerdos con distintos actores educativos. Desde una perspectiva teórica, Colunga (1996), citado en Moncayo (2006), concibe la gestión como un proceso estructurado que involucra la planeación, dirección, coordinación, ejecución y control de esfuerzos de manera organizada y sistémica con un propósito determinado. Esta definición amplía la visión de las docentes al incorporar una estructura más completa que no sólo implica organización y acuerdos, sino también un ciclo continuo de toma de decisiones y evaluación de acciones. Mientras que las docentes parecen centrarse en la organización inmediata de recursos y

relaciones, la teoría enfatiza la gestión como un proceso sistémico que requiere planificación y control.

Por su parte, Santos Guerra (1997), citado en Moncayo (2006), define la gestión como la aplicación ordenada de los recursos disponibles para alcanzar los objetivos institucionales. En este sentido, su planteamiento coincide con la visión de las docentes en que la gestión implica organizar, pero va más allá al subrayar que esta organización debe estar orientada a la consecución de metas específicas dentro de la institución. La diferencia clave radica en que, mientras las docentes enfatizan la gestión como una práctica organizativa y de negociación, la teoría la refiere como un medio estratégico para el logro de objetivos concretos. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) ofrece una visión aún más amplia e integral de la gestión, definiéndola como un conjunto de acciones organizadas para resolver situaciones o alcanzar un fin determinado. Además, señala que la gestión es el vínculo entre la planificación y la ejecución de los objetivos. Esta perspectiva supera las nociones de las docentes al destacar que la gestión no sólo es un proceso de organización o establecimiento de acuerdos, sino un punto esencial dentro del ciclo de planeación y logro de objetivos institucionales.

Subcategoría. Gestión escolar y gestión pedagógica. Figura educativa. Autoridades

Las autoridades coinciden en que la gestión escolar abarca todo lo relacionado con la escuela en su conjunto, lo que sugiere una visión amplia pero poco detallada del concepto. En contraste, Gairín (1996), citado en Moncayo (2006), define la gestión escolar como una actividad práctica que combina conocimientos y acciones enfocadas en el funcionamiento de las organizaciones educativas. Además, destaca que su propósito es generar acuerdos, alcanzar objetivos, distribuir funciones y aplicar un liderazgo efectivo para mejorar la calidad educativa. Esta visión teórica no sólo concibe la gestión escolar como un concepto general, como las autoridades, sino que también establece que implica procesos de liderazgo, planificación y dirección estratégica. Loera (2003), citado en la SEP (2010), menciona que es un conjunto de labores realizadas por todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo docentes, directivos, personal de apoyo, alumnos y familias. Su planteamiento introduce la idea de que la gestión escolar no es exclusiva de los directivos, sino que es un proceso colaborativo cuyo objetivo principal es generar las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan conforme

a los objetivos de la educación básica. Esta perspectiva coincide parcialmente con la visión de las autoridades, pero va más allá al enfatizar la importancia de la participación de todos los actores educativos en la gestión escolar.

En cuanto a la gestión pedagógica, el supervisor menciona que su propósito es mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje, lo que se alinea con la visión teórica, ya que la SEP (2010) señala que este tipo de gestión está relacionada con la manera en que los docentes estructuran y aplican el currículo, los métodos de evaluación que emplean y la interacción con los alumnos y sus familias para garantizar el aprendizaje. Sin embargo, la teoría especifica que la gestión pedagógica implica un proceso integral que abarca la planificación didáctica y el seguimiento de los aprendizajes, aspectos que no son mencionados por el supervisor, quien ofrece una definición más general y orientada a los resultados.

Por otro lado, la directora describe la gestión pedagógica como el manejo y conocimiento de técnicas y materiales para optimizar recursos y mejorar el desempeño de la comunidad. Su visión se enfoca más en los aspectos técnicos y administrativos de la enseñanza, como el uso de recursos y la optimización de procesos, mientras que la teoría resalta el papel activo del docente en la planificación y aplicación del currículo. Aunque ambos enfoques reconocen la importancia de la gestión pedagógica para mejorar la enseñanza, la perspectiva de la directora se orienta más hacia la eficiencia en el uso de materiales y estrategias, mientras que la teoría enfatiza su influencia en el aprendizaje y la interacción educativa.

Figura educativa. Docentes

Las docentes coinciden en que la gestión escolar abarca los aspectos relacionados con el funcionamiento de la escuela en su conjunto. Sin embargo, esta definición es limitada en comparación con los enfoques teóricos, que presentan la gestión escolar como un proceso más complejo. Gairín (1996), citado en Moncayo (2006), describe la gestión escolar como una actividad práctica que combina conocimientos y acciones orientadas al funcionamiento de las organizaciones educativas. Destaca que la gestión no sólo implica administración, sino también la generación de acuerdos, el establecimiento de objetivos, la distribución de funciones y la aplicación de liderazgo para dirigir la institución hacia la calidad. En este sentido, la teoría

amplía la concepción de las docentes al incluir elementos como la toma de decisiones estratégicas y el liderazgo institucional, aspectos que no son mencionados en sus respuestas.

Asimismo, Loera (2003), citado en SEP (2010), plantea que la gestión escolar no sólo compete a los directivos, sino que involucra a todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos. Su definición enfatiza que la gestión escolar tiene como finalidad generar las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan conforme a los fines y objetivos de la educación básica. Esta perspectiva contrasta con la visión de las docentes, quienes conciben la gestión escolar como una labor exclusiva de la administración escolar, sin reconocer que su participación activa en los procesos de gestión también es fundamental para la mejora educativa.

En cuanto a la gestión pedagógica, existen dos posturas entre las docentes. La primera visión la asocia únicamente con lo que ocurre dentro del aula, es decir, con la práctica docente, la interacción con los alumnos y el desarrollo de las clases. Esta perspectiva es limitada en comparación con la teoría, que plantea la gestión pedagógica como un proceso más amplio que abarca no sólo la enseñanza en el aula, sino también la planificación, la evaluación y la interacción con las familias. La SEP (2010) señala que la gestión pedagógica se relaciona con la manera en que los docentes estructuran y aplican el currículo a través de la planificación didáctica, los métodos de evaluación y el trabajo con los alumnos y sus familias para garantizar el aprendizaje. En este sentido, la teoría enfatiza que la gestión pedagógica no sólo implica la enseñanza directa, sino que también requiere una planificación estructurada y estrategias de evaluación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La segunda visión de las docentes amplía un poco más el concepto al incluir en la planeación, el uso de técnicas y materiales, y el ámbito educativo en general. Aunque esta concepción se acerca más a la teoría, mantiene un enfoque instrumental, centrado en el uso de recursos y estrategias, sin considerar la gestión pedagógica como un proceso integral que también involucra el análisis de resultados, la toma de decisiones informadas y la interacción con la comunidad educativa.

En general, el análisis comparativo entre la perspectiva de las figuras educativas y los enfoques teóricos revela diferencias significativas en la comprensión y aplicación de conceptos

clave dentro del ámbito escolar. Mientras que la teoría ofrece una visión integral, estructurada y orientada a la mejora continua, en la práctica escolar estos procesos suelen ser interpretados de manera más limitada y operativa, centrados en necesidades inmediatas sin considerar su influencia a largo plazo.

Técnica. Entrevista

Categoría. Adaptación a la metodología de la planeación educativa. Figura educativa. Autoridades

Las autoridades coinciden en que la transición de los docentes de ser meros ejecutores a co-diseñadores del currículo ha sido compleja. Este cambio implica una transformación en la concepción de la práctica docente, ya que ahora deben participar en la construcción colectiva de estrategias contextualizadas en lugar de seguir lineamientos preestablecidos. La idea de que antes la planeación se realizaba de manera individual y bajo una estructura más rígida, mientras que ahora es más abierta y colaborativa, se alinea con los planteamientos teóricos sobre el acompañamiento pedagógico. Vezub (2011) destaca que el acompañamiento pedagógico busca romper con el aislamiento docente y fomentar el trabajo colaborativo como una alternativa a las formas tradicionales de capacitación, que en el pasado se basaban en modelos unidireccionales de transmisión de conocimientos. Desde esta perspectiva, la transición mencionada por las autoridades responde a un cambio estructural en la docencia, orientado hacia la profesionalización colaborativa y el desarrollo de estrategias conjuntas.

Sin embargo, la práctica cotidiana parece distanciarse de esta visión teórica. Mientras que la directora sostiene que la planeación debe realizarse de manera colectiva, en otra respuesta menciona que en la actualidad este proceso se desarrolla principalmente entre el personal directivo. Esta contradicción sugiere que, aunque el modelo normativo enfatiza la participación de los docentes en la planificación, en la práctica aún persisten dinámicas verticales en las que la toma de decisiones se concentra en la dirección escolar. Esto contrasta con la visión de Martínez y González (2010), quienes plantean que el acompañamiento pedagógico debe ser un proceso de reflexión y transformación en el que los docentes desarrollen su capacidad de autogestión profesional en comunidad. Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo no debería centrarse

sólo en los directivos, sino en un modelo de trabajo conjunto que permita la transición progresiva de la práctica docente.

Otra discrepancia identificada es la interpretación del concepto de planeación. Aunque se explicó al supervisor que la planeación utilizada en el proyecto es la que se realiza en colegiado durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar, sus respuestas se centraron en la planeación didáctica individual de los docentes. Esta falta de alineación en la interpretación de la planeación puede dificultar la consolidación de prácticas colaborativas efectivas, ya que, como señala Vezub (2011), la fragmentación y el aislamiento en la docencia han sido problemas históricos que limitan la innovación y la mejora educativa.

Figura educativa. Docentes

Las docentes coinciden en que la adaptación al actual plan de estudios es más compleja que en experiencias previas, lo que refleja las dificultades a los cambios en los enfoques pedagógicos y la necesidad de modificar prácticas docentes consolidadas. Sin embargo, las estrategias utilizadas para enfrentar estos desafíos varían entre ellas. Algunas recurren a la formación mediante cursos, mientras que otras optan por la investigación autónoma, lo que evidencia una falta de acompañamiento institucional uniforme en su proceso de actualización. Desde la perspectiva teórica, el acompañamiento pedagógico es fundamental para facilitar estos procesos de cambio. Martínez y González (2010) describen el acompañamiento pedagógico como un proceso complejo que implica la confrontación de las necesidades y capacidades profesionales de los docentes dentro de una comunidad de aprendizaje. Este proceso no sólo busca mejorar las prácticas docentes, sino también fortalecer la conciencia social sobre la importancia de la profesionalización individual y colectiva. La falta de una estrategia clara de acompañamiento en el contexto de las docentes analizadas indica que este proceso no está siendo implementado de manera efectiva, lo que deja a las docentes con la necesidad de buscar soluciones individuales en lugar de contar con un apoyo institucional estructurado.

Otro aspecto relevante es la función del Consejo Técnico Escolar (CTE) en la apropiación del currículo y la planeación educativa. La mayoría de las docentes coinciden en que la planeación en colectivo ha cambiado con los nuevos planes y programas de estudio, pero una docente menciona que no percibe modificaciones debido a una falta de comprensión del

trasfondo curricular. Este hallazgo sugiere que, aunque existe un cambio estructural en la forma en que se planea, su apropiación no es homogénea, lo que puede generar dificultades en la implementación efectiva del currículo. Asimismo, si bien cuatro docentes consideran que las JCTE favorecen el intercambio de ideas y la resolución de dudas, una docente menciona que este proceso sólo ocurre entre un grupo reducido de profesoras. Esta fragmentación del trabajo colegiado refleja la problemática señalada por Vezub (2011), quien plantea que el aislamiento y el trabajo individual han sido históricamente problemas en la docencia. Según este autor, el acompañamiento pedagógico es una alternativa para superar estos obstáculos, ya que permite la construcción de un trabajo colaborativo que fortalezca la profesionalización docente y la implementación de estrategias pedagógicas de manera conjunta.

En cuanto a los desafíos identificados, las docentes mencionan que los principales retos son modificar la postura de poder del docente en el aula, aplicar de manera efectiva las actividades planificadas y adaptarse a las necesidades específicas de los alumnos. Estos desafíos reflejan una tensión entre las concepciones tradicionales de enseñanza y las nuevas exigencias del currículo, que requieren mayor flexibilidad y un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno y su comunidad. Desde la teoría, Vezub (2011) plantea que el acompañamiento pedagógico debe incluir la orientación de actividades docentes, la formación y profesionalización, el asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas y el apoyo en la implementación de mecanismos de transformación e innovación. Sin embargo, en la realidad descrita por las docentes, no parece existir un acompañamiento estructurado que articule estos elementos, lo que hace que la adaptación dependa en gran medida del esfuerzo individual de cada docente en lugar de una estrategia institucional que garantice su desarrollo profesional.

Categoría. Contextualización de la planeación educativa. Figura educativa.
Autoridades

Tanto la directora como el supervisor coinciden en que conocer las necesidades de la comunidad es un factor clave para construir una planeación educativa pertinente. Sin embargo, la directora reconoce que la contextualización de la planeación aún es limitada, alcanzando sólo un 50%. Esto indica que, aunque existe un conocimiento acumulado sobre la comunidad escolar, todavía persisten dificultades para traducirlo en estrategias efectivas dentro de la planeación

educativa. Esta visión se alinea con la perspectiva de Zabalza (2012), citado en Magaña y Hernández (2018), quien plantea que la planeación contextualizada debe evitar la homogeneización y valorar la diversidad de los entornos educativos.

Por otro lado, el supervisor menciona que en la Ciudad de México la contextualización enfrenta una barrera estructural debido a la supuesta falta de tradiciones arraigadas en comparación con otras regiones del país. Esta afirmación revela una concepción de la identidad comunitaria basada principalmente en elementos tradicionales y culturales visibles, como los que pueden encontrarse en comunidades rurales o indígenas. Sin embargo, esta perspectiva podría estar subestimando otras formas de identidad y cohesión social propias de los contextos urbanos, donde las dinámicas comunitarias pueden estar determinadas por factores distintos, como la migración, la diversidad cultural o las condiciones socioeconómicas. La postura de Zabalza (2012), citado en Magaña y Hernández (2018), enfatiza que la planeación contextualizada debe priorizar lo local y situacional sobre lo general y estandarizado, lo que implica reconocer que cada entorno tiene sus propias particularidades que deben ser consideradas en la planeación educativa.

Desde una perspectiva teórica, Magaña y Hernández (2018) destacan que la planeación contextualizada no sólo es un medio para adaptar la enseñanza, sino que también representa una oportunidad para reflexionar sobre la etapa inicial del proceso educativo. Esto implica que la contextualización debe ir más allá de la mera identificación de necesidades y considerar un análisis profundo del entorno interno y externo en el que se desarrolla la práctica docente. En este sentido, la visión de la directora, quien reconoce la importancia del contexto pero señala que su aplicación aún es parcial, podría beneficiarse de una estrategia de planeación más estructurada que incluya herramientas metodológicas para profundizar en el análisis del entorno escolar.

Asimismo, Ramírez (2008), citado por Magaña y Hernández (2018), resalta que la planeación contextualizada facilita una educación orientada a la vida en comunidad, lo que implica confrontar la realidad existente con la estudiada. Esto refuerza la idea de que la identidad comunitaria no debe entenderse sólo en términos de tradiciones culturales visibles, como sugiere el supervisor, sino que debe considerar también las dinámicas sociales que definen la vida cotidiana de los alumnos y sus familias. En general, se observa que las autoridades reconocen la importancia de la planeación contextualizada, y que existen diferencias en su aplicación y

comprensión. La directora identifica la necesidad de mejorar la adaptación del currículo al contexto, pero admite que aún no se logra de manera óptima. El supervisor, en cambio, limita la idea de contextualización a la presencia de tradiciones culturales visibles, sin considerar que las dinámicas urbanas también generan identidad y necesidades específicas en las comunidades escolares.

Figura educativa. Docentes

La mayoría de las docentes coinciden en que la planeación se realiza de manera organizada y a partir de las aportaciones de cada integrante del colectivo, lo que sugiere la existencia de un trabajo colegiado estructurado. Sin embargo, esta percepción no es compartida por todas, ya que una docente menciona que la organización es deficiente y que el colectivo sólo cumple con lo mínimo necesario. Este contraste evidencia que, aunque existe un esquema de planeación colaborativa, su efectividad y el nivel de compromiso varían entre los docentes. Mientras algunas asumen un papel más activo y propositivo, otras parecen mantenerse al margen, lo que puede afectar la calidad del proceso de planeación y su influencia en la enseñanza.

Desde la teoría, Zabalza (2012) destaca que la planeación contextualizada debe ser un proceso flexible y adaptativo, lo que implica que el trabajo en colectivo debe ir más allá de una estructura formal y enfocarse en la construcción de estrategias educativas pertinentes para los alumnos. Los niveles en la participación de las docentes sugieren que, aunque existe un marco de trabajo en equipo, su aplicación no es homogénea, lo que puede dificultar una planificación que responda realmente a las necesidades del contexto escolar. Además, si bien algunas docentes consideran que la planeación es contextualizada porque toma en cuenta la realidad de los alumnos, otras perciben que esta no lo es, argumentando que no se involucra a toda la comunidad en el proceso. Algunas docentes enfatizan la importancia de los recursos materiales de los alumnos y otras sus características intelectuales, la teoría plantea que la planeación contextualizada no debe limitarse a aspectos aislados, sino considerar un análisis integral del entorno. Magaña y Hernández (2018) sostienen que la planeación debe partir de un análisis exhaustivo del contexto interno y externo donde se desarrolla la práctica docente, lo que permite

diseñar estrategias que realmente respondan a las condiciones reales de los alumnos y la comunidad.

Por otro lado, Ramírez (2008), citado por Magaña y Hernández (2018), resalta que la contextualización de la planeación es clave para lograr una educación orientada a la vida en comunidad. Desde esta perspectiva, la planeación no sólo debe considerar los aspectos individuales de los alumnos, sino también la identidad social del entorno en el que aprenden. Esto contrasta con la visión de algunas docentes, quienes centran la contextualización únicamente en factores como los recursos disponibles o las capacidades intelectuales, sin considerar un enfoque más amplio que incluya la participación comunitaria en el proceso educativo.

Categoría. Contexto escolar y comunitario. Figura educativa. Autoridades

Las autoridades coinciden en que la participación de los padres de familia es limitada y que, en general, muestran poco interés en el proceso educativo de sus hijos. El supervisor identifica dos razones clave para esta falta de participación: la primera es que ambos padres suelen trabajar, lo que les deja poco tiempo para asistir a reuniones escolares o colaborar activamente con la escuela. La segunda se relaciona con problemas legales que han llevado a algunas instituciones a restringir la intervención de los padres. Estos factores reflejan barreras estructurales que dificultan la integración de las familias en el entorno escolar, lo que sugiere que el problema no radica únicamente en la falta de interés, sino en la existencia de condiciones externas que limitan la interacción.

Desde la teoría, la planeación contextualizada enfatiza la importancia de adaptar las estrategias educativas a las características y necesidades del entorno inmediato. Zabalza (2012), citado por Magaña y Hernández (2018), señala que este enfoque permite evitar la homogenización y valorar la diversidad, lo que implica que las estrategias para fomentar la participación de los padres deberían ajustarse a las realidades particulares de cada comunidad escolar. En este sentido, la idea de que los padres no participan por falta de interés puede resultar limitativa si no se considera el contexto en el que se desenvuelven. La teoría sugiere que, en lugar de aplicar estrategias uniformes, como sesiones informativas, sería más efectivo diseñar mecanismos de participación más flexibles y adaptados a las posibilidades reales de las familias.

Las estrategias propuestas por las autoridades para mejorar la participación de los padres presentan enfoques distintos. Por un lado, se habla de pláticas informativas como una forma de acercamiento, aunque se reconoce que la asistencia es baja. Por otro lado, se menciona la estrategia de clases muestra, donde los padres pueden observar la dinámica de trabajo de sus hijos. Sin embargo, estas estrategias siguen siendo limitadas si no se complementan con mecanismos que tomen en cuenta las condiciones de los padres y sus formas de participación más viables.

Magaña y Hernández (2018) destacan que la planeación contextualizada debe partir de un análisis exhaustivo del contexto interno y externo en el que opera la escuela. En este sentido, la escasa participación de los padres podría no ser sólo una cuestión de falta de interés, sino también un reflejo de que la escuela no ha desarrollado estrategias adecuadas para involucrarlos de manera significativa. Ramírez (2008), citado por las mismas autoras, enfatiza que la contextualización de la planeación facilita una educación orientada a la vida en comunidad. Si bien las autoridades reconocen la importancia del contexto, sus estrategias parecen enfocarse en modificar la actitud de los padres sin considerar cambios dentro de la propia institución para favorecer su participación.

Antúnez (2012) refuerza la idea de que la participación de los padres no sólo es un derecho y una obligación, sino una necesidad para el buen funcionamiento del entorno escolar. Además, señala que su colaboración tendría que basarse en el conocimiento mutuo y la complementariedad de acciones, lo que implica que las escuelas también deben adaptarse a las posibilidades y necesidades de las familias. Mientras las autoridades perciben la falta de participación como una limitante, la teoría plantea que esta puede fortalecerse mediante un análisis de las creencias, valores y realidades de las familias, promoviendo diversas formas de involucramiento que vayan más allá de la asistencia a reuniones

Figura educativa. Docentes

La mayoría de las docentes coinciden en que la ausencia de los padres en la educación de sus hijos es un problema que dificulta la colaboración entre la escuela y las familias. Sin embargo, una docente percibe una buena participación, lo que indica que la interacción de los padres con la escuela puede depender del contexto específico y del grupo de alumnos. Esto

sugiere que la participación de los padres de familia no es homogénea y que su nivel varía dependiendo de factores como la dinámica del grupo y las estrategias implementadas por los docentes para fomentar esta participación.

Desde la teoría, Antúnez (2012) plantea que la participación de los padres no sólo es un derecho y un deber, sino una necesidad para fortalecer el proceso educativo. Además, señala que esta colaboración debe basarse en el conocimiento mutuo y la complementariedad de acciones entre docentes, directivos y familias. En este sentido, las estrategias mencionadas por las docentes, como talleres y juntas informativas, buscan fomentar esta relación, pero su efectividad parece ser limitada. La teoría enfatiza que la escuela debe adaptar sus estrategias de vinculación a las realidades de los padres, reconociendo que su participación puede manifestarse de distintas formas y en distintos niveles, no sólo a través de reuniones formales. La mención de una docente sobre el apoyo en tareas escolares como una estrategia de participación se acerca más a esta visión, ya que permite una interacción más flexible entre la escuela y la familia, aunque sigue siendo una iniciativa aislada dentro del colectivo docente.

En cuanto a la planeación contextualizada, las docentes reconocen su importancia para atender las necesidades específicas de los alumnos y favorecer el desarrollo de sus habilidades. No obstante, identifican diversas barreras que dificultan su aplicación, como la inasistencia de los alumnos, la falta de elementos suficientes para responder a sus necesidades y el desconocimiento real del contexto de los alumnos. Este último punto es clave, ya que la teoría enfatiza que la planeación contextualizada debe partir de un análisis profundo del entorno. Magaña y Hernández (2018) señalan que esta planeación es una oportunidad para reflexionar sobre el proceso educativo desde su etapa inicial, basándose en un diagnóstico exhaustivo del contexto interno y externo. Sin embargo, en la práctica, las docentes enfrentan dificultades para realizar este análisis de manera sistemática, lo que limita la efectividad de la contextualización.

Un punto que evidencia esta falta de claridad en la contextualización es la noción de "lectura de la realidad". Dos docentes destacan que un diagnóstico es fundamental para identificar las necesidades de los alumnos, pero cinco docentes mencionan que realizan esta lectura a partir de pláticas con los niños. Aunque este esfuerzo refleja una intención de comprender el contexto de los alumnos, la teoría sugiere que se requieren metodologías más estructuradas para analizar el entorno educativo de manera integral. Zabalza (2012), citado por

Magaña y Hernández (2018), enfatiza que la contextualización implica evitar la homogenización y valorar la diversidad, ajustando los principios educativos generales a las particularidades del entorno. Sin embargo, la falta de formación en metodologías de análisis contextual dentro del colectivo docente impide que este proceso se realice de manera efectiva.

Otro aspecto relevante es que cuatro docentes no comprenden el término lectura de la realidad y otra docente responde sin relación con la pregunta, lo que indica que es un concepto poco trabajado en la práctica docente. Ramírez (2008), citado por Magaña y Hernández (2018), plantea que la contextualización de la planeación es esencial para una educación orientada a la vida en comunidad, lo que implica que la realidad de los alumnos debe analizarse no sólo desde la perspectiva del aula, sino también en relación con su contexto social y cultural. La falta de comprensión del concepto entre las docentes sugiere la necesidad de formación en metodologías de análisis contextual, lo que permitiría diseñar estrategias de enseñanza más adaptadas a las necesidades reales de los alumnos.

Figura educativa. AMPF

Los padres de familia reconocen avances en la infraestructura y seguridad de la comunidad, lo que refleja esfuerzos institucionales por mejorar el entorno. Sin embargo, persiste la percepción de inseguridad, especialmente relacionada con el consumo de drogas y la presencia de una escuela preparatoria cercana. Esto indica que, aunque existen mejoras visibles, las problemáticas sociales continúan afectando la vida comunitaria. Desde la teoría, Zabalza (2012), citado por Magaña y Hernández (2018), señala que la planeación contextualizada busca adaptar las estrategias educativas a las características específicas del entorno, lo que implica que las preocupaciones de la comunidad, como la inseguridad y el consumo de drogas, deberían considerarse dentro de la planeación educativa para dotar a los alumnos de herramientas que les permitan enfrentar su realidad. Asimismo, identifican una disminución en la organización de eventos comunitarios y en la conservación de tradiciones, aunque festividades como el Día de Muertos y las fiestas patronales siguen siendo relevantes. Esta pérdida de unión social se alinea con su percepción de que la participación de la comunidad en la resolución de problemas es limitada y que sólo unos pocos vecinos se involucran activamente.

En cuanto a la relación entre la comunidad y la escuela, los padres de familia coinciden en que su participación en la educación de sus hijos es limitada y, en la mayoría de los casos, se restringe a su propio grupo, sin una visión colectiva del bienestar escolar. Aunque algunos padres consideran que su falta de tiempo es un factor determinante en esta situación, otros mencionan que han intentado participar pero se han encontrado con barreras institucionales, como la negativa de la directora a permitir su intervención. Esta problemática se relaciona con la postura de Antúnez (2012), quien sostiene que la participación de los padres no sólo es un derecho, sino una necesidad para fortalecer la educación. Además, señala que la escuela debe reconocer que la contribución de los padres puede darse de diferentes maneras y en distintos niveles, por lo que impedir su participación puede generar una mayor desconexión entre la comunidad y la institución educativa.

Los padres no tienen una postura unificada sobre cómo incentivar la participación en la escuela. Se proponen estrategias como talleres, actividades deportivas, kermeses y eventos recreativos, aunque también se menciona la implementación de medidas coercitivas, como condicionar las calificaciones de los alumnos a la participación de los padres. Esta última estrategia se contrapone con los enfoques teóricos, que enfatizan que la participación debe basarse en la colaboración y la motivación, no en la imposición. La teoría de Zabalza (2012), citado por Magaña y Hernández (2018), resalta la importancia de la flexibilidad y la adaptación en la planeación educativa, lo que implica que las estrategias para fortalecer la participación deberían ajustarse a la realidad y las posibilidades de cada comunidad, evitando enfoques punitivos que podrían generar mayor distanciamiento.

Sobre los contenidos educativos, los padres tienen opiniones divididas. Algunos consideran que los nuevos planes de estudio son más complejos, mientras que otros los perciben como más superficiales. Esta diferencia de percepción puede deberse a los cambios en la metodología de enseñanza o en el enfoque pedagógico. Además, algunos padres mencionan modificaciones en los horarios escolares como un factor que influye en su percepción sobre la educación de sus hijos. Estas observaciones sugieren que la comunicación entre la escuela y las familias es clave para clarificar las modificaciones curriculares. Aunque la mayoría de los padres se sienten bien informados sobre los proyectos escolares, algunos consideran que la difusión es

insuficiente, lo que sugiere la necesidad de mejorar las estrategias de comunicación para garantizar que toda la comunidad esté enterada de las actividades escolares.

En términos de la contextualización educativa, los padres coinciden en que la escuela trabaja temas relacionados con la comunidad, pero consideran que no todos son significativos. Este hallazgo indica que, aunque hay un esfuerzo por adaptar la enseñanza al contexto, puede haber una separación entre los temas seleccionados y las problemáticas que los padres consideran prioritarias. Magaña y Hernández (2018) destacan que la planeación contextualizada debe partir de un análisis exhaustivo del entorno, lo que implica que la selección de los contenidos educativos debería responder a las preocupaciones reales de la comunidad. En este sentido, los padres identifican la necesidad de abordar en la escuela temas como violencia, inseguridad y adicciones, lo que refuerza la importancia de una planeación educativa que no sólo contemple los lineamientos curriculares, sino también las problemáticas específicas del contexto.

Categoría. Necesidades de formación docente. Figura educativa. Autoridades

Las autoridades coinciden en que las Juntas de Consejo Técnico Escolar son el principal espacio para atender las necesidades de formación docente. Sin embargo, reconocen que aún hay aspectos por mejorar para que estos espacios sean más efectivos. A nivel escuela, se identifica como problemática el hecho de que algunas docentes no elaboran su propia planeación, lo que puede afectar la pertinencia de sus estrategias didácticas. Esta situación contrasta con la idea de que la planeación debe ser realizada por quien la ejecuta, ya que la adaptación a las necesidades del contexto es clave para su efectividad. Desde la teoría, Vezub (2011) plantea que el acompañamiento pedagógico permite romper con el aislamiento y la falta de oportunidades para compartir experiencias con colegas. En este sentido, si bien las JCTE pueden funcionar como un espacio de colaboración, su efectividad puede verse limitada si los docentes no asumen plenamente su papel en la planeación o si no cuentan con el acompañamiento adecuado para fortalecer su práctica.

A nivel zona escolar, se considera que los directivos necesitan una mayor formación sobre el trayecto formativo de los alumnos, lo que sugiere que esta no sólo debe centrarse en los docentes, sino también en el liderazgo educativo. Esto se relaciona con la visión de Martínez y González (2010), quienes señalan que el acompañamiento pedagógico es un proceso complejo en

el que los líderes educativos tienen la función de orientar, evaluar y transformar las prácticas docentes a partir de un análisis de las necesidades y capacidades del personal educativo. Sin embargo, el hecho de que el supervisor priorice temas que considera más importantes sobre la agenda oficial de las JCTE refleja un ejercicio de autonomía que, si bien puede responder a las necesidades locales, también puede generar un desfase con las directrices establecidas por el sistema educativo. Esta situación podría derivar en el desconocimiento de ciertos temas por parte de los docentes y en una falta de alineación con las políticas educativas nacionales.

Otro punto de análisis es la percepción sobre los WEBINAR como espacios de formación. Mientras algunos son valorados por su aporte de conocimientos, otros son vistos como espacios con inclinaciones políticas, lo que puede restarles credibilidad o pertinencia. Esto sugiere que la formación docente no sólo debe centrarse en la oferta de cursos y materiales, sino que también debe garantizar la relevancia y la neutralidad de los contenidos. En este sentido, Vezub (2011) critica la capacitación tradicional basada en cursos masivos, enfatizando que el acompañamiento pedagógico debe enfocarse en la orientación de actividades docentes, la formación profesionalizada y el asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas.

Figura educativa. Docentes

Las seis docentes entrevistadas coinciden en que han recibido actualización, lo que sugiere un esfuerzo por mantenerse al día con los cambios educativos. Sin embargo, al analizar su formación reciente, sólo una docente continúa capacitándose activamente, mientras que las demás no han participado en procesos formativos en tiempos recientes. Esto indica que, aunque la formación docente ha ocurrido en algún momento, no necesariamente es un proceso continuo y sostenido. La teoría enfatiza que la actualización no debe verse como un evento aislado, sino como un proceso de mejora continua. Vezub (2011) plantea que el acompañamiento pedagógico debe articular formación, asesoramiento y apoyo para transformar e innovar en la enseñanza. En este sentido, la falta de una formación constante puede limitar la capacidad de los docentes para adaptarse a los cambios curriculares y mejorar sus estrategias didácticas.

Las docentes se sienten respaldadas por la escuela, lo que indica un ambiente de trabajo favorable y con cierto grado de acompañamiento pedagógico. Sin embargo, la percepción sobre

el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es variable. Cuatro docentes consideran que la SEP sí ofrece apoyo a través de cursos, mientras que dos docentes mencionan que no perciben respaldo institucional. Esta diferencia sugiere que, aunque existen oportunidades de formación, su influencia y accesibilidad no son homogéneos entre los docentes. Además, una docente menciona que la SEP ofrece muchas herramientas, pero los docentes no las aprovechan. Esto refuerza la idea de que la existencia de recursos no garantiza su uso efectivo, lo que coincide con lo señalado por Vezub (2011) sobre las limitaciones de la capacitación tradicional basada en cursos masivos y en la transmisión unidireccional del conocimiento. La formación docente debe ir más allá de la oferta de cursos y centrarse en la creación de espacios de acompañamiento y reflexión conjunta para garantizar su aplicabilidad en la práctica educativa.

En cuanto a los WEBINAR, la mayoría de las docentes los conocen, pero no los aprovechan debido a tres factores principales: desidia o falta de interés, percepción de irrelevancia en los contenidos y falta de tiempo. Esto sugiere que, si bien los WEBINAR pueden ser una herramienta útil, su efectividad depende de la pertinencia de los temas abordados y de la motivación de los docentes para participar en ellos. Desde la teoría, el acompañamiento pedagógico debe evitar el enfoque tradicional de capacitación pasiva y apostar por la formación profesional contextualizada, en la que los docentes participen activamente en el análisis y resolución de problemas reales de su práctica (Martínez y González, 2010).

Cinco docentes reconocen que requieren apoyo por parte de la dirección para realizar su planeación. Esto sugiere que, aunque han recibido formación, enfrentan dificultades para trasladar estos conocimientos a la planificación de su práctica educativa. Esto coincide con la visión de Vezub (2011), quien señala que uno de los problemas históricos de la docencia ha sido el trabajo aislado y la falta de oportunidades para compartir experiencias y recibir retroalimentación. La planeación no debería verse únicamente como una actividad individual, sino como un proceso en el que el acompañamiento pedagógico juega un papel fundamental para orientar y fortalecer la labor docente.

Finalmente, las docentes identifican distintas habilidades que necesitan reforzar, entre ellas el orden, su formación y la comunicación. Esto refleja que la formación docente no sólo debe centrarse en aspectos técnicos, sino también en el desarrollo de competencias organizativas y comunicativas. Martínez y González (2010) sostienen que el liderazgo educativo debe

acompañar a los docentes en su desarrollo profesional, ayudándolos a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Sin embargo, en la práctica, el acompañamiento parece estar enfocado en resolver dificultades puntuales más que en un proceso sistemático de formación integral.

Categoría. Gestión escolar. Figura educativa. Autoridades

Se reconoce que el trabajo colaborativo es un elemento clave para el desarrollo institucional, pero en la práctica este no se implementa de manera efectiva dentro del plantel. Un factor que afecta su consolidación es el conflicto existente entre dos docentes y la directora, lo que ha generado un ambiente tenso que dificulta la colaboración. Además, a nivel zona, el trabajo colaborativo se reduce al intercambio de experiencias entre directivos sin que esto implique necesariamente una construcción conjunta de estrategias o soluciones. La teoría enfatiza que el trabajo colaborativo debe ir más allá del simple intercambio de experiencias y enfocarse en la construcción de conocimiento colectivo, el análisis conjunto de la práctica docente y la generación de mejoras educativas. Valliant (2016), citado en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), plantea que el trabajo colaborativo es una estrategia de desarrollo profesional que permite a los docentes aprender unos de otros mediante la observación, el análisis y la retroalimentación mutua. Sin embargo, la realidad observada en el plantel muestra que este proceso no se está llevando a cabo de manera estructurada, ya que persisten resistencias y dificultades en la cooperación entre docentes.

Otro aspecto relevante es la diferencia en la forma en que se ejerce el liderazgo en distintos niveles. A nivel escuela, se describe un liderazgo laxo, caracterizado por una falta de firmeza y dirección clara. Este tipo de liderazgo puede estar contribuyendo a la crisis interna, ya que una gestión sin estructura sólida ni resolución efectiva de conflictos genera incertidumbre y desorganización en la comunidad educativa. Por el contrario, a nivel zona se percibe un liderazgo autoritario, lo que sugiere una toma de decisiones más centralizada e impositiva. Aunque un liderazgo fuerte puede brindar orden, un enfoque autoritario puede limitar la participación y la construcción de consensos entre los distintos actores educativos. La teoría resalta que un liderazgo efectivo debe equilibrar la firmeza con la capacidad de generar confianza y motivación dentro de la comunidad escolar. Camarero, Tierno, Barrios e Iranzo (2020) destacan que el liderazgo escolar debe basarse en la construcción de altas expectativas, el fomento del desarrollo

profesional, la conexión con la comunidad y la capacidad de asumir riesgos. Esto sugiere que ni un liderazgo laxo ni uno autoritario es adecuado, sino que se requiere un liderazgo transformacional que impulse la participación y la innovación educativa.

Además, se menciona que algunos docentes tienen dificultades para colaborar porque no desean compartir sus conocimientos con sus compañeros. Esta resistencia puede derivar de diversos factores, como la falta de confianza, la percepción de competencia entre docentes o la ausencia de una cultura de colaboración. Desde una perspectiva teórica, Calvo (2014), citado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), señala que el trabajo colaborativo permite generar comunidad y movilizar conocimientos que no serían posibles de manera aislada. Vygotsky también enfatiza que la adquisición de nuevos aprendizajes es el resultado de la interacción dialógica entre personas, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje no debe ser un proceso individual, sino colectivo. En este sentido, la falta de colaboración entre docentes representa un obstáculo para el mejoramiento de la práctica educativa y sugiere la necesidad de fortalecer espacios que promuevan la cooperación y el aprendizaje mutuo.

Figura educativa. Docentes

Las docentes identifican dos obstáculos principales para consolidar el trabajo colaborativo: la falta de comunicación entre el colectivo y la falta de conocimiento para desarrollar la planeación. Estos factores pueden generar desorganización y dificultar la toma de decisiones conjuntas. Valliant (2016) citado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), señala que el trabajo colaborativo es una estrategia de desarrollo profesional que permite el intercambio de experiencias y el análisis conjunto de la práctica docente. Sin embargo, si no existen canales efectivos de comunicación entre los docentes y no se cuenta con la formación adecuada para la planeación, este intercambio se vuelve limitado. La teoría enfatiza que la colaboración debe basarse en la observación del trabajo de los colegas, la retroalimentación mutua y la construcción conjunta de conocimiento, lo que implica que la falta de comunicación en el colectivo escolar representa un obstáculo estructural que impide que la colaboración trascienda la intención y se convierta en una práctica cotidiana.

Para mejorar el trabajo colaborativo, las docentes proponen dos estrategias clave: establecer objetivos comunes y aprovechar mejor las Juntas de Consejo Técnico Escolar. La idea

de plantear objetivos en común y trabajar en conjunto para alcanzarlos sugiere que si hay un rumbo claro, la colaboración puede fortalecerse. Esto coincide con la visión teórica, ya que el liderazgo escolar debe promover la construcción de altas expectativas y estimular el desarrollo profesional y personal de los docentes para alinear esfuerzos hacia metas compartidas (Camarero, Tierno, Barrios e Iranzo, 2020). Sin embargo, en la práctica, las docentes mencionan que las JCTE no siempre son espacios de trabajo efectivo y que deberían ser más participativas. Desde la teoría, estos espacios deberían propiciar la movilización de saberes y conocimientos (Valliant, 2016, citado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2022), pero si no se estructuran adecuadamente, pueden convertirse en encuentros meramente administrativos sin cambio real en la práctica educativa.

Un punto de divergencia importante es la percepción del liderazgo directivo en el fomento del trabajo colaborativo. Algunas docentes consideran que la directora tiene un liderazgo positivo que encamina adecuadamente el trabajo escolar, mientras que otras creen que su participación debería ser más activa. Esto sugiere que no hay una percepción uniforme sobre su rol. La teoría destaca que el liderazgo escolar debe transmitir energía y confianza, además de comprometerse con proyectos emergentes y contextualizados (Camarero et al., 2020).

Además, una docente menciona que la directora debería regular la participación recíproca del colectivo, lo que indica que actualmente hay un desequilibrio en la intervención de las docentes. Esto sugiere que algunas docentes tienen un papel más activo que otras en la toma de decisiones y en el trabajo conjunto, lo que puede generar desigualdades en la distribución de responsabilidades y afectar la equidad en la colaboración. Desde la teoría, uno de los elementos esenciales del liderazgo escolar es fomentar una cultura de cooperación y corresponsabilidad en la que todos los actores educativos se comprometan con el logro de los objetivos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022). Esto implica que, si existen docentes que participan activamente y otras que se mantienen al margen, se requiere un liderazgo que equilibre la participación de todo el equipo docente.

En conclusión, se observa una brecha entre los planteamientos teóricos y la aplicación real en el contexto escolar. Si bien hay un reconocimiento de la importancia de la planeación, la colaboración y la contextualización, su implementación aún enfrenta resistencias, falta de

formación y dificultades en la gestión del liderazgo. Para fortalecer estos procesos, es necesario consolidar estrategias de acompañamiento pedagógico que permitan una transición efectiva hacia modelos de enseñanza más colaborativos, flexibles y adaptados a la realidad de cada comunidad educativa.

Conclusiones finales del informe diagnóstico

El análisis realizado sobre la planeación educativa en una escuela primaria de la Ciudad de México revela una serie de desafíos y oportunidades en su implementación. Se identifican diferencias en la concepción y aplicación de la planeación entre las distintas figuras educativas, lo que sugiere la necesidad de un enfoque más unificado y estructurado. Mientras que las autoridades destacan la importancia del trabajo colaborativo y la contextualización del currículo, en la práctica persisten dinámicas verticales que limitan la participación efectiva de los docentes en la toma de decisiones. Asimismo, la falta de formación continua y el acompañamiento pedagógico insuficiente dificultan la apropiación de los planes de estudios, generando respuestas individuales en lugar de estrategias institucionales consolidadas.

La contextualización de la planeación enfrenta retos significativos, especialmente en un entorno urbano donde la identidad comunitaria es diversa y dinámica. Aunque existe consenso sobre la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado, su aplicación no es homogénea, y las estrategias implementadas varían según la interpretación de cada docente. Además, la limitada participación de los padres de familia en la vida escolar refleja barreras estructurales y la necesidad de replantear mecanismos de vinculación más flexibles y efectivos. En cuanto a la formación docente, aunque se han realizado esfuerzos por brindar una formación continua a los maestros, estos no siempre han sido constantes ni articulados con las necesidades reales del contexto. La falta de claridad en la aplicación de la planeación educativa, así como la escasa sistematización de procesos como la lectura de la realidad, evidencian la necesidad de fortalecer espacios de formación que permitan una reflexión colectiva y una mejora en la práctica pedagógica.

Finalmente, el trabajo colaborativo y la gestión escolar emergen como áreas clave de mejora. Si bien existe una estructura que fomenta la planeación conjunta, su ejecución es

desigual, y los conflictos internos dentro del colectivo docente pueden limitar su influencia. Para avanzar hacia un modelo de planeación más efectivo y contextualizado, es fundamental generar estrategias que integren de manera equitativa a todos los actores educativos, promoviendo un liderazgo escolar que equilibre la toma de decisiones y fomente una cultura de corresponsabilidad y mejora continua.

En general, el informe diagnóstico permitió identificar las percepciones de autoridades, docentes y padres de familia en torno a la planeación educativa a nivel escuela, así como los diversos elementos que la integran. En el siguiente capítulo se describe el marco teórico que fundamenta el proyecto, el cual sirvió como base para realizar la triangulación teórica entre los planteamientos de los autores revisados y las respuestas de los informantes clave.

Capítulo 4. Fundamentos teóricos

4.1 Planeación educativa

La noción de planeación, según Sachs (1980), tiene una raíz conceptual que antecede con mucho a su uso moderno. Citando al Cardenal Richelieu, el autor resalta que la función de planear ha estado históricamente vinculada con la capacidad de los estadistas para anticiparse a los acontecimientos y diseñar acciones que armonicen el presente con un futuro deseado o, en su caso, eviten uno indeseado. En este sentido, Sachs sintetiza la planeación como un ejercicio de toma de decisiones anticipatoria, motivado por la aspiración de modificar la realidad futura mediante intervenciones que, aun proyectadas hacia adelante, se concretan en acciones situadas en el presente.

Complementando esta visión, Carrizo, Pérez y Gaviria (2020) profundizan en la naturaleza del acto de planear, subrayando que dicho proceso puede originarse tanto en la identificación de un problema como en la previsión de necesidades potenciales. Planear implica deliberar sobre el qué, cómo, para qué, con qué, quién y cuándo de una acción, lo que exige no sólo capacidad de previsión, sino también una toma de decisiones fundamentada en alternativas viables. En el ámbito educativo, estos autores definen la planeación como la organización anticipada y sistemática de las actividades curriculares, orientadas a la consecución de objetivos específicos, y fundamentadas en los recursos disponibles, los intereses de la comunidad escolar, el análisis de experiencias pasadas y el tiempo con el que se cuenta. La planeación educativa, en esta perspectiva, no sólo organiza el quehacer escolar, sino que permite delimitar metas y diseñar estrategias ajustadas a contextos complejos, considerando dimensiones políticas, jurídicas, administrativas y humanas, cuyo propósito último es garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

Referente a lo anterior, Taborga (1980) aporta una sistematización del proceso de planeación educativa al definirla como una secuencia estructurada para determinar fines, objetivos y metas educativas, a partir de los cuales se seleccionan los recursos y estrategias adecuados para su cumplimiento. Asimismo, identifica cinco fases esenciales del proceso: el diagnóstico, que permite reconocer la situación actual; el análisis de la naturaleza del problema, que profundiza en sus causas y consecuencias; el diseño y evaluación de las opciones de acción, donde se plantean diversas rutas de solución; la implantación, que corresponde a la ejecución de

las decisiones tomadas; y finalmente, la evaluación, que revisa los resultados obtenidos y su correspondencia con los objetivos trazados. A lo largo de este proceso, es fundamental clarificar los supuestos epistemológicos, axiológicos, teleológicos y futuroológicos que sustentan las decisiones educativas, lo cual dota de coherencia filosófica y ética a la intervención planificada.

De este modo, al articular los planteamientos de Sachs, Carrizo et al., y Taborga, se vislumbra una concepción integral de la planeación educativa como un ejercicio reflexivo, anticipatorio y estratégicamente estructurado, orientado a transformar la realidad educativa desde una comprensión profunda de su complejidad contextual. Esta visión reconoce que planear no es sólo prever, sino también dotar de sentido, dirección y fundamento a las acciones que configuran el presente y delinean el porvenir educativo.

En este recorrido por los fundamentos conceptuales de la planeación educativa y su vinculación con el contexto, resulta pertinente transitar hacia una visión histórica y contextualizada que permita comprender cómo estas ideas se han ido consolidando y transformando a lo largo del tiempo. Si bien los autores previamente citados destacan que planear implica anticiparse, prever, organizar recursos y tomar decisiones en función de metas previamente establecidas, este enfoque cobra una dimensión más amplia cuando se inserta en procesos regionales e internacionales donde la educación comenzó a entenderse no sólo como un derecho humano, sino también como un eje estratégico para el desarrollo económico, social y político de los países. Así, la planeación educativa no puede entenderse únicamente como un ejercicio técnico o administrativo, sino como una herramienta política que responde a las necesidades de transformación de cada época, articulándose con proyectos nacionales, regionales y globales. En este sentido, resulta indispensable explorar cómo la planeación educativa se ha concebido e implementado históricamente en América Latina, reconociendo sus etapas, tensiones y avances, a fin de comprender mejor su papel como motor de cambio social y educativo.

Arredondo (1990) señala que tres Conferencias Regionales clave (Santiago, Karachi y Addis Ababa) marcaron un antecedente histórico en el papel otorgado a la educación dentro de los desafíos del Tercer Mundo y en la manera en que esta debía planificarse en el futuro. Desde entonces, se ha convertido en una práctica común llevar a cabo conferencias regionales periódicas para abordar temas sobre el desarrollo educativo. Así, la planeación educativa emergió como una actividad esencial orientada a fortalecer y consolidar el sistema de educación

formal, buscando responder a la demanda, planificar la oferta educativa necesaria, analizar las implicaciones financieras y calcular los recursos humanos y materiales imprescindibles para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Esto fue muy importante por dos aspectos: primero, la planeación educativa estaba encaminada a llevar a la práctica la idea de la educación como un derecho humano; y, en segundo término, proporcionó un nuevo marco referencial sobre el papel de la educación en países en vías de desarrollo. Con la extensión de la práctica de la planeación educativa en estos países, se confirmó el sistema de educación formal como el instrumento estratégico para "modernizar" a la gente y para reforzar un modelo específico de desarrollo económico. A partir de esto era claro que la planeación educativa a largo plazo tenía que realizarse en coordinación con los planes nacionales de desarrollo económico (Arredondo, 1990).

De acuerdo con Fernández (1984), a fines de la década de los cincuenta y principios de la de los sesenta, coincidiendo con el desarrollo de un intenso proceso de expansión de los sistemas educativos de la región, aparece la planificación educativa en diversos países latinoamericanos. Dicho proceso es influido por los esfuerzos en materia de planificación del desarrollo económico y social, que se materializan con la creación y funcionamiento de los organismos de planificación nacional y la formulación de los primeros planes de desarrollo. En este contexto, se le plantea al sector educativo el requerimiento de incorporarse a dichos esfuerzos y de definir los objetivos y las metas cuantitativas y financieras necesarias para la formulación del plan global.

A finales de los años cincuenta, la educación empezó a ser vista como un elemento clave en el desarrollo económico, debido a que propiciaba la modernización de la industria y la agricultura. Se pensó en ella como una inversión en favor de la gente, en la medida que mejora sus capacidades y por consiguiente aumentara los futuros ingresos de las personas. Se veía a la educación como un área de inversión financiera, enfocada a incrementar el ingreso personal y el flujo económico. Por ende, era aconsejable para el Estado y el individuo invertir en la educación y capacitación de recursos humanos para obtener beneficios económicos. Así, la educación se introdujo al campo de las ciencias económicas y la teoría de capital humano dio la justificación para que se desarrollara un enfoque de planificación educativa denominado fuerza de trabajo (Arredondo, 1990).

En el ámbito de la planeación educativa, Gurriarán (1990), refiere que este fue un período (1950-1960) de gran auge ya que tuvo como tarea fundamental conducir una expansión acelerada de los sistemas educativos. Se crearon así, en la mayor parte de los países, servicios centrales de planificación encargados de apoyar técnicamente la formulación de los objetivos y de las prioridades de la educación nacional. Asimismo, desde los primeros trabajos en el ámbito de la planificación educativa se procuró vincular las decisiones en materia de educación con el conjunto de aspectos que determinan la vida cultural y la capacidad productiva de los países. La planificación educativa trató, desde sus inicios, de enraizar sus propuestas en las condiciones reales de evolución de los procesos económicos y sociales. No es de extrañar, en este sentido, que los períodos de mayor expansión de la educación –décadas de los 60 y de los 70– hayan coincidido con períodos de fuerte crecimiento de los sistemas productivos.

Cabe mencionar que a finales de la década de los sesenta hubo un movimiento estudiantil que de acuerdo con De Sousa (2019), representó un significativo momento de turbulencia, ya que por primera vez en el mundo desarrollado, el modelo eurocéntrico fue sometido a una crítica cultural y de civilización que englobaba a las sociedades capitalistas y a las comunistas de Europa del Este.

Durante los años 70's en América Latina se llevó a cabo una transformación institucional en los sistemas educativos desde la perspectiva de la gestión, ya que como refiere Casassus (1997), se observaban sistemas educativos centralizados, controlados por el Ministerio en aspectos de currículo, escuelas, docentes y formación de maestros, convirtiéndolo así en un monopolio educativo autosuficiente y autorreferido. Sin embargo, para los años 90's el Estado perdió el monopolio de su propio aparato y del sistema educativo. Ante esto, hubo una redefinición del proceso educativo, dejó de verse como un espacio meramente de enseñanza, y se visualizó como un lugar donde el énfasis estuvo en el aprendizaje, en lo que logra el estudiante, transformando el rol del docente a un mediador de conocimiento.

En esta época la planificación en América Latina estuvo sujeta por la visión normativa de gestión, donde dan inicio los planes nacionales de desarrollo, como el educativo. En lo que concierne a nuestro contexto, en México durante los años 70's se llevó a cabo el Modelo de Desarrollo Compartido como una alternativa para disminuir el efecto de la crisis económica y

política del país. Su objetivo era fomentar la calidad de vida de todas las personas, de ahí que las reformas educativas se orientaran hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo.

Como menciona Fernández (1984), el surgimiento de la planeación educativa fue una decisión impuesta externamente, ya sea desde el área de la planificación general o desde los organismos internacionales, o asumida por sí misma por los niveles técnicos. Esto dificultó la adecuada articulación entre planificación-política y planificación-administración, y la posibilidad de que entre las tres dimensiones integraran un proceso de gobierno que orientara interrelacionadamente el desarrollo de la educación.

Considerando la importancia y la extensión del proceso de planificación latinoamericano, es posible establecer etapas en su desarrollo. Las dos primeras se extienden desde el surgimiento de la planificación y durante la década de los sesenta; y la tercera abarca desde fines de la década de los sesenta o principios de la de los setenta, hasta finales de los ochenta, mismas que Fernández (1984), describe a continuación.

En una primera fase, los esfuerzos de planificación educativa se limitaban a pequeñas oficinas dentro de los ministerios de educación, sin gran peso institucional, y se llevaban a cabo de manera paralela a las políticas de planificación nacional. En la segunda etapa, aunque el trabajo de los ministerios y los organismos nacionales continuó siendo paralelo, surgieron avances importantes en el diagnóstico educativo y en la creación de los primeros planes de educación, comenzando a otorgar a la planificación un enfoque más independiente y definido.

Finalmente, en la tercera etapa, la planificación educativa ganó relevancia en aquellos países que impulsaron reformas educativas integrales, alineadas con marcos políticos e ideológicos específicos. Este contexto permitió fortalecer la programación educativa como un elemento esencial para la transformación y el desarrollo del sistema educativo, destacando el papel de la planificación no sólo como una herramienta administrativa, sino como un motor de cambio orientado al desarrollo social y educativo en la región. Así, el proceso de planificación educativa en América Latina se consolidó como una estrategia clave para responder a las necesidades y objetivos de desarrollo regional.

De acuerdo con Fernández y Aguerro (1977), entre los factores de mayor significación que explican el surgimiento y evolución de la planificación educativa, puede

destacarse la fuerte demanda de servicios de educación en todos los niveles, acompañada por una ampliación de la oferta educativa, mediante un gran crecimiento del número de plazas disponibles. La mayor demanda fue generada por una parte por la explosión demográfica que ha registrado América Latina en las últimas décadas, que la ha convertido en la región del mundo cuya población ha crecido más aceleradamente en los últimos veinticinco años. A este crecimiento demográfico se agrega la mayor solicitud de educación de diversos sectores sociales que aún no habían tenido acceso al sistema educativo o lo habían tenido muy parcialmente como resultado de un lento pero progresivo proceso de democratización de la estructura social latinoamericana.

En los años 80's se utilizó como una variable la elevación del nivel educacional promedio de la población, identificándola como un proceso de modernización socioeconómica. En este período América Latina y el Caribe experimentaron una sostenida expansión en el sistema educativo, así como en la investigación científica y tecnológica (CEPAL-UNESCO, 1992).

Referente a lo anterior, Casassus (1997), indica que durante ese tiempo se encontraba en auge la visión prospectiva de gestión, la cual indica que debe tenerse una idea a medio y largo plazo de los futuros programables y posibles, tanto para la sociedad en su conjunto como para los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que en México se propusiera el Plan de 11 años (1959-1970), que pretendía la extensión y el mejoramiento de la Enseñanza Primaria, la propagación de una enseñanza superior y la investigación científica.

Frente a todos los desafíos que faltaban por enfrentar en América Latina y el Caribe se necesitaba una profunda transformación en la manera de transmitir, producir y aplicar el conocimiento, esto con la finalidad de dotar de las capacidades necesarias para darle sentido a la noción de ciudadanía y con ello insertarse internacionalmente y crecer en el ámbito de educación, organización científica y tecnológica, buscando responder a los desafíos que plantea el contexto económico internacional (CEPAL-UNESCO, 1992).

Como menciona Casassus (1997), habría que situarnos en una visión de reingeniería, reconociendo que el contexto es cambiante en los marcos de competencia global favoreciendo un cambio en el ámbito cualitativo, percibiendo la necesidad de un rearrreglo social en su estructura, cambio de valores y manera de ver el mundo, en otras palabras, un cambio radical, que puede

darse no solamente a nivel micro en las metodologías, sino pensarse desde un panorama macro en la Política Educativa.

Posteriormente, en la década de los noventa se desarrolló en la Ciudad de México el Congreso Internacional “Planificación y Gestión del Desarrollo de la Educación”, con la participación de 360 especialistas provenientes de 101 países del mundo. La organización de este evento corrió a cargo de la División de Políticas y Planificación de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO), conjuntamente con la Secretaría de Relaciones Públicas de México (Gurriarán, 1990). Durante este periodo, como parte integrante del ejercicio del gobierno, la planificación educativa se vinculó básicamente a procesos políticos centralizados de toma de decisiones. Derivado del congreso, se observó, que a más de tres décadas desde el momento en que emergió el concepto y se inició la práctica de la planificación del desarrollo educativo en América Latina, este se generalizó con gran rapidez en el plano mundial, asumiendo que la década de los sesenta, funge un papel preponderante en la preparación de decisiones de política educativa y en la elaboración de planes y reformas de educación. Entre los logros de la planificación en la educación cabe citar, en particular:

- El desarrollo progresivo de métodos e instrumentos de diagnóstico, proyección y programación basados en principios y técnicas de previsión, de productividad y de asignación presupuestaria.
- La formulación de planes, programas, proyectos y presupuestos fundamentados en estudios prospectivos sectoriales y macroeconómicos.
- Su contribución a la ampliación de las oportunidades educativas. (Gurriarán, 1990).

En los años noventa, la planificación educativa enfrentó uno de sus mayores retos debido a la crisis y a los objetivos planteados. Ante las dificultades para ofrecer una educación de mayor calidad y equidad, los responsables de la administración y la política educativa corren el riesgo de experimentar una gran frustración. Esto obliga a la planificación educativa a definir con mayor precisión sus objetivos futuros para responder a diversos contextos. Entre estos objetivos, destaca la necesidad de racionalizar la toma de decisiones. De igual manera, la mayoría de los países del Tercer Mundo se comprometieron a enfocar sus esfuerzos en los próximos años para

garantizar que toda la población tenga acceso a la educación básica. Para el planificador, esto implicó una programación coordinada de elementos clave como la formación de personal, la preparación de materiales y el desarrollo de la gestión educativa en los niveles básicos. En algunos casos, esta priorización ha ido más allá de establecer áreas de acción, configurando en regiones como América Latina y el Caribe un proyecto político-educativo integral (Gurriarán, 1990).

Además, como menciona Gurriarán (1990), existen demandas sociales para innovar en las prácticas educativas, lo cual plantea la necesidad de reformas profundas y sistemáticas. Para lograr esto, no basta con un enfoque casual o espontáneo; se requiere, además de condiciones sociopolíticas favorables, una planificación educativa rigurosa que incluya un diagnóstico exhaustivo del sector, estudios prospectivos sobre escenarios posibles, la creación de instituciones de alto nivel para investigación y formación de formadores, una política educativa que cuente con el respaldo de la sociedad y una reforma administrativa que se alinee con el proyecto de transformación educativa propuesto.

La democratización de la educación y sociedad debe constituir una de las finalidades esenciales de la planificación educativa en el futuro, asimismo, la educación debe contribuir, ante todo, a la formación integral de un ciudadano que pueda actuar con libertad y espíritu crítico dentro de una sociedad democrática. Esto conlleva la capacidad de enfrentar la desigualdad y la injusticia social y de cooperar solidariamente al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población. Desde esta perspectiva, corresponde al planificador contribuir a promover el desarrollo de sistemas educativos que, además de asegurar la adquisición de conocimientos, fomenten la participación responsable de todos los ciudadanos en la vida social, nacional e internacional y estimulen el aprendizaje de la comunicación y el desarrollo de la creatividad y la capacidad de adaptación al cambio (Gurriarán, 1990).

Gurriarán (1990), habla sobre sus dudas, desde hace muchos años, acerca de la eficacia de los modelos centralizados, las cuales alcanzan también al planeamiento y administración de la educación, particularmente en lo que se refiere a la capacidad de adaptación de los planes centrales, a las necesidades específicas de las distintas regiones de un país y a su aptitud para estimular el potencial educativo de cada comunidad local. Teniendo en cuenta esto, se considera que una de las principales finalidades de la planeación educativa consistirá, en el futuro, en contribuir a una

drástica reducción de las desigualdades regionales. En esta dirección, el Congreso de México tomó abiertamente partido por una planificación capaz de ejercerse a nivel local y de movilizar todo el potencial educativo con que cuentan las comunidades locales. La planificación de la educación ha intentado racionalizar los permanentes desequilibrios entre una demanda cada vez mayor y una oferta con gran crecimiento, pero siempre insuficiente.

Como se pudo observar en el transcurso del contexto internacional, en sus primeras etapas, la planificación se centró en temáticas economicistas que eran las que prevalecían en esos momentos en los esfuerzos de planeamiento orientados por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en los países desarrollados o que hubieran asumido el método de requerimientos de recursos humanos, que tuvo como origen el notorio déficit de mano de obra de nivel superior y técnico en los países centrales, luego de la última guerra mundial (Fernández y Aguerrondo, 1977).

El panorama internacional de la planeación educativa ha mostrado la evolución de enfoques y estrategias que buscan responder a las demandas educativas en contextos diversos, adaptándose a los retos globales y regionales mediante políticas y prácticas diseñadas para mejorar la calidad, cobertura y equidad en la educación. Estos esfuerzos reflejan la importancia de una planeación educativa sólida que permita anticiparse a las necesidades cambiantes de la sociedad y establecer objetivos claros y alcanzables para el desarrollo de los sistemas educativos. Esta visión global proporciona una base para entender cómo la planeación educativa evoluciona y se adapta a las demandas sociales, económicas y culturales de cada región.

4.2 Planeación educativa contextualizada

La planeación contextualizada, como lo plantea Zabalza (2012), citado por Magaña y Hernández (2018), constituye un proceso esencial para adecuar las propuestas educativas a las características particulares de los entornos en los que se implementan, rechazando la lógica de la homogenización curricular para valorar, en su lugar, la diversidad y la singularidad de los contextos locales. Este enfoque situado promueve una educación más significativa al permitir que los principios generales del quehacer educativo se traduzcan en acciones pedagógicas pertinentes, ajustadas a las condiciones reales de las instituciones y de los grupos que las conforman. En este sentido, la flexibilidad emerge como una condición indispensable, pues sólo

a través de ella es posible atender las múltiples y cambiantes necesidades de los espacios escolares.

Desde esta perspectiva, Magaña y Hernández (2018) profundizan en el carácter reflexivo de la planeación contextualizada, destacando su potencial para reconfigurar la etapa inicial del proceso educativo a partir de un análisis minucioso tanto del contexto interno como externo en el que el docente se desempeña. Retomando a Ramírez (2008), estas autoras señalan que una planeación educativa vinculada al contexto no sólo permite enfrentar la realidad, sino también identificar en ella elementos de identidad y pertenencia que convierten la práctica pedagógica en una herramienta transformadora de la vida comunitaria. Bajo esta lógica, la planeación deja de ser un ejercicio técnico-burocrático para convertirse en un medio de construcción social que interpela lo educativo desde las condiciones concretas de existencia de los sujetos.

La contextualización de la planeación, por tanto, no puede desvincularse de un enfoque socioformativo que impulse una cultura inclusiva. Este enfoque, como lo argumentan las mismas autoras, busca consolidar un entramado social en el cual todos los individuos, sin distinción, accedan a los mismos derechos y a las mismas posibilidades de participación, contribuyendo activamente a su formación integral y al mejoramiento colectivo de sus condiciones de vida. La planeación contextualizada, en este sentido, funge como un dispositivo que articula lo pedagógico con lo ético y lo político, pues compromete al docente con la transformación de su entorno.

En esta línea, Mendivil (2014), citado por Magaña y Hernández (2018), subraya la urgencia de que las escuelas asuman su papel como organizaciones sociales con capacidad de incidir críticamente en su contexto. Frente a las exigencias del mundo globalizado, la escuela no debe renunciar a su responsabilidad con lo local; por el contrario, debe posicionarse como un espacio estratégico desde el cual repensar y reconstruir las relaciones entre lo global y lo comunitario, entre las demandas externas y las necesidades internas. Así, una planeación educativa contextualizada debe integrar la comprensión del entorno institucional, regional y nacional como condiciones de posibilidad para su legitimidad y eficacia.

Ahora bien, el diseño de una planeación verdaderamente situada exige una apertura hacia la participación activa de los padres de familia como actores clave en la construcción del

conocimiento del entorno. No se trata sólo de reconocer un derecho legal, como apunta Antúnez (2012), sino de comprender que las familias aportan saberes valiosos sobre la cultura, las costumbres y las dinámicas sociales de la comunidad. Su participación complementa la mirada del docente y permite establecer una sinergia entre el espacio escolar y la vida cotidiana de los alumnos. Esta colaboración se vuelve especialmente necesaria ante la progresiva disolución de los límites entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes sociales, lo que demanda una mayor articulación entre los diversos espacios educativos.

En efecto, para fortalecer la vinculación entre escuela y familia, es imprescindible que el colectivo docente realice un ejercicio crítico de análisis sobre los valores, creencias y prácticas culturales de las familias, reconociendo que su participación puede manifestarse de múltiples maneras y en diferentes niveles, todos ellos igualmente significativos. Así, la planeación contextualizada no sólo se nutre de información externa, sino que la incorpora de manera estratégica para enriquecer sus propósitos formativos, ampliar su horizonte de sentido y construir una educación más pertinente y humanizante.

Con base en estos planteamientos, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) enfatiza que la lectura del contexto debe contemplar las condiciones inmediatas y mediatas que configuran la vida escolar, reconociendo la interacción entre los factores sociales, académicos, familiares y culturales que influyen en el quehacer educativo. Esta lectura, para ser efectiva, debe extenderse a los ámbitos internacional, nacional, estatal y local, integrando elementos estructurales que atraviesan la realidad escolar y que inciden en sus posibilidades de acción. Al mismo tiempo, se reconoce que los docentes y las familias enfrentan desafíos específicos que deben ser atendidos desde una visión integral del contexto, lo que convierte a la lectura de la realidad en un ejercicio pedagógico y político de gran trascendencia.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) profundiza esta visión al concebir el análisis del contexto socioeducativo no como un procedimiento técnico, sino como un proceso colectivo de interpretación y transformación. Leer la realidad implica cuestionar las certezas, poner en tensión las creencias y abrirse a nuevas formas de comprender el entorno. La realidad no es fija ni inmutable; por el contrario, es histórica, dinámica y construida socialmente. Por ello, el análisis contextual debe sustentarse en una actitud crítica,

abierta al diálogo, a la diversidad de perspectivas y a la problematización de los marcos de sentido que orientan la práctica educativa.

Tanto la SEP como MEJOREDU coinciden en la importancia de construir esta lectura desde una perspectiva participativa, que convoque a todos los actores escolares y se alimente de fuentes múltiples. Más allá de los datos cuantitativos, la planeación contextualizada debe integrar el conocimiento vivencial de los sujetos, su experiencia cotidiana, su historia y su relación con el entorno. En este marco, el colectivo docente asume un rol protagónico, pues es quien define el contenido, la estructura y los alcances del análisis, adaptándolo a las condiciones y transformaciones que se presenten a lo largo del ciclo escolar.

Finalmente, MEJOREDU señala que no existe un único modelo para leer la realidad. Cada colectivo construye su propio análisis en función de su identidad institucional, su historia y su ubicación geográfica. Incluso en contextos similares, diferentes equipos docentes pueden generar interpretaciones diversas, lo cual no representa una debilidad, sino una expresión de la riqueza epistémica del enfoque situado. Lo verdaderamente importante es que la lectura del contexto resulte significativa para quienes la realizan, que les permita comprender a fondo los problemas que enfrentan y vislumbrar caminos posibles de transformación. En este sentido, la planeación contextualizada se erige como una estrategia potente para resignificar el papel de la escuela en su comunidad, no sólo como transmisora de conocimientos, sino como agente activa en la construcción de un proyecto educativo con sentido social.

4.3 La evaluación como parte del proceso de la planeación educativa

La evaluación constituye un componente central dentro del proceso de planeación educativa, ya que no sólo permite valorar los resultados obtenidos, sino que también orienta la toma de decisiones para transformar y mejorar las prácticas escolares. En este sentido, la evaluación adquiere relevancia en tanto se convierte en un proceso sistemático que da sentido, dirección y coherencia a las acciones pedagógicas, favoreciendo el análisis crítico tanto de los procesos de enseñanza como de los contextos en los que estos se desarrollan. Evaluar, entonces, no debe entenderse como una acción terminal o exclusivamente cuantitativa, sino como una oportunidad para reflexionar, comprender y actuar de manera más consciente y comprometida dentro de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, Santos (2005) plantea que en los últimos años la evaluación se ha consolidado como uno de los ejes fundamentales de la reflexión educativa, al grado de condicionar significativamente la forma en que se conciben y organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, advierte que, con frecuencia, se privilegia una evaluación centrada en la medición, el control y la jerarquización, por encima de aquella orientada al análisis comprensivo, al diálogo pedagógico y a la mejora institucional. Así, la evaluación como medición se reduce a la verificación de resultados mediante pruebas estandarizadas, con fines de acreditación o selección, sin detenerse a analizar las causas de los logros o las dificultades, ni mucho menos a considerar la necesidad de transformación de los procesos evaluados. Este enfoque, según Santos, genera efectos colaterales en la cultura escolar, como el individualismo, la competitividad, la búsqueda de resultados inmediatos y la simplificación de fenómenos complejos.

En contraste, el autor plantea la necesidad de transitar hacia una evaluación entendida como comprensión, es decir, como un proceso permanente, reflexivo y dialógico, que permita analizar críticamente lo que ocurre en las aulas y en la escuela en su conjunto. Esta forma de evaluar no se limita a comprobar resultados, sino que promueve el cuestionamiento constante, la interpretación de evidencias diversas y el aprendizaje colectivo. Desde esta mirada, la evaluación cumple funciones como el diagnóstico, la retroalimentación, el análisis compartido y la mejora continua, al tiempo que promueve valores como la autocrítica, la flexibilidad y la colegialidad entre los actores escolares.

En este mismo sentido, Shepard (2006), enfatiza que la evaluación no debe concebirse únicamente como un mecanismo para emitir juicios finales, sino como una parte integral del proceso de aprendizaje. De acuerdo con la autora, uno de los principios fundamentales de una evaluación transformadora es que el sujeto evaluado asuma un rol activo en la reflexión y supervisión de su propio progreso. Esta perspectiva implica reconocer que cada persona experimenta trayectorias de aprendizaje singulares, por lo que el proceso evaluativo debe ser capaz de captar y valorar dicha diversidad. Shepard, subraya la importancia de generar condiciones para que la evaluación se construya a partir de la observación cotidiana, el diálogo horizontal y la interpretación compartida, permitiendo que quienes aprenden expresen cómo

comprenden, por qué actúan de determinada manera y qué sentido otorgan a sus experiencias educativas.

A nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) coincide con esta visión al señalar que la evaluación formativa debe ser comprendida como una herramienta para fortalecer la retroalimentación continua de las actividades y esfuerzos que realiza cada persona para avanzar en su aprendizaje. Lejos de centrarse en la demostración de resultados estáticos, la evaluación formativa promueve procesos de autorreflexión y reflexión colectiva, en los que se reconoce que todo esfuerzo por aprender es válido y digno de análisis. Desde esta mirada, no se trata de establecer quién hizo algo bien o mal, sino de visibilizar y comprender los caminos seguidos por cada sujeto para desarrollar saberes, habilidades y actitudes, reconociendo que dichos procesos pueden ser discutidos y enriquecidos junto a otros.

Al trasladar estas ideas al ámbito institucional, Santos (2005) insiste en que no es posible evaluar una escuela sin considerar su historia, sus condiciones materiales, sus limitaciones normativas y su contexto organizativo. Toda evaluación escolar, si pretende ser significativa, debe estar contextualizada, es decir, debe partir de la realidad concreta del centro educativo y de las dinámicas que lo caracterizan. En este marco, el autor propone tres posibles rutas para la evaluación de los centros: un sendero descendente (impuesto externamente), un sendero ascendente (propuesto desde la comunidad escolar) y un sendero en espiral (que articula ambos sentidos). Para el caso de procesos de mejora interna, destaca la relevancia del sendero ascendente, es decir, de aquellos procesos de autoevaluación que emergen desde la iniciativa de la propia institución.

La autoevaluación institucional, tal como la concibe Santos, permite convertir la reflexión informal, que ya ocurre en las conversaciones cotidianas entre docentes, madres y padres, y alumnos, en una práctica rigurosa, sistemática y colectiva. Este proceso no sólo fortalece la participación de todos los actores, sino que también genera una comprensión más profunda del funcionamiento del centro escolar. Las condiciones críticas para su éxito son la confidencialidad, la construcción de relaciones basadas en la confianza y la posibilidad de establecer un diálogo honesto entre iguales. A través de este ejercicio, se abre la puerta a una transformación auténtica, basada en la lectura inteligente y compartida de la realidad educativa.

En consecuencia, la evaluación escolar no puede reducirse a la aplicación de instrumentos técnicos desvinculados del contexto. Más bien, como señala nuevamente Santos (2005), debe caracterizarse por ser un proceso atento a los procesos y no únicamente a los resultados; por dar voz a todos los participantes bajo condiciones de libertad; por emplear métodos sensibles que den cuenta de la complejidad de los fenómenos escolares; y por comprometerse activamente con la mejora social y educativa. Esta evaluación no busca simplificar la realidad con estadísticas estandarizadas, sino interpretarla en su profundidad y diversidad.

Los aportes de Santos, Shepard y la SEP coinciden en señalar que la evaluación, cuando se concibe como una práctica reflexiva, contextualizada y participativa, tiene el potencial de convertirse en una herramienta poderosa para el aprendizaje, la mejora institucional y la transformación educativa. Superar los enfoques punitivos, simplificadores o únicamente acreditativos implica revalorizar la evaluación como un proceso ético, crítico y situado, al servicio de una educación más justa, significativa y humana.

Entender la evaluación como un proceso reflexivo, contextualizado y participativo no sólo impulsa la mejora educativa, sino que también favorece transformaciones en la cultura institucional. Al convertirse en una herramienta de diálogo y comprensión, la evaluación deja de ser un mecanismo de control para alinearse con prácticas más democráticas y colaborativas. Con esta perspectiva, en el siguiente apartado se aborda la transición de la administración clásica hacia una gestión escolar más participativa, centrada en el diálogo, la corresponsabilidad y la toma de decisiones compartida. Este recorrido permite analizar cómo dicho cambio en el modelo de gestión ha abierto paso de una lógica de planeaciones homogéneas e impuestas, hacia propuestas más heterogéneas, contextualizadas y construidas colectivamente desde la realidad de cada escuela.

4.4 De la administración clásica a la gestión democrática

“La escuela es una organización, pero a diferencia de otras organizaciones, es deseable que se constituya en ella una comunidad, a la que denominamos comunidad escolar”.

(Antúnez, 2012, p. 25).

Como menciona Chanlat (1994), la sociedad es un teatro de numerosas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales, dichos cambios han impactado en el área de las organizaciones, las cuales en sus inicios se establecieron en el ámbito económico buscando el aseguramiento o mantenimiento de un sistema de control de inspiración tayloriana o burocrática, con una orientación tecnocrática, guiada hacia la eficacia, la productividad y el rendimiento. Sin embargo, en la época de los noventa, ese tipo de gestión fue puesta en tela de juicio, ante la rigidez, el antiintelectualismo, el etnocentrismo, el cuantitavismo, el economicismo y la escasa comunicación. A través de ese enfoque, dominado por la razón instrumental y por las categorías económicas, los seres humanos, en las organizaciones, eran considerados como recursos, cuyo rendimiento debería ser tan satisfactorio como el de las máquinas y herramientas, convirtiendo así a las personas en objetos. Ante esto, resulta necesario hacer un recuento del camino recorrido para transitar de una visión meramente administrativa o gerencial, a una perspectiva con mayor enfoque hacia la gestión, particularmente en el ámbito escolar.

Aktouf, (1998), refiere que la función dirigencial y la organización han existido desde tiempos inmemorables, por lo que los ancestros más directos del empresario podrían ser los comerciantes, los denominados capataces, directores o jefes de personal. Sin embargo, a partir de diversas luchas obreras, sindicatos y leyes de trabajo, el rol de control y supervisión, se modificó hacia un rol de administrador. La administración clásica estuvo sustentada por Taylor y Fayol quienes tenían una concepción individualista, economicista, de disciplina y orden. Dicho pensamiento administrativo daba lugar a la idea de que toda actividad debía ser supervisada, verificada y controlada por un jefe, quien sería el encargado de medir la eficacia de acuerdo a su capacidad de hacerse obedecer. Como se observa, se tenía una visión militarista de la administración, en la cual el jefe concibe, piensa, prevé y ordena, haciendo que el trabajador sólo fuera obediente, feliz y productivo, convirtiéndolo en un ser eficaz, tratándolo como un instrumento pasivo y de rentabilización.

En general, ese pensamiento gerencial dominante en la administración clásica tenía como pilares fundamentales la disciplina, el orden, la obediencia, la jerarquía, la separación de roles y el individualismo. Asimismo, se consideraba al empleado como una persona a la que no se le debía permitir participar, tomar decisiones, ni expresar su punto de vista, al ser considerado indigno de confianza, no inteligente e incapaz de participar eficazmente. La resistencia al cambio

de dicho pensamiento por parte de los dirigentes, surgía ante la necesidad de seguir manteniendo prestigio, privilegios y sobre todo, el poder absoluto; por lo cual siempre se mantuvo al empleado en situaciones de obediencia y sumisión. Para finales de los noventa se pensaba que los cimientos de la administración clásica estaban lejos de retroceder (Aktouf, 1998).

Asimismo, además de hablar conceptos como eficacia y eficiencia en el ámbito de las organizaciones desde la administración clásica, se trabajaba bajo la concepción de la calidad, enfoque nacido en Japón como una estrategia de competitividad para la empresa Toyota, la cual de acuerdo con Cano (2003), nace primero para hallar desviaciones o fallas en los procesos y después, como herramienta para elevar la competitividad de las organizaciones, buscando satisfacer las necesidades del cliente, mejorando continuamente (Flores, 2021).

Partiendo de la idea anterior, Chanlat (2006), refiere que la administración clásica tuvo como principal finalidad la eficacia económica, ciencia que surgió desde finales del siglo XIX, ante la obsesión por la producción, visión nacida ante el triunfo de las ideas capitalistas como categorías dominantes del pensamiento económico. Dicho pensamiento se vio reflejado en una sociedad gerencial, al inculcarnos ideas y un lenguaje con tendencia hacia lo administrativo, al hablar de eficacia, eficiencia, calidad, productividad, excelencia y resultados.

Sin embargo, aunque para Aktouf pensar en replantear el enfoque de la administración clásica resultaba algo complejo, Chanlat (1994), hablaba de mirar al ser humano como un ser activo y reflexivo por lo que era necesario dejar de reducirlo a una visión objetivista. Asimismo, lo visualizaba como un ser de palabra ante lo cual, en el ámbito de las organizaciones, le permitiría participar en la toma de decisiones. Siguiendo esta idea, Sabirón (1999), hacía referencia a la necesidad de redescubrir a las personas y de mirar a los individuos como miembros de las organizaciones, a partir de la teoría de los Recursos Humanos, y aunque aun prevalecían conceptos y pensamientos gerencialistas, el replanteamiento del enfoque comenzaba a hacerse presente. Bolman y Deal (1984), citados en Sabirón (1999), reflexionaban mencionando lo siguiente:

Las organizaciones existen para servir a las necesidades humanas, y no el hombre al servicio de las necesidades de la organización. Organizaciones y personas se necesitan mutuamente, para la propia supervivencia social. Si el ajuste entre el individuo y la

organización no es correcto, uno de los dos componentes sufrirá las consecuencias: explotación o absentismo. Por el contrario, si el ajuste es correcto, ambos se beneficiarán. (p. 124).

A partir de esto, y tras el comienzo del surgimiento de una nueva perspectiva sobre la visión del empleado, Sabirón (1999), indica que la clave para una mayor productividad de las organizaciones es implicar a los trabajadores en el proceso y crear climas de confianza que permitan la cooperación. Asimismo, dejar el control y dar paso al asesoramiento, donde no sólo se preocupe por la producción, sino por el interés y satisfacción de los empleados, creando la figura del inspector democrático.

Trasladando lo anterior al ámbito de la educación en México, la visión gerencialista tuvo efecto en ella, al adoptar conceptos como calidad, eficacia y eficiencia en la gestión educativa. Esto se dio en respuesta a las exigencias de la globalización y las reformas educativas orientadas hacia resultados más medibles y cuantificables. El enfoque gerencialista fue introducido en la educación como parte de una tendencia mundial que buscó optimizar los procesos administrativos y pedagógicos para lograr una mayor eficiencia. En México, esta visión influyó especialmente en la manera en que se definieron los objetivos, se distribuyeron los recursos y se evaluaron los resultados en las escuelas.

El enfoque de calidad, eficacia y eficiencia en la educación mexicana comenzó a consolidarse a partir de las reformas educativas de los años noventa. Durante esta década, México se alineó con las tendencias internacionales que promovían la modernización del sistema educativo, motivadas por recomendaciones de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Este cambio fue impulsado por la necesidad de mejorar los resultados educativos en un contexto de globalización, poniendo énfasis en la medición de logros mediante evaluaciones estandarizadas.

La calidad en el ámbito educativo se ha reconfigurado bajo criterios propios de la gestión empresarial, donde se asocia con el cumplimiento de estándares predefinidos. Esto implica que el desempeño del sistema educativo se mide a través de indicadores específicos como los resultados de pruebas estandarizadas por ejemplo, Programme for International Student Assessment (PISA) o Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). La noción de calidad va

más allá del simple aprendizaje, integrando la capacidad de formar ciudadanos competentes para la economía global.

Sabirón (1999), menciona que en los años noventa, se estableció a la calidad como la nueva prioridad de los sistemas educativos de la OCDE, esto como respuesta al desarrollo y a las nuevas demandas económicas y sociales, para esto, se hablaba de las características que tendría que cumplir una escuela para que fuera considerada de calidad:

1. Un compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas.
2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.
3. Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.
4. Estabilidad del personal.
5. Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.
6. Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.
7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.
9. Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.
10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable (p. 204).

En respuesta a lo anterior, en México surgió durante el ciclo escolar 2001-2002 el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Dicha iniciativa buscó mejorar la gestión escolar a través de un modelo de autogestión que involucrara de manera activa a directores, maestros y padres de familia en la toma de decisiones estratégicas. El PEC promovía la participación colaborativa y fomentaba una mayor transparencia en el uso de los recursos, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos y reducir problemas como la deserción y reprobación escolar. Este programa, inspirado en modelos internacionales de gestión escolar centrada en la escuela, buscó transformar las dinámicas organizativas para hacerlas más democráticas y orientadas a resultados

educativos. Se enfocaba también en brindar apoyo especial a escuelas en contextos de alta marginación, desarrollando estándares de gestión para orientar su operación de manera eficaz (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Como se puede observar, la educación pública mexicana ha asumido el enfoque gerencialista al centrarse en conceptos como calidad, eficacia y eficiencia. Sin embargo, este enfoque ha generado debates sobre la reducción del sentido educativo a métricas cuantitativas y sobre cómo equilibrar la eficiencia administrativa con el desarrollo integral de los alumnos. Aunque estas prácticas buscan mejorar los resultados del sistema educativo, también es crucial que no se pierda de vista el propósito más amplio de la educación: formar personas críticas y comprometidas con su comunidad y su entorno.

Ante esto, Cano (2003), plantea la transformación de la dinámica dando paso a una nueva organización escolar para construir la visión de una nueva escuela, partiendo de la idea de que las instituciones no pueden seguir inamovibles pese a las transformaciones sociales, esto a partir de mantener una actitud abierta y flexible que permita poner énfasis en la colectividad de las prácticas organizativas. Sin embargo pasar de una visión vertical a otra que busque favorecer la horizontalidad resulta complejo, ya que esto implica mirar todas las dimensiones que hacen posible la escuela, como son su historia, construcción social y la comunidad educativa; siendo conscientes que la escuela no es una organización estática, sino dinámica, conformada por una comunidad que no sólo obedece, sino que aprende.

Santos Guerra (1994), citado en Cano (2003), señala que para hacer lo anterior posible, es necesario trabajar para pasar de la rigidez organizativa a la flexibilidad, de la irracionalidad a la racionalidad de los procesos y de la individualidad a la colectividad. Ante esto, resulta pertinente generar un nuevo modelo de centros escolares y organización de la escuela que tenga como elementos: metas conjuntas, la dirección colegiada, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones democráticas, así como propuestas de aprendizaje para toda la comunidad escolar. A partir de lo anterior, la dinámica de la escuela se transformaría, tomando en cuenta las opiniones de toda la comunidad educativa, lo cual favorecería aspectos de organización, como la planeación educativa, que ya no recaería solamente sobre las decisiones de las autoridades, sino que pasaría a ser un documento construido en colegiado a partir de las aportaciones de todos, como

menciona Cano (2003), la planificación en equipos interdisciplinarios permite al profesorado: compartir conocimiento, coordinar la enseñanza, facilitar su formación, intercambiar información con profesores, con las familias y los alumnos (p. 170).

Asimismo, para ir caminando hacia una transformación que de paso a la horizontalidad en las organizaciones, particularmente en las escolares, es necesario modificar el rol del director quien tendría que guiar la institución a través de la delegación de tareas y responsabilidades, manteniendo informados a los docentes, permitiendo la participación del colectivo en la toma de decisiones, fomentar el trabajo en equipo, tener una comunicación abierta, abordar los problemas y conflictos suscitados, saber escuchar así como expresar el reconocimiento al colegiado. De acuerdo con Cano (2003), sólo a partir de incorporar paulatinamente aspectos como: flexibilidad, dirección colaborativa, autonomía y la cultura de la democracia, se llegará a lograr una escuela con una gestión democrática.

4.5 La gestión escolar en la propuesta de una planeación educativa

El proyecto se trabaja desde la perspectiva de la gestión, la cual Colunga, (1996), citado en Moncayo (2006), define como un proceso de planear, dirigir o coordinar, ejecutar y controlar esfuerzos de manera organizada y sistémica para un fin determinado. Santos Guerra (1997), citado por el mismo autor, menciona que la gestión es una acción que consiste en aplicar los recursos disponibles de manera ordenada con el fin de lograr los objetivos de la institución.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), indica que la gestión:

Se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (2010, p. 55).

De acuerdo con Chávez (2002) la gestión encuentra sus orígenes en los ámbitos educativos europeos mayormente, destacando la escuela francesa y la española, las cuales hacen hincapié en que las escuelas deben estar revestidas de un mayor grado de autonomía que les permita manejar autónomamente sus recursos y generar su propio proyecto pedagógico institucional, mismo que debe ser elaborado con la participación de todos sus integrantes así

como de su comunidad. La idea de gestión escolar busca sobreponer lo pedagógico frente a lo administrativo.

Por otro lado, Loera (2003), citado en SEP (2010), menciona que se entiende por gestión escolar el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica. Asimismo, se dice que la gestión educativa refiere a las labores realizadas por la comunidad educativa, enfocadas a generar procesos que favorezcan el cumplimiento de los objetivos y propósitos de la educación básica.

Chávez (2019), indica que la gestión escolar data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. Su práctica está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias y, por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales. En ella interactúan tres planos: la teoría, la práctica y la política.

A partir de lo propuesto por diversos autores, se observa que tanto Colunga (1996) como la Secretaría de Educación Pública (2010), coinciden en que la gestión implica planificar, dirigir, coordinar y controlar las actividades de forma organizada y sistémica para alcanzar los objetivos educativos. Asimismo, Loera (2003) y Chávez (2002), destacan la importancia de involucrar a todos los actores educativos (directores, maestros, padres y alumnos) en los procesos de gestión escolar, alineándose con la idea de que la planeación debe ser una labor conjunta. También, Chávez (2002) aboga por una mayor autonomía de las escuelas para que puedan adaptar los proyectos pedagógicos a su contexto específico. De manera general, las perspectivas resaltan que la gestión escolar tiene como objetivo mejorar el aprendizaje y crear condiciones propicias para la educación de calidad. Esto mediante la combinación de prácticas pedagógicas y organizativas que orientan a la escuela hacia el logro de sus objetivos.

En el siguiente apartado, se aborda el papel de la mediación educativa y el liderazgo en la gestión escolar, elementos clave que fomentan el trabajo en equipo y promueven un clima escolar positivo. La mediación y el liderazgo no sólo contribuyen al desarrollo de una cultura de

diálogo y respeto, sino que también fortalecen la capacidad de los directivos y docentes para enfrentar los desafíos diarios de la vida escolar, favoreciendo así una mejora continua en el proceso educativo.

4.6 La mediación educativa desde la gestión y el liderazgo

Rodríguez, Sánchez y Rojas (2008), destacan que la mediación y el acompañamiento fomentan procesos de interacción social entre personas que colaboran en actividades conjuntas con el fin de generar conocimiento. En el contexto educativo, el mediador se involucra activamente con los miembros de la escuela y de la comunidad, para lo cual necesita habilidades que le permitan reconocer las capacidades, intereses, perspectivas y recursos disponibles. La mediación en el entorno escolar se centra en convertir a la escuela en una comunidad de aprendizaje, en la cual la cultura esté en constante evolución. Las instituciones educativas, concebidas como organizaciones de aprendizaje formal, ofrecen espacios idóneos para el intercambio continuo entre los distintos actores educativos, promoviendo la convergencia de valores, motivaciones e intereses en un proceso de mejora fundamentado en el aprendizaje a nivel individual, colectivo y organizacional.

El liderazgo es un elemento clave en la mediación educativa y se fundamenta, sobre todo, en el acompañamiento, el establecimiento de metas comunes, la preocupación por el desarrollo de la comunidad educativa, el rediseño de la organización y la gestión de programas institucionales. Las características clave del liderazgo escolar son: construcción de altas expectativas, capacidad de transmitir energía y confianza, capacidad de estimular el desarrollo profesional y personal de los miembros de la comunidad, así como compromiso con los proyectos educativos emergentes y contextualizados, conexión con la comunidad y empatía, y capacidad de asumir riesgos (Camarero, Tierno, Barrios e Iranzo, 2020).

En palabras de Gallegos y López (2019), organismos como la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea enfatizan la contribución del liderazgo a la calidad de la educación, debido a que las características sociales de esta, demandan colaboración e interdependencia en sus distintos ámbitos de desarrollo sin embargo no puede ser cualquier tipo de liderazgo, sino uno capaz de desarrollar una comunidad de aprendizaje y con plena convicción de que la dirección es tarea de todos, lo que lleva a distribuir el liderazgo. Sin embargo, investigaciones realizadas, en América Latina, muestran que las prácticas de directivos y profesores no ha cambiado, lo que se refleja en

el acceso inequitativo a oportunidades educativas y bajos rendimientos, problemáticas que deben enfrentar los directores, quienes han debido ejercer funciones de contención social, destinando menos tiempo para tareas de gestión o pedagógicas, afectando así su desempeño.

Existen diversos tipos de liderazgo, sin embargo para fines del proyecto se considera que el liderazgo transformacional puede apoyar a la concreción del mismo, ya que de acuerdo con Hermosilla, Amutio, Da Costa y Páez (2016), este tipo de liderazgo ha sido considerado como uno de los adecuados para impulsar los procesos de cambio e innovación en las organizaciones. Los líderes transformacionales comunican una visión clara, inspiran al compromiso con esa visión, logran confianza y motivación de su equipo de trabajo mismos que tienden a actuar más allá de sus propias expectativas de tal modo que fomentan la efectividad organizacional, en este caso de la institución escolar. La función del líder transformacional es ampliar y elevar el interés de su equipo, generando conciencia y aceptación entre ellos, motivándolos a ir más allá del interés personal por el bien del grupo. El liderazgo transformacional ha sido vinculado al compromiso del empleado con la organización, satisfacción y bajo nivel de estrés en el trabajo y con el líder. El liderazgo transformacional está relacionado con el logro organizacional, así como con el compromiso, satisfacción y confianza por parte de los trabajadores.

Según Ribeiro (2013), un líder que aplica principios de mediación como la intencionalidad y reciprocidad, la trascendencia y el significado, alcanzará con mayor probabilidad los resultados establecidos. Pacco y Dávila (2022), señalan que los líderes deben alejarse del papel tradicional de administradores y supervisores, asumiendo en cambio un rol de guías y acompañantes que gestionen actividades orientadas al logro de los objetivos. De esta manera, una escuela dirigida bajo un liderazgo transformacional aumenta sus posibilidades de ofrecer esa educación de calidad demandada por el sistema educativo.

Siguiendo la idea de Pacco y Dávila; Martínez y González (2010), señalan que particularmente, una de las funciones del líder es el acompañamiento pedagógico, mismo que comprenden como un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades y capacidades profesionales, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a las prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como docente en contextos formales de aprendizajes. El

acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso en el que la realidad es el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio. Desde el acompañamiento se busca el fortalecimiento de una conciencia social sobre la necesidad de avanzar hacia la formación de un docente competente, capaz de autogestionar con otros su profesionalización individual y comunitaria.

Por su parte, Vezub (2011), plantea que el acompañamiento pedagógico sostiene que éste permite romper con uno de los problemas que históricamente caracterizaron a la docencia: el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas. El acompañamiento pedagógico surge como una alternativa frente a los débiles resultados que evidenció la capacitación tradicional basada en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral -por parte de expertos y especialistas- de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar de manera individual. El acompañamiento pedagógico implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos: orientación de las actividades docentes; formación-profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación.

El liderazgo es un aspecto fundamental dentro de la gestión escolar, ya que a partir de este se genera el compromiso de la comunidad escolar con la producción de los cambios necesarios para mejorar el aprendizaje de los alumnos, para esto es necesario entender el liderazgo de una manera más amplia, compartida o distribuida, ya que este tipo de liderazgo favorece la posibilidad de un trabajo más colectivo. El constructo de liderazgo distribuido está constituido por las dimensiones de apoyo y supervisión a los docentes, cooperación de los equipos de liderazgo y participación en la toma de decisiones. La distribución del liderazgo se logra mediante la colaboración entre todo el personal de los centros educativos, paralelamente al fomento de un clima positivo de participación, comunicación y confianza que motiva una mejora de la organización y de la gestión a nivel académico, además de estructuras de procesos que puedan promover y sostener el aprendizaje profesional colectivo (Gallegos y López, 2019).

Pozner de Weinberg (2007), hacer referencia de algunos requerimientos básicos que tendría que tener un líder para llevar a cabo la tarea de gestionar como son: el desarrollar un sentido de pertenencia en el colegiado para construir el nosotros, propiciar espacios de

intercambio y comunicación, valorar al docente como persona, organizar procesos de formación y capacitación, así como generar un clima institucional abierto al aprendizaje y a la reflexión. Sin embargo, realizar lo anterior resulta una labor compleja ya que exige a los líderes nuevos aprendizajes lo que conlleva a la necesidad de una formación acorde a dichos requerimientos.

Uno de los aspectos más complejos en la gestión educativa es el establecimiento de un clima que promueva la reflexión docente. Como señalan Arista y Bonilla (2016), muchos profesores fueron formados bajo un enfoque tradicionalista que, en muchos casos, persiste en prácticas arraigadas y dificulta la transición hacia modelos más flexibles. Sin embargo, la concepción de la escuela ha evolucionado hacia una visión más colaborativa, en la que tanto docentes como directivos participan activamente en la toma de decisiones, estableciendo vínculos con la comunidad y promoviendo espacios de aprendizaje entre colegas y alumnos. Este cambio de paradigma implica desafíos significativos para los equipos escolares, ya que exige modificar estructuras de trabajo y consolidar una cultura de aprendizaje compartido.

Dicha transformación educativa se acerca al concepto de escuela inteligente propuesto por Perkins (2001), en el que la participación activa de docentes, alumnos y familias en la gestión escolar fortalece la motivación y el compromiso con la enseñanza. En este modelo, la autoridad de los directivos no desaparece, sino que se redefine para promover el pensamiento reflexivo tanto en los alumnos como en los adultos responsables de su educación. Sin embargo, lograr que los docentes se conviertan en profesionales dinámicos y reflexivos es un reto cuando las instituciones educativas no proporcionan las condiciones necesarias para su desarrollo. La falta de información, tiempo y estímulo limita su capacidad de innovar y de aplicar sus conocimientos en la práctica pedagógica. En este sentido, la escuela debe reconfigurarse no sólo para impulsar el aprendizaje en los alumnos, sino también para generar espacios de formación y crecimiento profesional entre los docentes y directivos.

Para consolidar un entorno que favorezca la reflexión y la innovación, es imprescindible repensar la organización escolar. Pogré y Lombardi (2004) argumentan que es necesario transformar no sólo la estructura de la escuela, sino también las relaciones entre los actores educativos, la distribución del trabajo y el vínculo de la institución con su entorno. Sin embargo, estas propuestas de cambio deben ir acompañadas de un proceso de comprensión profunda por parte de los docentes. Si los maestros no desarrollan su capacidad de análisis y reflexión,

difícilmente podrán ayudar a otros a construir un aprendizaje significativo. De ahí la importancia de revisar los modelos de formación y actualización docente, ya que estos deben ofrecer experiencias de aprendizaje coherentes con los principios pedagógicos que se busca promover. Si la formación de los docentes sigue basada en prácticas tradicionales como explicaciones unidireccionales, evaluaciones estandarizadas y procesos burocráticos, será difícil que modifiquen sus métodos de enseñanza.

En este mismo sentido, Stone (1999) destaca la importancia de que los docentes vinculen el aprendizaje escolar con la vida cotidiana de sus alumnos. En su rol como mediadores del conocimiento, son ellos quienes deben tomar decisiones sobre el currículo y adaptar los contenidos a las necesidades de sus alumnos. Un currículo que fomente el pensamiento reflexivo no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe involucrar a los alumnos en procesos de indagación que los lleven a formular preguntas significativas, identificar relaciones entre distintos conceptos y conectar su aprendizaje con problemas reales. Sin embargo, este tipo de enseñanza sólo puede consolidarse si el docente, a su vez, desarrolla una actitud reflexiva sobre su propia práctica.

El desarrollo de la comprensión en los docentes es un pilar esencial para la planeación educativa a nivel escolar. Un maestro que entiende a profundidad los contenidos que enseña, los procesos de aprendizaje de sus alumnos y la importancia de la planeación colaborativa estará en mejores condiciones para tomar decisiones fundamentadas que favorezcan un aprendizaje significativo. La planeación no debe ser un ejercicio mecánico ni una imposición externa; por el contrario, debe nacer de la reflexión sobre qué estrategias han funcionado y cuáles necesitan ser ajustadas. Un docente que no desarrolla su comprensión del proceso educativo corre el riesgo de reproducir metodologías de manera automática, sin evaluar su influencia en los alumnos. Además, la planeación no es un esfuerzo individual, sino un trabajo colegiado en el que cada docente aporta su experiencia para enriquecer la enseñanza. Si los maestros fortalecen su conocimiento sobre los principios pedagógicos, el currículo y las necesidades de sus alumnos, podrán participar activamente en la toma de decisiones, evitando la aplicación rígida de modelos descontextualizados y favoreciendo estrategias adaptadas a su realidad escolar.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotsky, citado en Bodrova (2004), enfatiza que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y que el contexto influye más en el

desarrollo cognitivo que las actitudes individuales. Para los docentes, su entorno está constituido por sus colegas, directivos y la comunidad educativa en general. De acuerdo con esta perspectiva, el pensamiento del docente se ve moldeado por sus interacciones y experiencias dentro del contexto escolar. Es decir, las ideas y estrategias que un maestro desarrolla dependen, en gran medida, de los espacios de diálogo y reflexión en los que participa. En este sentido, la generación de comunidades de aprendizaje dentro de las escuelas no sólo favorece la formación de los alumnos, sino que también es clave para el crecimiento profesional de los docentes.

Finalmente, las herramientas cognitivas juegan un papel central en la planeación educativa. Como señala Vygotsky, el lenguaje es la base del pensamiento y, por lo tanto, de la planificación docente. A través del lenguaje, los maestros organizan sus ideas, formulan objetivos y diseñan estrategias de enseñanza. Además, la planificación implica procesos de colaboración y diálogo con otros docentes, directivos y familias, lo que exige el uso del lenguaje para compartir ideas, retroalimentarse y construir colectivamente el proceso educativo. Asimismo, requiere el desarrollo de un pensamiento lógico que les permita anticipar, organizar y tomar decisiones informadas. La memoria deliberada, a su vez, les ayuda a recordar experiencias previas y conocimientos pedagógicos relevantes para diseñar sus estrategias didácticas. De esta manera, la planeación educativa no debe entenderse sólo como un procedimiento técnico, sino como un proceso mediado por herramientas culturales y sociales que los docentes han interiorizado a lo largo de su trayectoria profesional.

La transformación de la enseñanza hacia un modelo reflexivo e innovador depende, en gran medida, del desarrollo de la comprensión en los docentes. Para que la planeación educativa sea significativa, los maestros deben ser capaces de analizar críticamente sus prácticas, adaptar sus estrategias al contexto y participar activamente en la construcción del currículo. Sin embargo, este proceso no puede darse de manera aislada; requiere el apoyo de una comunidad de aprendizaje y de un liderazgo que fomente la reflexión y la colaboración.

Asimismo, otro de los elementos esenciales que emplea el líder en la gestión escolar es promover el trabajo colaborativo, fomentando una cultura de cooperación y corresponsabilidad en la que directivos, docentes, alumnos y familias se comprometan con el logro de los objetivos educativos. A través de una gestión que impulsa la colaboración, se construyen espacios donde

se comparten ideas y se desarrollan proyectos que reflejan las necesidades y metas de la comunidad escolar. Para esto, es necesario definir qué se entiende por trabajo colaborativo.

Valliant (2016), citado en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), indica que el trabajo colaborativo es una estrategia de desarrollo profesional que facilita el intercambio de experiencias, el estudio y el análisis conjunto de la práctica docente dentro de un contexto institucional y social determinado. Esta idea se complementa con lo expresado por Calvo (2014), citado por el mismo autor, quien señala que este enfoque permite a los miembros de la comunidad escolar aprender unos de otros. Es esencial observar el trabajo de los colegas, crear un entorno que favorezca el intercambio de experiencias sobre lo que da resultados y lo que no, fomentar la retroalimentación mutua y promover una motivación compartida para mejorar la calidad educativa de la escuela. Propiciar el trabajo colaborativo genera comunidad y propicia la movilización de saberes y conocimientos, lo cual no resultaría posible de manera aislada. Vygotsky, referido por el mismo autor, menciona que la adquisición de un nuevo conocimiento es el resultado de la interacción dialógica entre personas. De aquí la importancia de fomentar el trabajo colaborativo entre el colegiado.

Como se ha observado en el transcurso del apartado, el líder dentro de las escuelas, gestiona las relaciones entre la institución y la comunidad, comparte responsabilidades con su colectivo docente, distribuye responsabilidades y abre caminos al cambio (Pacco y Dávila, 2022). Dentro del proyecto en desarrollo, la mediación y el liderazgo fungen un papel esencial, ya que a partir del conjunto de habilidades que estos requieren se acompañará y guiará al colectivo docente de una escuela primaria para el diseño de una propuesta de planeación educativa que sirva para dar respuesta a las especificidades prácticas solicitadas por los planes y programas de estudio.

En general, la estructuración del marco teórico permite establecer los fundamentos que orientan el proceso de toma de decisiones en el ámbito escolar. Estos elementos son esenciales para comprender cómo la organización, la estructura y la dirección influyen en la efectividad educativa y en el logro de los objetivos institucionales. A partir de esta base teórica, el siguiente capítulo se centrará en la intervención práctica de un proyecto educativo, el cual busca desarrollar el diseño de una planeación educativa contextualizada a una escuela primaria de la Ciudad de México.

Capítulo 5. Planeación de la intervención

5.1 Macro planeación

A partir de los hallazgos obtenidos en la fase diagnóstica, se identificaron diversas necesidades y áreas de oportunidad en la práctica docente, especialmente en lo que respecta a la vinculación del quehacer pedagógico con el contexto específico de la comunidad escolar. En respuesta a ello, se diseñó una propuesta de intervención orientada a trabajar de manera colaborativa con el colectivo docente en la construcción de una planeación contextualizada. Esta planeación buscó no sólo atender los retos detectados, sino también fortalecer el análisis crítico del entorno y promover la toma de decisiones colegiadas desarrollando estrategias pedagógicas más pertinentes y significativas, favoreciendo una práctica educativa más reflexiva, situada y con mayor capacidad de respuesta ante las necesidades reales del alumnado.

Uno de los hallazgos más relevantes del diagnóstico fue la identificación de una necesidad en torno a fortalecer la formación docente. Esta no se limita únicamente a cuestiones de actualización pedagógica, sino que también abarca la comprensión crítica del enfoque y estructura de los planes y programas de estudio vigentes. Los resultados evidencian que, si bien existe conocimiento general sobre los contenidos curriculares, persisten dudas respecto a su aplicación contextualizada, así como a su vinculación con las problemáticas específicas del entorno escolar.

Asimismo, los datos muestran la importancia de impulsar el trabajo colaborativo entre docentes, no como una práctica esporádica o meramente administrativa, sino como una dinámica sistemática de construcción colectiva. El análisis mostró que existen espacios de diálogo entre los docentes, pero que estos requieren ser fortalecidos con metodologías que promuevan la participación horizontal, la corresponsabilidad en la toma de decisiones y el desarrollo de propuestas pedagógicas que respondan a las condiciones reales de la comunidad.

Otro aspecto destacado fue la necesidad de avanzar hacia la construcción de una planeación educativa contextualizada, entendida como un ejercicio pedagógico que parte de la realidad específica de cada comunidad escolar para diseñar intervenciones educativas pertinentes y significativas. Para lograrlo, resulta indispensable rescatar y considerar de manera sistemática

los aspectos políticos, económicos, culturales, sociales y educativos que configuran la identidad y dinámica de la comunidad escolar.

Rescatar el componente político implica reconocer la existencia de actores clave en la vida pública de la comunidad, como los representantes vecinales, autoridades locales o comités ciudadanos, quienes pueden ser aliados en la construcción de entornos educativos más seguros, participativos y democráticos. En cuanto al ámbito económico, su inclusión en la planeación educativa es esencial para comprender las condiciones materiales que afectan la vida escolar. Factores como el empleo, los ingresos familiares, las actividades productivas del entorno o el acceso a servicios básicos inciden directamente en la participación y el desempeño de los alumnos. Reconocer este componente permite diseñar estrategias más sensibles y adaptadas a las realidades cotidianas del alumnado.

El aspecto cultural, por su parte, es clave para fortalecer el sentido de identidad y pertenencia en la comunidad escolar. Integrar prácticas, saberes y tradiciones locales dentro del quehacer educativo no sólo enriquece el currículo, sino que promueve una pedagogía más significativa y cercana al contexto de los alumnos. Además, ayuda a contrarrestar procesos de pérdida cultural y a valorar la diversidad como un recurso educativo. Desde la dimensión social, resulta necesario atender fenómenos como la violencia, la inseguridad o las adicciones, que muchas veces atraviesan la experiencia escolar sin ser abordados desde la planeación. La escuela, como espacio de encuentro, tiene el potencial de generar prácticas preventivas, de contención y de fortalecimiento comunitario cuando incorpora estos aspectos en su organización y actividades. El componente educativo articula todos los anteriores, ya que se refiere tanto a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula como a los procesos de gestión escolar que las sostienen. La planeación debe responder a las necesidades educativas reales del alumnado, promoviendo aprendizajes integrales que consideren el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético de los alumnos.

En este contexto, se plantea una línea de investigación: la formación docente enfocada en la planeación como un componente esencial de la gestión escolar. Con ella no sólo se busca desarrollar habilidades técnicas para diseñar secuencias didácticas, sino también fomentar procesos de reflexión crítica, análisis contextual y construcción colegiada de proyectos

educativos. Al entender la planeación como un proceso dinámico, situado y compartido, se abre la posibilidad de generar propuestas pedagógicas que sean coherentes con los principios de inclusión, equidad y justicia social promovidos por el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. La información recabada durante el diagnóstico orienta y justifica la necesidad de construir, junto con el colectivo docente, una propuesta de planeación educativa a nivel escuela verdaderamente contextualizada. Esta propuesta partirá desde el análisis conjunto de la realidad escolar y comunitaria, articulando saberes pedagógicos, experiencias docentes y conocimiento del entorno.

Asimismo, para el desarrollo de la propuesta, se trabajará bajo una línea de acción dividida en dos etapas, mismas que se describen a continuación:

1. Formación docente para la planeación contextualizada

Los resultados del diagnóstico muestran la necesidad de fortalecer las habilidades del colectivo docente para la planeación educativa a nivel escuela, entendida no únicamente como una tarea técnica individual, sino como un proceso colegiado, reflexivo y contextualizado. Asimismo, aunque los docentes manifiestan un conocimiento general de los planes y programas de estudio vigentes, se identifican importantes desafíos en su aplicación para diseñar propuestas que respondan a las condiciones reales de su entorno escolar.

Esta línea de acción tiene como propósito consolidar en el colectivo docente la habilidad de construir de manera conjunta propuestas de planeación contextualizada, mediante el análisis compartido del currículo y su articulación con las necesidades y características del contexto. Para ello, se desarrollarán espacios formativos que incluyan talleres, sesiones de estudio colegiadas, así como el establecimiento de acuerdos básicos para una planeación colegiada. El enfoque estará centrado en que la planeación educativa no sea vista como una acción aislada o exclusiva del aula, sino como una responsabilidad compartida que requiere diálogo, organización y trabajo colaborativo.

Etapas 1. Lectura crítica del contexto comunitario

Una planeación educativa contextualizada requiere partir de un conocimiento profundo, actualizado y compartido del entorno escolar. Sin embargo, el diagnóstico reveló que en muchos

casos el análisis del contexto se reduce a una descripción general, sin herramientas que permitan comprender los factores políticos, económicos, sociales, culturales y educativos que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta etapa contempla el diseño colegiado de estrategias que permitan realizar una lectura crítica de la comunidad escolar. Para ello, se promueve el uso de técnicas como entrevistas a actores clave, mapas de recursos y sistemas de información local. Posteriormente, se sistematizarán los datos recolectados y se impulsará un análisis colectivo que permita reconocer tanto las problemáticas como las potencialidades del entorno. La información generada será la base para construir una planeación educativa que responda a las condiciones reales de la comunidad y que se traduzca en intervenciones pertinentes, incluyentes y transformadoras.

Etapa 2. Construcción colectiva de la planeación escolar

A partir del diagnóstico se identificó que, si bien existen esfuerzos de colaboración entre docentes, el trabajo colegiado aún no se consolida como una práctica sistemática y horizontal. Predominan formas de organización verticales o fragmentadas que limitan el desarrollo de propuestas pedagógicas comunes.

Por ello, esta etapa busca fortalecer la dimensión colectiva de la planeación mediante jornadas de trabajo colaborativo orientadas al diseño de una propuesta escolar unificada y contextualizada. Estas sesiones buscarán fomentar la construcción compartida de objetivos, metodologías, estrategias de evaluación y líneas de seguimiento institucional. Esto a partir de promover la creación de acuerdos que permitan a cada docente conservar su autonomía didáctica, pero dentro de un marco común que dé sentido y coherencia al trabajo de toda la escuela.

En la tabla 6, se presenta una perspectiva general del desarrollo de la línea de acción a trabajar para el desarrollo de la propuesta de intervención.

Tabla 6. Línea de acción

Línea de acción	Participantes	Temporalidad	Objetivo	Acciones
Formación docente para la planeación contextualizada	-1 directora -1 subdirectora académica -6 docentes frente a grupo	De mayo a julio de 2025 (7 sesiones: 4 en colegiado, 3 por fases).	Consolidar las habilidades del colectivo docente para construir de manera conjunta una propuesta de planeación educativa contextualizada, a través del análisis compartido del currículo y su articulación con las necesidades, problemáticas y características del contexto escolar y comunitario.	Desarrollar espacios formativos que incluyan talleres, sesiones de estudio colegiadas, así como el establecimiento de acuerdos básicos para una planeación colegiada
Etapas				
Lectura crítica del contexto comunitario	-1 directora -1 subdirectora académica -6 docentes	De junio a julio de 2025 (7 sesiones: 4 en colegiado, 3 por fases).	Diseñar de manera colegiada estrategias que permitan realizar una	Promover el uso de técnicas como entrevistas a actores clave, mapas de recursos y sistemas de

	frente a grupo		lectura crítica de la comunidad escolar.	información local. • Sistematizar los datos recolectados. • Analizar en colectivo la información que permita reconocer tanto las problemáticas como las potencialidades del entorno.
Construcción colectiva de la planeación escolar	-1 directora -1 subdirectora académica -6 docentes frente a grupo	De mayo a julio de 2025 (7 sesiones: 4 en colegiado, 3 por fases).	Fortalecer la dimensión colectiva de la planeación mediante jornadas de trabajo colaborativo orientadas al diseño de una propuesta escolar unificada y contextualizada.	• Creación de jornadas de trabajo colaborativo orientadas al diseño de una propuesta de planeación unificada y contextualizada. • Fomentar la construcción compartida de objetivos, metodologías, estrategias de evaluación y líneas de seguimiento

				institucional. • Construir una planeación educativa que responda a las condiciones reales de la comunidad.
--	--	--	--	---

Nota. Elaboración propia.

La macro planeación presentada se llevó a cabo a lo largo de siete sesiones. Cuatro de estas se desarrollaron durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar y en la jornada de descarga administrativa, aprovechando estos espacios institucionales para promover el análisis colectivo, la reflexión pedagógica y la toma de decisiones colegiada. Las tres sesiones restantes se trabajaron por fases con las docentes de cada grado, con el propósito de optimizar los tiempos y fortalecer la pertinencia de las propuestas generadas. Esta organización fue posible gracias a las funciones directivas que desempeño, lo cual me permitió coordinar, acompañar y facilitar los procesos de planeación desde una perspectiva técnica y pedagógica.

En el siguiente apartado se presenta el desarrollo específico de esta propuesta a través de una micro planeación detallada, donde se desglosan puntualmente las actividades realizadas en cada una de las sesiones programadas. Esta se desarrollando conjuntamente con el colectivo docente, con el fin de garantizar la participación activa de todos los actores, donde el propósito fue cumplir con el objetivo, construir una propuesta de planeación contextualizada y pertinente a las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales y educativas de la comunidad escolar.

5.2 Micro planeación

En este apartado se presenta el desarrollo puntual de cada una de las sesiones que conforman el taller cuyo objetivo es que las docentes construyan, de manera colectiva, una propuesta de planeación contextualizada a partir de la lectura de la realidad de la comunidad educativa. El diseño del taller se organizó en dos apartados complementarios que responden a distintos momentos y formas de trabajo colaborativo.

El primero corresponde al trabajo desarrollado durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar, el cual se estructuró en cuatro sesiones con el propósito de que las docentes comprendieran los fundamentos teóricos y prácticos de una planeación contextualizada, sus características principales, así como sus beneficios para la transformación educativa de la escuela. A partir de estos espacios de reflexión, análisis y diálogo profesional, se buscó que el colectivo docente construyera una propuesta de planeación que se adaptara a las particularidades del contexto inmediato de la comunidad escolar.

El segundo apartado comprende las sesiones desarrolladas por fases educativas, mediante un trabajo colaborativo en tríos formados por docentes de la fase 3 (primero y segundo grado), fase 4 (tercero y cuarto grado) y fase 5 (quinto y sexto grado), acompañadas por la figura directiva. Estas sesiones, distribuidas en tres encuentros, tuvieron como finalidad realizar una lectura situada de la realidad a través del análisis de distintos ámbitos que impactan directamente en la vida escolar: el político, económico, social, cultural y educativo. Para ello, se promovió la búsqueda e interpretación de información relevante que permitiera sustentar, enriquecer y contextualizar la propuesta de planeación educativa.

5.2.1 Planeación de las sesiones trabajadas durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar

Sesión 1	Fundamentos de la planeación contextualizada		
Fecha	30 de mayo de 2025	Duración	3 horas
Objetivo	✓ Comprender el concepto, características y beneficios de la planeación contextualizada. ✓ Construir en colegiado una estructura general que oriente la propuesta de planeación.		

Desarrollo de la sesión	
 Presentar los objetivos del taller y realizar una dinámica breve: Para mí, ¿qué es planear?  Revisar la definición, características y beneficios de una planeación contextualizada.  Analizar la planeación a nivel escuela que se elaboran en el centro de trabajo e identificar si cumple con las características revisadas en la actividad anterior.  Construir en colegiado una propuesta general de planeación que se adapte al contexto de la comunidad escolar, mediante lluvia de ideas y una discusión argumentada.  Formar equipos para realizar la lectura de la realidad de algún ámbito de la planeación (político, económico, social, cultural, educativo) y llevar la información recopilada la próxima sesión.  Cerrar la sesión a partir de una retroalimentación grupal sobre lo trabajado, enfatizando en el análisis de la importancia y los beneficios que conlleva el realizar una planeación adecuada al contexto de la comunidad escolar.  Registrar lo observado durante la sesión en el diario de campo.	
Estrategia de evaluación	Indicador de evaluación
☐ Rúbrica de autoevaluación ☐ Diario de campo	☐ Las docentes comprenden el concepto, características y beneficios de la planeación contextualizada. ☐ Las docentes participan en la construcción de una propuesta de planeación contextualizada a la comunidad educativa.
Recursos	○ Cartulinas, plumones ○ Proyector, presentación en PowerPoint ○ Hojas de rotafolio, marcadores ○ Planeaciones realizadas a nivel escuela

Sesión 2	Diagnóstico del ámbito económico y social		
Fecha	27 de junio de 2025	Duración	3 horas
Objetivo	✓ Analizar colectivamente el contexto político y económico de la comunidad		

	escolar para incorporarlo en la planeación.		
Desarrollo de la sesión			
 Recordar de la estructura general definida para la planeación a nivel escuela.  Presentar los elementos económicos del contexto de la escuela (actividades económicas de la comunidad, comercio formal e informal, servicios, transporte, ocupación de las familias, etc.), recuperados por las docentes de la fase 5.  Revisar cuales se incluirán en la propuesta de planeación y la manera en que serán incorporados.  Comunicar al colectivo docente, la información recuperada por las profesoras de la fase 3, referente al contexto social de la comunidad.  Discutir sobre los elementos que se retomarán para formar parte de la propuesta de planeación.  Reflexionar sobre la importancia de reconocer que la planeación institucional no puede construirse de manera aislada de las condiciones económicas ni sociales que configuran el contexto inmediato de nuestra comunidad educativa.  Registrar lo observado durante la sesión en el diario de campo.			
Estrategia de evaluación		Indicador de evaluación	
☐ Rúbrica de autoevaluación ☐ Diario de campo.		☐ Las docentes describen y analizan el contexto económico de la comunidad. ☐ Las docentes describen y analizar el contexto social de la comunidad. ☐ Las docentes incorporan elementos económicos y sociales a una propuesta de planeación contextualizada.	
Recursos	○ Hojas de rotafolio, marcadores ○ Respuesta del formulario digital.		

Sesión 3	Diagnóstico del ámbito cultural, educativo y político		
Fecha	11 de julio de 2025	Duración	3 horas
Objetivo	✓ Examinar los factores culturales y sociales del contexto escolar para su		

	integración en la planeación educativa. ✓ Realizar un diagnóstico del ámbito educativo de la institución para delinear propuestas de mejora acordes a las necesidades detectadas.
Desarrollo de la sesión	
🌀 Recordar los hallazgos económicos y sociales trabajados la sesión anterior que forman parte de la propuesta de planeación. 🌀 Compartir los datos identificados por las docentes de la fase 3, correspondientes al ámbito cultural de la comunidad escolar (prácticas culturales de la comunidad, costumbres y traducciones, pérdida de costumbres y tradiciones). 🌀 Discutir en colegiado los elementos que serán incorporados a la planeación en el ámbito cultural que respondan a las necesidades del contexto. 🌀 Exponer los elementos del ámbito educativo identificados por las docentes de la fase 4 a partir de la lectura de la realidad. 🌀 Analizar los hallazgos en colectivo y realizar una redacción conjunta de los elementos educativos que se integrarán en la planeación. 🌀 Exponer los factores políticos que intervienen en el contexto directo de la comunidad educativa de la escuela (Participación de actores políticos, organización vecinal y formas de autogestión, etc.), identificados durante la lectura de la realidad realizada por las docentes de la fase 5. 🌀 Analizar en colegiado los datos expuestos y retomar aquellos que se consideren pertinentes para formar parte de la propuesta de planeación. 🌀 Reflexionar de manera colegiada acerca de la sistematización de los aspectos culturales, educativos y políticos relevantes para la planeación. 🌀 Registrar lo observado durante la sesión en el diario de campo.	
Estrategia de evaluación	Indicador de evaluación
☐ Rúbrica de autoevaluación ☐ Diario de campo	☐ Las docentes describen y analizan el contexto cultural de la comunidad. ☐ Las docentes describen y analizan el contexto educativo de la comunidad. ☐ Las docentes describen y analizan el contexto político de la comunidad.

	☐ Las docentes incorporan elementos culturales, educativos y políticos a una propuesta de planeación contextualizada.
Recursos	○ Hojas de rotafolio, marcadores ○ Investigación de diagnóstico cultural y social

Sesión 4	Construcción general de la propuesta y evaluación del taller		
Fecha	17 de julio de 2025	Duración	3 horas
Objetivo	✓ Construir en colegiado, de manera general, la propuesta de planeación contextualizada. ✓ Evaluar el logro de los objetivos del taller.		
Desarrollo de la sesión			
Construir en colegiado una propuesta general de planeación contextualizada, partiendo del análisis realizado durante las sesiones anteriores. Revisar, analizar y proponer ajustes, en caso de ser necesario, a cada apartado de la propuesta. Analizar la versión final de la propuesta. Autoevaluar lo trabajado en la sesión mediante una rúbrica. Registrar lo observado durante la sesión en el diario de campo. Cerrar la sesión con un círculo de reflexión, en el cual de manera oral se dé una retroalimentación colegiada del taller.			
Estrategia de evaluación		Indicador de evaluación	
☐ Rúbrica de autoevaluación ☐ Diario de campo		☐ Las docentes revisan de manera general la propuesta de planeación construida en colegiado. ☐ Las docentes realizan los ajustes necesarios a la propuesta de planeación para que responda a las necesidades del contexto escolar.	

Recursos	○ Proyector ○ Presentación PowerPoint con la propuesta construida ○ Instrumentos de autoevaluación impreso
----------	--

5.2.2 Planeación de las sesiones trabajadas con las docentes por fases

El propósito general de estas sesiones fue promover la lectura de la realidad escolar mediante el análisis del contexto político, económico, social, cultural y educativo de la comunidad, con el fin de generar insumos que sustenten una propuesta de planeación educativa contextualizada.

Sesión 1	Ámbitos político y económico del contexto escolar		
Fecha	Junio, 2025.	Duración	2 horas
Objetivo	Recolectar información sobre el contexto político y económico de la comunidad escolar que permita comprender la dinámica social que impacta en la escuela.		
Desarrollo de la sesión			
 Explicar el objetivo de la sesión y la dinámica de trabajo.			
 Identificar y analizar los elementos políticos y económicos del contexto escolar que podrían considerarse dentro de la propuesta de planeación.			
 Establecer con las docentes la forma en que se realizará la indagación sobre el ámbito político y económico de la comunidad educativa.			
 Planear la estrategia lectura de la realidad: participación de actores políticos, organización vecinal, formas de autogestión, etc. Y actividades económicas, comercio, transporte, servicios, ocupación familiar, etc.			
 Realizar la investigación de los elementos políticos y económicos del contexto escolar con apoyo de las madres y padres de familia.			
 Analizar los datos recopilados.			
 Sistematizar la información recabada.			
 Redactar una síntesis para presentarla al colegiado durante la Junta de Consejo Técnico.			
Estrategia de evaluación		Indicador de evaluación	
☐ Rúbrica de autoevaluación		☐ Las docentes identifican y analizan los elementos políticos y económicos del	

	contexto escolar. ☐ Las docentes realizan la investigación del ámbito político y económico de la comunidad educativa. ☐ Las docentes analizan y sistematizan la información recabada. ☐ Las docentes redactan una síntesis para presentarla al colegiado durante la Junta de Consejo Técnico
Recursos	○ Hojas blancas ○ Plumas ○ Instrumento de recopilación de datos ○ Computadora

Sesión 2	Ámbitos cultural y social del contexto escolar		
Fecha	Junio, 2025.	Duración	2 horas
Objetivo	Analizar las prácticas culturales y condiciones sociales de la comunidad escolar, identificando sus implicaciones en el entorno educativo.		
Desarrollo de la sesión			
 Explicar el objetivo de la sesión y la dinámica de trabajo.			
 Identificar y analizar los elementos culturales y sociales del contexto escolar que podrían considerarse dentro de la propuesta de planeación.			
 Establecer con las docentes la forma en que se realizará la indagación sobre el ámbito cultural y social de la comunidad educativa.			
 Planear la estrategia de lectura de la realidad: costumbres, tradiciones, prácticas culturales, pérdida de tradiciones. Asimismo, problemáticas sociales, beneficios de vivir en la comunidad, programas sociales, violencia, inseguridad, etc.			
 Realizar la investigación de los elementos culturales y sociales del contexto escolar con apoyo de las madres y padres de familia.			
 Analizar los datos recopilados.			

 Sistematizar la información recabada.  Redactar una síntesis para presentarla al colegiado durante la Junta de Consejo Técnico.	
Estrategia de evaluación	Indicador de evaluación
☐ Rúbrica de autoevaluación	☐ Las docentes identifican y analizan los elementos culturales y sociales del contexto escolar. ☐ Las docentes realizan la investigación del ámbito cultural y social de la comunidad educativa. ☐ Las docentes analizan y sistematizan la información recabada. ☐ Las docentes redactan una síntesis para presentarla al colegiado durante la Junta de Consejo Técnico
Recursos	○ Hojas blancas ○ Plumas ○ Instrumento de recopilación de datos ○ Computadora

Sesión 3	Ámbito educativo del contexto escolar		
Fecha	Junio, 2025.	Duración	2 horas
Objetivo	Identificar los elementos educativos vinculados al contexto comunitario que impactan en la práctica docente y en la dinámica de la escuela.		
Desarrollo de la sesión			
 Explicar el objetivo de la sesión y la dinámica de trabajo.			
 Identificar y analizar los elementos educativos del contexto escolar que podrían considerarse dentro de la propuesta de planeación.			
 Establecer con las docentes la forma en que se realizará la indagación sobre el ámbito educativo de la comunidad.			
 Planear la estrategia de lectura de la realidad: estrategias para atender problemáticas de			

la comunidad en el aula, participación familiar, desarrollo del pensamiento lógico, prevención de adicciones, acoso escolar, etc.  Realizar la investigación de los elementos educativos del contexto escolar.  Analizar los datos recopilados.  Sistematizar la información recabada.  Redactar una síntesis para presentarla al colegiado durante la Junta de Consejo Técnico.	
Estrategia de evaluación	Indicador de evaluación
☐ Rúbrica de autoevaluación	☐ Las docentes identifican y analizan los elementos educativos del contexto escolar. ☐ Las docentes realizan la investigación del ámbito educativo de la comunidad. ☐ Las docentes analizan y sistematizan la información recabada. ☐ Las docentes redactan una síntesis para presentarla al colegiado durante la Junta de Consejo Técnico
Recursos	○ Hojas blancas ○ Plumas ○ Instrumento de recopilación de datos ○ Computadora

5.3 Instrumentos de evaluación

Con el propósito de evaluar la intervención descrita en el apartado anterior, se diseñaron dos instrumentos de evaluación: un diario de campo y una rúbrica de autoevaluación. Ambos tuvieron como finalidad analizar la pertinencia de la línea de acción y de las etapas que la integran, a partir de categorías e indicadores previamente definidos, como se observa en la tabla 7. Estos elementos permitieron realizar un proceso de triangulación entre la información obtenida a través de los instrumentos y el marco teórico que sustenta la investigación.

Tabla 7. Categorización de los instrumentos de evaluación.

Línea de acción	Etapas	Categorías	Indicadores	Instrumentos de evaluación
Formación docente para el diseño de una planeación contextualizada	1. Lectura crítica del contexto comunitario	Concepciones sobre planeación educativa	-Comprensión de las características de una planeación contextualizada.	-Diario de campo -Rúbrica de evaluación
	2. Construcción colectiva de la planeación institucional		-Explicación de los beneficios de contextualizar la planeación educativa.	
		Contexto escolar y comunitario	-Análisis del contexto económico, social, cultural, político y educativo de la comunidad.	
		Contextualización de la planeación educativa	-Participación en el diseño colectivo de una estructura de planeación que responda a las características de la comunidad escolar.	

Nota. Elaboración propia.

El diario de campo, según Martínez (2007), constituye una herramienta que permite al investigador dar seguimiento constante al proceso de observación. Su principal utilidad radica en registrar aquellos elementos que el propio investigador considera significativos para organizar, analizar e interpretar la información recopilada durante el estudio. En este caso, el diario fue redactado por la autora de la presente investigación con base en las observaciones realizadas durante las sesiones de trabajo colegiado llevadas a cabo en las Juntas de Consejo Técnico

Escolar. Su estructura facilitó el análisis sistemático de la información, así como su posterior triangulación con otros datos obtenidos como se observa en la figura 3.

Figura 3. Diario de campo.

<i>Diario de campo</i>		
Observador:	Karen Irasema Navarro Nolasco	
Fecha:	17 de julio de 2025.	
Lugar:	Junta de Consejo Técnico Escolar	
Tema:	Construcción general de la propuesta y evaluación del taller	
Objetivo	• Construir en colegiado, de manera general, la propuesta de planeación contextualizada. • Evaluar el logro de los objetivos del taller.	
Participantes:	Docentes frente a grupo	
<i>Categorías</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción</i>
Contextualización de la planeación educativa	• Incorporación de elementos económicos, sociales, culturales, educativos y políticos en la planeación.	Al principio de la sesión se dialogó con el colectivo docente para recordar lo abordado en las sesiones anteriores, haciendo una recapitulación de lo analizado a partir de las respuestas proporcionadas por las familias en el formulario digital. Seguido a esto se pidió que se reunieran por fases para trabajar en la construcción de los indicadores específicos que podrían incluirse en la propuesta de planeación contextualizada basándose en los datos analizados previamente. Se trabajó en tríos ya que junto a las docentes de grado se unieron el profesor de educación física, el maestro especialista de UDEEI y la directora de la escuela. Cada equipo estuvo analizando y discutiendo sobre los indicadores que reflejaran la realidad de la comunidad y que fueran pertinentes agregar en el planeación institucional. Posteriormente, cada equipo preparó una lámina para presentar al resto del colectivo su propuesta, donde al hacerlo explicaban el motivo por el cual decidieron colocar la información mostrada. Durante dichas exposiciones, el colectivo proporcionaba sus puntos de vista y retroalimentaba la propuesta de cada uno.

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, Hernández (2019), citando a Shipman, Roa, Hooten y Wang (2012), menciona que una rúbrica es un instrumento que integra diversos criterios para evaluar una práctica educativa, describiendo las características que se espera que dicha práctica cumpla, lo que permite contrastar lo realizado con lo deseado.

El propósito de este instrumento fue permitir que el docente identificara las áreas de mejora en su participación dentro del proceso de construcción de una propuesta de planeación contextualizada, tomando como base el análisis de los distintos ámbitos que configuran la realidad de la comunidad donde labora: político, económico, social, cultural y educativo. Esta rúbrica contempló 25 indicadores organizados en torno a dos dimensiones (ver anexo 4):

a) Un docente que reconoce y comprende las características de la comunidad, las incorpora en su planeación para responder a las necesidades del contexto escolar.

b) Un docente que comprende las características políticas, económicas, sociales, culturales y educativas de la comunidad educativa, participa en el diseño de una planeación pertinente, situada y coherente con las realidades del contexto.

Figura 4. Rúbrica de autoevaluación.

Dimensión 2

Un docente participa en el diseño de una planeación incorporando características políticas, económicas, sociales, culturales y educativas para hacerla pertinente, situada y coherente con las realidades del contexto.

Número	Indicador	Niveles de dominio				Puntaje
		Nivel 1. Puntaje (1)	Nivel 2. Puntaje (2)	Nivel 3. Puntaje (3)	Nivel 4. Puntaje (4)	
1	Identificación de la gestión de los actores políticos locales que influyen en la mejora de la infraestructura escolar de la comunidad.	Reconozco la existencia de actores políticos locales con capacidad de decisión en temas relacionados con la infraestructura escolar de la comunidad.	Identifico las acciones que los actores políticos locales pueden realizar desde su cargo para apoyar la mejora de la infraestructura escolar.	Analizo el alcance de las gestiones políticas locales en la atención a las necesidades de infraestructura escolar.	Integro el conocimiento sobre la función de los actores políticos locales en propuestas de gestión escolar orientadas a fortalecer la infraestructura educativa.	
2	Conocimiento del rango de decisión de los actores políticos locales que participan en la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo urbano de la comunidad.	Reconozco que los actores políticos locales participan en la toma de decisiones que influyen en el desarrollo urbano de la comunidad.	Describo el rango de decisión que tienen los actores políticos locales en los procesos de transformación urbana de la comunidad.	Analizo cómo impactan las decisiones de los actores políticos locales en los procesos de transformación urbana de la comunidad.	Incorporo el análisis del impacto urbano generado por los actores políticos locales como parte del diagnóstico que orienta la planeación.	
3	Incorporación de la participación vecinal para crear un vínculo escuela-comunidad.	Identifico algunas formas de organización vecinal presentes en la comunidad.	Conozco las características y funciones de las organizaciones vecinales, así como su papel en la dinámica social del entorno.	Comprendo cómo las formas de organización vecinal influyen en la vida comunitaria y en los procesos escolares.	Incorporo el conocimiento sobre las organizaciones vecinales en la propuesta de planeación para fortalecer el vínculo escuela-comunidad.	
4	Integración de actividades que favorezcan el fortalecimiento de la autogestión de la comunidad.	Reconozco que la comunidad tiene formas de autogestión.	Describo las formas en que la comunidad organiza y gestiona acciones colectivas en torno a sus necesidades.	Explico las formas de participación de la escuela en tono con la vida de la comunidad.	Integro en la planeación actividades para favorecer el vínculo entre escuela y comunidad.	
5	Integración del ámbito político local en la planeación contextualizada para fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad.	Reconozco la importancia de retomar al ámbito político en la propuesta de planeación contextualizada.	Comprendo el impacto de los actores políticos locales en el contexto de la comunidad escolar.	Analizo la importancia de incluir información política relevante en la planeación educativa.	Diseño con la intención de generar un cambio en la escuela y su vínculo con la comunidad.	

Nota. Elaboración propia.

Los instrumentos de evaluación fueron diseñados para analizar la intervención desde una perspectiva integral, permitiendo valorar tanto el desarrollo del proceso como sus efectos en la construcción colegiada de una planeación contextualizada. Estos instrumentos ofrecen dos miradas complementarias: por un lado, la del observador, que registra de manera sistemática lo ocurrido durante las sesiones de trabajo; y por otro, la de los propios docentes, quienes reflexionan sobre su participación y avances a través de la autoevaluación. Esta doble perspectiva posibilita una triangulación de la información que busca fortalecer la validez de los hallazgos. En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos, los cuales permiten comprender con mayor profundidad el grado de apropiación del enfoque contextualizado y las dinámicas que marcaron el trabajo colegiado.

Capítulo 6. Resultados de la intervención

En este capítulo se presentan los resultados derivados de la intervención desarrollada con docentes de educación primaria a través de un proceso formativo compuesto por siete sesiones de trabajo, orientadas al diseño colaborativo de una propuesta de planeación institucional contextualizada. Cuatro de estas sesiones se llevaron a cabo durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar, en las cuales el colectivo docente participó activamente en espacios de análisis y construcción conjunta, con el propósito de diseñar una estructura de planeación pertinente a las características de su comunidad escolar. Las tres sesiones restantes se realizaron en tríos de docentes agrupadas por fase educativa (primer y segundo grado y subdirectora académica, tercer y cuarto grado y subdirectora académica, quinto y sexto grado y subdirectora académica), y estuvieron centradas en la elaboración de un formulario digital respondido por madres y padres de familia. Este instrumento fue clave para recuperar información del contexto comunitario desde la perspectiva de las familias.

La intervención se enmarca en la línea de acción denominada Formación docente para la planeación contextualizada y tuvo como propósito principal propiciar una reflexión crítica y situada del entorno escolar, con base en la participación activa del colectivo docente. Para valorar el alcance de dicha intervención, se emplearon dos instrumentos de evaluación: un diario de campo y una rúbrica de autoevaluación docente. El diario de campo permitió registrar y sistematizar, desde la observación participante, los procesos de diálogo, análisis y toma de decisiones ocurridos en el colectivo durante el desarrollo de las sesiones. Por su parte, la rúbrica de autoevaluación brindó a los docentes una herramienta para identificar sus avances, desafíos y áreas de mejora en torno a su participación en la construcción de la planeación contextualizada.

El análisis de los resultados se organiza a partir de tres categorías centrales: concepciones sobre la planeación educativa, conocimiento del contexto escolar y comunitario, y procesos de contextualización de la planeación. A su vez, estas categorías se desglosan en cuatro indicadores que permiten una mirada más precisa del proceso de formación: 1) comprensión de las características de una planeación contextualizada; 2) explicación de los beneficios de contextualizar la planeación educativa; 3) análisis del contexto económico, social, cultural, político y educativo de la comunidad; y 4) participación en el diseño colectivo de una estructura de planeación coherente con las características de la comunidad escolar.

En este apartado, se presenta en primer lugar el análisis detallado de los datos generados por cada uno de los instrumentos empleados. Posteriormente, se exponen los hallazgos derivados del ejercicio de triangulación entre la rúbrica de autoevaluación docente, el diario de campo y el marco teórico que sustenta la intervención. Esta triangulación permite no sólo validar los resultados obtenidos, sino también enriquecer su interpretación a partir de múltiples miradas, fortaleciendo así la comprensión del proceso de construcción de una planeación educativa contextualizada, que dé a la escuela una forma de planeación propia de acuerdo a sus necesidades particulares.

6.1 Análisis del diario de campo

Categoría. Contexto escolar y comunitario

Durante el desarrollo del taller impartido en las Juntas de Consejo Técnico Escolar, el colectivo docente acordó que la propuesta de planeación institucional contextualizada debía estructurarse con base en cinco ámbitos clave que permitieran una lectura integral del entorno escolar: político, económico, social, cultural y educativo. Esta definición surgió de un ejercicio de reflexión colegiada en el que se reconoció la importancia de incorporar las particularidades del contexto comunitario como eje articulador de la planeación. Para ello, se diseñó un cuestionario digital que fue enviado a madres y padres de familia, con el objetivo de recabar información directa sobre las condiciones y características de la comunidad en la que se sitúa la escuela.

El análisis de cada uno de estos ámbitos se llevó a cabo de forma progresiva durante las sesiones del taller, permitiendo que el colectivo docente discutiera, interpretara y recuperara los hallazgos con base en la experiencia y conocimiento compartido. Cada equipo de docentes, organizado por fases escolares, tuvo la responsabilidad de formular las preguntas correspondientes a un ámbito específico. Posteriormente, estos datos fueron presentados ante el colectivo en espacios de intercambio, discusión y análisis, con el fin de rescatar aquellos elementos considerados esenciales para orientar las decisiones pedagógicas y organizativas de la planeación. A continuación, se detallan los hallazgos por ámbito, tal como fueron retomados por el colectivo docente para su integración en la propuesta de planeación contextualizada.

Ámbito económico:

El análisis mostró que la comunidad escolar se sitúa en un entorno con características económicas predominantemente bajas. Las familias, en su mayoría, dependen del ingreso formal generado por el padre de familia, aunque se identificó también la presencia de comercio informal, así como una oferta mixta de servicios e industrias dentro de la comunidad. El transporte público y la caminata son los medios principales para trasladarse, lo que implica una cercanía física entre el entorno escolar y el espacio de vida de los alumnos, pero también posibles dificultades en términos de movilidad y acceso en situaciones complejas. Esta condición económica, según los docentes, influye directamente en la asistencia, permanencia y desempeño escolar del alumnado.

Ámbito social:

El entorno social refleja una diversidad en la procedencia de las familias, que habitan colonias periféricas a la ubicación escolar, lo que amplía el área de influencia de la institución. Se identificó un predominio de familias nucleares que viven en departamentos rentados con una densidad poblacional moderada. Entre las problemáticas más recurrentes mencionadas están la inseguridad, la acumulación de basura y la presencia de vehículos decomisados, lo que contribuye a una percepción de deterioro urbano. Además, se evidenció una baja participación comunitaria en actividades recreativas, y una limitada organización vecinal. Estos elementos indican ciertas debilidades en el tejido social que deben ser consideradas al diseñar estrategias de vinculación y acompañamiento escolar.

Ámbito cultural:

Los datos culturales reflejan una comunidad con raíces mayoritariamente en la Ciudad de México, aunque con presencia menor de familias originarias de otros estados o incluso de otros países. No se identificó un uso amplio de lenguas indígenas, salvo casos aislados. La música predominante en las familias es la salsa y la cumbia, que también son los géneros más representativos en las celebraciones comunitarias. Aunque persisten ciertas tradiciones como las posadas y el Día de Muertos, los docentes notan una pérdida progresiva de festividades comunitarias. Las prácticas culturales se muestran cada vez más individualizadas y centradas en

el consumo de medios audiovisuales, aunque también se identificaron espacios de lectura en casa, aunque limitados. Este panorama invita a fortalecer el vínculo entre escuela y cultura local como medio para fomentar identidad y sentido de pertenencia.

Ámbito educativo:

Se reconoce una amplia oferta educativa en la zona que va desde el nivel preescolar hasta el universitario. Las familias expresan altas expectativas académicas para sus hijos, deseando que concluyan estudios de posgrado. Asimismo, valoran la escuela como un espacio para la adquisición de conocimientos, la formación en valores y el desarrollo social de sus hijos. Sin embargo, también identifican áreas de mejora, especialmente en cuanto a las metodologías de enseñanza, la comunicación con las familias y ciertos aspectos de la infraestructura escolar, como los baños y escaleras. Esta retroalimentación resulta clave para orientar decisiones organizativas, pedagógicas y de gestión.

Ámbito político:

El análisis del ámbito político evidencia una participación limitada de las familias en procesos ciudadanos. La mayoría no se identifica con ningún partido político, y perciben la intervención del gobierno local como esporádica y reactiva, limitada a momentos de emergencia. En cuanto a la infraestructura escolar, el apoyo institucional es irregular, lo cual condiciona las posibilidades de mejora física del plantel. La comunidad presenta bajos niveles de organización vecinal y una resolución de conflictos basada, en los mejores casos, en la autogestión entre vecinos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fomentar el desarrollo de habilidades de gestión escolar con enfoque comunitario y de fortalecer los vínculos con actores institucionales locales.

Categoría. Contextualización de la planeación educativa

La intervención desarrollada con el colectivo docente permitió avanzar en la construcción de una propuesta de planeación contextualizada, concebida como un proceso colegiado, situado y con base en la lectura crítica de la realidad escolar y comunitaria. A lo largo de las sesiones, se

consolidó una comprensión compartida del concepto, características y beneficios de esta forma de planeación, contrastando sus fundamentos teóricos con la práctica institucional vigente.

El análisis inicial evidenció una ausencia de registros sistemáticos sobre el contexto escolar. Los docentes señalaron que si bien comprenden la importancia de contextualizar, en la práctica esto no se concreta debido a la falta de información, conciencia diagnóstica y espacios para la toma de decisiones colectivas. Se reconoció que históricamente la planeación escolar se ha enfocado en formatos homogéneos, administrativos y centralizados, sin considerar las particularidades del entorno ni las voces del colectivo docente.

Frente a esta realidad, el equipo docente participó activamente en el diseño de una estructura de planeación contextualizada basada en cinco ámbitos (económico, social, cultural, educativo y político), identificando variables específicas para cada uno. Este ejercicio se desarrolló desde una lógica colegiada, en tríos de trabajo (docentes de grupo, educación física, UDEEI, dirección), permitiendo el intercambio de saberes y la apropiación colectiva de los elementos a integrar en la planeación.

La propuesta fue enriquecida por el análisis de referentes teóricos como Magaña y Hernández (2018), quienes conciben la planeación contextualizada como un proceso de adaptación a la realidad específica, asimismo la define como un diseño que considera integralmente los factores internos y externos del proceso educativo. De igual manera, el análisis permitió contrastar la planeación actual de la institución (como el Programa de Mejora Continua y el Programa Analítico), identificando que estas no incorporan una lectura diagnóstica profunda del contexto, lo cual limita su efectividad.

A partir del trabajo desarrollado, se elaboró una propuesta general de indicadores y elementos contextuales a incluir en la planeación institucional, producto del análisis colectivo, la discusión argumentada y la reflexión crítica del equipo docente. Este proceso culminó con una autoevaluación individual, mediante una rúbrica, que permitió a cada docente identificar áreas de mejora en su participación y en su compromiso con la construcción de una planeación situada.

Finalmente, el colectivo docente concluyó que este ejercicio no sólo representa una oportunidad para elaborar una planeación más pertinente y significativa, sino que también

constituye una base sólida para responder a futuras transformaciones del currículo o requerimientos institucionales, al estar anclada en un conocimiento profundo y sistematizado del contexto. En palabras de los propios docentes, se trata de un trabajo complejo pero duradero, que permitirá dar respuesta real a las necesidades del alumnado y de la comunidad escolar en su conjunto.

6.2 Análisis de la rúbrica de autoevaluación

Como parte de un proceso institucional de reflexión y mejora, el colectivo docente participó en la aplicación de una rúbrica de autoevaluación cuyo propósito fue identificar áreas de mejora en su participación dentro del diseño de una planeación contextualizada. Esta autoevaluación se enmarca en el trabajo desarrollado durante un taller realizado en colegiado, en el cual se promovió el análisis profundo del contexto escolar desde una perspectiva situada.

La rúbrica estuvo organizada en torno a dos dimensiones fundamentales:

1. El reconocimiento y la incorporación de las características de la comunidad en la planeación escolar.
2. La participación docente en el diseño de una propuesta situada y coherente con los ámbitos político, económico, social, cultural y educativo de la comunidad.

Los resultados del análisis permiten comprender los avances y los retos en torno al desarrollo de una cultura de planeación más pertinente, participativa y contextualizada a la realidad.

Análisis general por dimensiones

1. Comprensión del contexto y su integración en la planeación

En términos generales, los docentes muestran niveles aceptables de comprensión conceptual sobre lo que implica una planeación contextualizada. Las respuestas indican que hay claridad respecto a los beneficios de incorporar elementos del entorno en la planeación institucional, así como sobre la importancia de transitar de formatos homogéneos hacia propuestas adaptadas a las características reales del alumnado y su comunidad.

No obstante, también se identifican áreas de mejora en la capacidad de traducir esa comprensión teórica en acciones concretas. Por ejemplo, en los indicadores relacionados con la integración del ámbito político local en la planeación y con la incorporación de programas comunitarios como recursos educativos, la mayoría de las respuestas se sitúan en niveles medios, lo que sugiere que los docentes aún requieren acompañamiento para aplicar esta información en propuestas pedagógicas específicas.

2. Participación activa en la construcción colegiada

Uno de los aspectos más relevantes del análisis fue reconocer que el colectivo docente participó de manera constante en los espacios de reflexión, aunque con distintos niveles de profundidad en su implicación crítica. En la dimensión referida a la construcción colegiada de una estructura de planeación contextualizada, la mayoría de los docentes reconocen haber comprendido los elementos clave del contexto, pero pocos refieren haberlos traducido en decisiones pedagógicas explícitas dentro del documento institucional. Esto revela una necesidad de fortalecer la capacidad de vincular análisis de contexto con diseño educativo.

Asimismo, en los indicadores vinculados a la revisión de la propuesta institucional y la valoración del logro de los objetivos del taller, se observa una participación positiva, aunque en algunos casos limitada al nivel de la comprensión general, sin alcanzar niveles de propuesta activa o retroalimentación sustantiva. Esto sugiere la necesidad de seguir promoviendo una cultura profesional colaborativa más sólida, donde los docentes asuman un rol más propositivo y corresponsable.

Análisis por ámbitos del contexto

Ámbito político

El análisis del ámbito político muestra que los docentes reconocen de forma general la existencia de actores políticos locales y su influencia en la infraestructura escolar y el desarrollo urbano de la comunidad. A partir del formulario aplicado a las familias, los docentes identificaron percepciones de simpatía política mayormente orientadas hacia partidos como

Morena o Movimiento Ciudadano, así como una participación gubernamental calificada como irregular o esporádica, especialmente en temas de mejora de la infraestructura escolar.

En la rúbrica, varios docentes señalaron que reconocen que los actores políticos locales participan en la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo urbano de la comunidad, lo que refleja una conciencia básica del cambio político en el entorno escolar. No obstante, sólo algunos han avanzado hacia niveles analíticos más altos, como el de analizar cómo impactan las decisiones de los actores políticos. Esta información ha servido como base para reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la gestión escolar a través del vínculo con autoridades locales, y para reconocer que la planeación institucional debe incorporar estrategias de articulación con dichos actores, particularmente en temas de infraestructura, seguridad y apoyo comunitario.

Ámbito económico

Los docentes identifican con claridad la relevancia de considerar las condiciones económicas de las familias, incluyendo el tipo de empleo, los niveles de ingreso y la presencia de comercio formal e informal. Asimismo, detectaron que la comunidad presenta un nivel socioeconómico bajo. La mayoría de las familias vive de ingresos generados principalmente por los padres, con predominancia del empleo formal, aunque también con presencia significativa de comercio informal, tianguis y empleo por cuenta propia. La comunidad cuenta con industria ligera y centros de abasto (mercados, centros comerciales), lo que permite identificar una economía local mixta. El transporte público y la caminata son los medios principales de traslado, reflejando la accesibilidad geográfica pero también posibles limitaciones económicas.

En la autoevaluación, varios docentes expresaron que reconocen las principales actividades económicas de las familias de la comunidad escolar y que relacionan estas condiciones con el diseño de su planeación. Esta información será valiosa para tomar decisiones organizativas como el establecimiento de horarios flexibles en actividades escolares, la incorporación de contenidos que consideren las condiciones materiales del alumnado y la definición de prioridades en el Programa de Mejora Continua. En lo pedagógico, se podrán diseñar estrategias que aborden temas como consumo responsable, ahorro familiar o análisis del trabajo informal como parte del currículo transversal.

Ámbito social

El análisis del ámbito social es uno de los más desarrollados. La mayoría de los docentes muestra conciencia de las problemáticas comunitarias como la inseguridad, el rezago en espacios recreativos o las condiciones de vivienda. A través del cuestionario a las familias, los docentes identificaron que las colonias de procedencia del alumnado son diversas y periféricas a la ubicación de la escuela. Predomina la familia nuclear, con viviendas habitadas por 4 a 5 personas, generalmente en situación de renta. Entre las principales problemáticas mencionadas por las familias están la inseguridad, la acumulación de basura y la presencia de vehículos abandonados. También se reportó escasa organización vecinal y una débil participación en actividades recreativas comunitarias.

En la autoevaluación, se observa que los docentes han logrado integrar esta información en su reflexión al declarar que identifican problemáticas sociales presentes en la comunidad y que algunos incluso diseñan estrategias que respondan a estas problemáticas y que contribuyan a mejorar el aprendizaje del alumnado.

Ámbito cultural

Los resultados indican un reconocimiento claro de la diversidad cultural de la comunidad, incluyendo prácticas religiosas, musicales y festivas. Los docentes reconocieron, a partir del análisis de los formularios, una riqueza cultural heterogénea en la comunidad, aunque con ciertas tensiones relacionadas con la pérdida de tradiciones. Las familias reportaron prácticas religiosas centradas en el catolicismo, festividades como las posadas y el Día de Muertos, así como preferencias musicales como salsa, cumbia y reggaetón. Aunque muchas familias cuentan con libros en casa, son pocas las que destinan tiempo a la lectura compartida. También se identificaron tribus urbanas (por ejemplo, reggaetoneros), que influyen en la identidad juvenil de la zona.

En los resultados de la rúbrica, algunos docentes indicaron que proponen elementos culturales locales para integrarlos en su planeación, mientras que otros se ubican en niveles intermedios de comprensión o valoración de estos elementos. Esta información servirá como

base para que el colectivo docente diseñe proyectos integradores que retomen la cultura local como contenido significativo.

Ámbito educativo

En el ámbito educativo, los docentes muestran una comprensión sólida de las expectativas de las familias, los niveles de escolaridad predominantes y las aspiraciones de la comunidad. A través de los formularios, se identificó que las familias valoran la educación como una vía para el desarrollo, esperando que sus hijos concluyan estudios de nivel superior o posgrado. Además, se reconoció que hay una oferta educativa amplia en la zona (desde preescolar hasta universidad). Las familias manifestaron que envían a sus hijos a la escuela para que aprendan conocimientos, valores y habilidades sociales. Sin embargo, también señalaron áreas de mejora en la escuela, como la necesidad de fortalecer la comunicación con las familias, actualizar las metodologías de enseñanza y mejorar ciertos aspectos de la infraestructura.

En la autoevaluación, varios docentes expresaron que integran el análisis de la diversidad familiar en su planeación y comprenden la percepción que las familias tienen del nivel académico de la escuela. Esto permitirá avanzar en el diseño de estrategias pedagógicas más pertinentes, centradas en la mejora de la relación escuela-familia, en el reconocimiento de las expectativas educativas del entorno y en la definición de líneas de acción para el fortalecimiento del acompañamiento académico del alumnado.

6.3 Triangulación teórica

El análisis conjunto de las evidencias derivadas del diario de campo y la autoevaluación docente permite constatar avances sustantivos en la apropiación del enfoque de planeación contextualizada. Desde una perspectiva teórica, autores como Zabalza (2012) citado en Magaña y Hernández (2018) señalan que este enfoque exige la ruptura con esquemas homogéneos y estandarizados, y promueve una lectura situada y crítica del contexto escolar. Dicha concepción se vio reflejada en las sesiones del taller realizadas en las Juntas de Consejo Técnico Escolar, donde el colectivo docente propuso, diseñó y aplicó un instrumento que permitió conocer el contexto de la comunidad.

A partir del diario de campo, se documenta que el colectivo docente reconoció la necesidad de estructurar su propuesta de planeación contextualizada con base en cinco ámbitos: político, económico, social, cultural y educativo. Esta elección surgió de un ejercicio colegiado de reflexión sobre la realidad de la comunidad escolar y fue respaldada por la decisión de aplicar un cuestionario digital a las madres y padres de familia, lo cual refleja un reconocimiento del valor del conocimiento situado y de las voces de la comunidad como insumos fundamentales para la planeación.

Lo anterior también se evidenció en los resultados de la rúbrica de autoevaluación docente, donde la mayoría del colectivo manifestó tener una comprensión general sobre la importancia de incorporar el análisis del entorno en su planeación. No obstante, se identificaron dificultades al momento de traducir este conocimiento en acciones pedagógicas concretas, particularmente en los ámbitos político y cultural.

Desde la perspectiva teórica, esta diferencia entre la comprensión conceptual y su aplicación práctica ha sido ampliamente abordada. Zabalza (2012), citado en Magaña y Hernández (2018), advierte que la planeación contextualizada requiere una flexibilidad que permita adaptar los principios generales a las condiciones reales de cada escuela, superando la rigidez de modelos estandarizados. En la misma línea, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) señala que el análisis del contexto debe construirse desde una lectura crítica, participativa y situada de la realidad escolar, lo que plantea un desafío constante para los colectivos docentes, especialmente en procesos de formación y consolidación profesional.

El proceso descrito en el diario de campo evidencia una participación activa del colectivo docente, organizada en tríos de trabajo por tipo de función (docentes frente a grupo, educación física, UDEEI y dirección), quienes diseñaron indicadores y formularon preguntas según el ámbito elegido. Este trabajo permitió un intercambio horizontal de saberes, fortaleciendo la apropiación compartida de los elementos contextuales a integrar en la planeación. Dicho esfuerzo se ve parcialmente reflejado en la rúbrica de autoevaluación, donde los docentes manifiestan haber participado en los espacios colegiados, aunque no siempre con implicación crítica suficiente. En varios casos, la participación se limitó a niveles de comprensión general.

Desde la perspectiva de Magaña y Hernández (2018), este tipo de intervención representa un proceso valioso de resignificación del rol docente, al permitirles pasar de actores ejecutores a agentes reflexivos y transformadores del entorno. Además, el enfoque socioformativo defendido por las autoras y retomado por Ramírez (2008) exige que el docente no sólo reflexione sobre el contexto, sino que lo integre activamente en su intervención educativa, posicionando a la planeación como un instrumento de justicia social y cohesión comunitaria.

El cruce de información entre los instrumentos permitió identificar un nivel desigual de apropiación e integración de los distintos ámbitos:

Ámbito económico: Fue uno de los más reconocidos por los docentes. La mayoría logró identificar y relacionar las condiciones económicas de las familias con elementos de la planeación pedagógica y organizativa. Esto coincide con lo planteado por Mendivil (2014), citado por Magaña y Hernández (2018), quien subraya que las escuelas deben responder tanto a las exigencias globales como a las realidades locales para tener pertinencia.

Ámbito social: Mostró también un alto nivel de comprensión. Los docentes identificaron problemáticas como inseguridad, rezago en espacios públicos y escasa participación vecinal, elementos que ya han comenzado a incorporarse en el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas.

Ámbito cultural: Aunque fue trabajado, aún presenta desafíos. Algunos docentes mencionan incluir elementos culturales en su planeación, pero muchos se mantienen en un nivel de comprensión general. Esto contrasta con la importancia que autores como Antúnez (2012) dan a la participación de las familias y al conocimiento de sus creencias, prácticas y valores como eje articulador de la educación situada.

Ámbito educativo: El análisis permitió vincular las expectativas familiares con el diseño de acciones escolares. Esta articulación evidencia un avance hacia una planeación que considera las aspiraciones del entorno, como sugiere la SEP (2023), quien insiste en que la planeación debe reflejar no sólo las condiciones del presente, sino también las expectativas futuras de la comunidad.

Ámbito político: Fue el más débil en cuanto a integración concreta en la planeación. Aunque se reconocen actores políticos y cierta influencia en la infraestructura escolar, pocos docentes han logrado traducir esta información en decisiones específicas.

La triangulación entre el diario de campo, la autoevaluación docente y el marco teórico permite identificar que la intervención logró avanzar significativamente en la construcción de una cultura de planeación contextualizada, al promover una lectura colegiada, crítica y participativa del entorno escolar. No obstante, el proceso también visibilizó diferencias entre comprensión teórica y aplicación práctica, así como contrastes en el nivel de apropiación según el ámbito analizado. Sin embargo, como lo señala MEJOREDU (2023), no existe una única forma de leer la realidad; lo esencial es que el proceso resulte significativo para quienes lo construyen, y que sirva como base para fortalecer el sentido social de la escuela en su comunidad.

6.4 Propuesta de planeación construida en colegiado

Como resultado del proceso de intervención, se presenta la propuesta de planeación contextualizada construida en colegiado. Esta propuesta deriva directamente del análisis realizado por el colectivo docente en torno a cinco ámbitos definidos como fundamentales para comprender la realidad de la comunidad escolar.

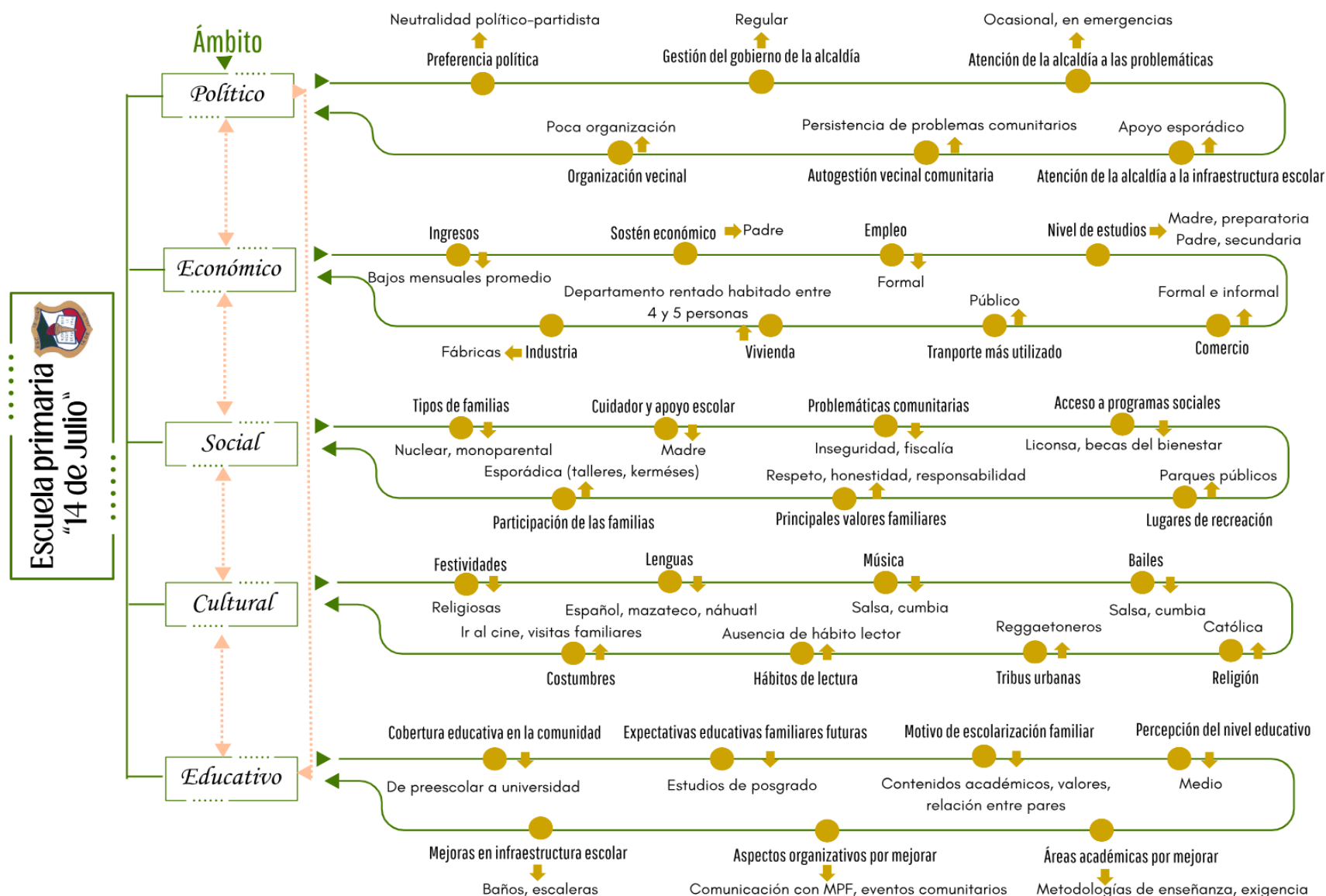
Con base en los hallazgos, el colectivo docente avanzó en la construcción de una propuesta de planeación institucional que busca dar respuesta no sólo a los desafíos inmediatos identificados en la comunidad, sino también a la problemática general planteada al inicio de este documento: los retos que enfrentan los docentes ante la constante transformación de los planes y programas de estudio. Tal como se mencionó, entre 2011 y 2024, el magisterio ha trabajado con tres marcos curriculares distintos, situación que ha exigido una constante adaptación conceptual y metodológica, muchas veces sin continuidad entre propuestas sucesivas.

Frente a este contexto, la planeación construida por el colectivo parte de la premisa de que una propuesta diseñada desde el conocimiento profundo del entorno escolar y desde la formación profesional del propio profesorado puede convertirse en una herramienta de gran valor para enfrentar los cambios derivados de las políticas educativas sexenales. De esta manera, se responde a la pregunta de investigación sobre las características que debe tener una planeación

educativa para atender las necesidades contextuales de una escuela primaria en específico. Los resultados de este ejercicio confirman el supuesto de que una planeación construida colectivamente, con base en un diagnóstico situado, favorece la toma de decisiones pedagógicas más pertinentes y sensibles a la comunidad.

El producto final de este proceso se representa en la figura 5, donde se organizan los hallazgos recuperados por el colectivo en torno a los cinco ámbitos. Esta representación gráfica sintetiza la información obtenida del cuestionario aplicado a las familias. La integración de estos elementos se concibe como base estructural para orientar la planeación institucional desde una lógica situada, crítica e incluyente, coherente con el objetivo de la intervención.

Figura 5. Propuesta de planeación construida en colectivo docente.



A través del ejercicio de construcción colegiada de una propuesta de planeación institucional contextualizada, se buscó resignificar el rol del docente, superando la visión tradicional que lo ubica únicamente como ejecutor de programas. En contraste, este proceso permitió reconocer al docente como un sujeto reflexivo, con capacidad crítica, activo en la toma de decisiones, con un papel clave en la gestión y en la evaluación de la planeación institucional. Esta resignificación implicó desplazar la responsabilidad exclusiva del equipo directivo, abriendo paso a una planeación más abierta, flexible y colegiada, entendida como una expresión concreta de autonomía profesional.

Asimismo, se fomentó una cultura de trabajo colaborativo, en la que se valoraron las distintas perspectivas, experiencias y saberes de los docentes. Los espacios de encuentro generados durante la intervención permitieron el intercambio de experiencias, la reflexión compartida sobre la práctica docente y la construcción conjunta de estrategias de intervención educativa. Este proceso representó un cambio significativo en la forma de concebir el quehacer educativo, avanzando de una lógica individualista hacia una construcción colectiva del conocimiento profesional. Si bien es claro que la transformación profunda no se logrará de forma inmediata, lo trabajado durante esta intervención marca un punto de partida hacia la consolidación de una comunidad docente más autónoma, crítica y colaborativa.

Conclusiones

La intervención desarrollada para la construcción colegiada de una propuesta de planeación institucional contextualizada se sustentó en los fundamentos teóricos revisados en el capítulo cuatro, articulando la planeación educativa contextualizada, la gestión escolar participativa, el liderazgo transformacional, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa como ejes vinculados. En primer lugar, la planeación se asumió, en concordancia con Sachs (1980) y Carrizo, Pérez y Gaviria (2020), como un proceso de toma de decisiones anticipatorias que, sustentadas en el análisis de necesidades y problemas reales, organiza sistemáticamente las actividades curriculares con base en los recursos disponibles, los intereses de la comunidad y las condiciones temporales y estructurales. Este enfoque fue enriquecido por la perspectiva de Magaña y Hernández (2018), al concebir la contextualización como rechazo a la homogenización curricular y como reconocimiento de la singularidad de los entornos escolares, lo que exige flexibilidad para adecuar las acciones pedagógicas a las realidades del contexto.

En este sentido, la intervención se fundamentó en un diagnóstico colectivo de cinco ámbitos que, siguiendo a Ramírez (2008) y a la SEP (2023), permitió integrar una lectura del contexto que no se limitó a describir condiciones, sino a la interpretación crítica como insumo para la toma de decisiones. En términos de gestión escolar, el proceso se alinea con la concepción planteada por Loera (2003) y Chávez (2002), que la definen como el conjunto de acciones integradas realizadas por todos los actores de la comunidad educativa para generar condiciones, ambientes y procesos que garanticen el aprendizaje conforme a los fines de la educación básica. La experiencia de construcción colegiada respondió a lo señalado por Cano (2003) y Sabirón (1999) sobre la necesidad de transitar de modelos verticales de control hacia dinámicas de dirección colegiada, toma de decisiones democráticas y trabajo en equipo.

El liderazgo que orientó el proceso retomó los planteamientos de Hermosilla, Amutio, Da Costa y Páez (2016) sobre el liderazgo transformacional, caracterizado por la comunicación de una visión clara, la construcción de confianza y el impulso a la motivación colectiva, así como la función de guía y acompañante que señalan Pacco y Dávila (2022). El acompañamiento pedagógico, en los términos de Martínez y González (2010) y Vezub (2011), se constituyó como

una práctica de observación, reflexión y diálogo que rompió con el aislamiento docente y promovió una cultura de intercambio crítico orientada a la innovación y a la mejora continua.

Asimismo, el trabajo colaborativo, siguiendo lo expuesto por Valliant (2016) y Calvo (2014), fungió como estrategia de desarrollo profesional y como pilar para la construcción colectiva del conocimiento. Esta dinámica, coherente con el enfoque sociocultural de Vygotsky, favoreció la interacción dialógica como fuente de aprendizaje y la conformación de una comunidad profesional que aprendió a identificar problemas, proponer soluciones y consensuar estrategias pedagógicas adaptadas al contexto.

Finalmente, la evaluación se concibió conforme a la visión de Santos (2005), Shepard (2006) y la SEP (2023) como un proceso formativo, reflexivo y contextualizado, alejado de la medición punitiva y centrada en la retroalimentación continua y en la autoevaluación institucional.

Por otro lado, como se mencionó en el capítulo tres, el proyecto se desarrolló bajo el método de la investigación acción el cual, pensado bajo la perspectiva de Elliott (1993), se constituyó en un marco metodológico para orientar el proceso de construcción colegiada de una propuesta de planeación institucional contextualizada. Este enfoque permitió no sólo ampliar la comprensión de los problemas prácticos del contexto escolar, sino también generar acciones transformadoras encaminadas a la mejora de la práctica educativa y de la organización institucional.

En primer lugar, la dimensión práctica de la investigación-acción se materializó en la manera en que los resultados obtenidos no quedaron en el terreno de la teoría, sino que condujeron a cambios tangibles en la vida escolar. La planeación construida colectivamente permitió mejorar la organización de las actividades pedagógicas, consolidar una visión compartida entre los docentes y generar un instrumento adaptado a las condiciones reales de la escuela. Con ello, se confirmó que la investigación-acción, más que producir conocimientos abstractos, conduce a mejoras inmediatas y sostenibles durante y después del proceso de investigación.

En segundo término, la característica participativa y colaborativa se expresó en el involucramiento activo de todos los docentes como co-investigadores. El proceso se alejó del modelo de investigación tradicional, en el que los participantes son considerados únicamente como sujetos de estudio, para dar lugar a una dinámica horizontal en la que los profesores compartieron sus experiencias, reflexionaron sobre sus prácticas y propusieron rutas de acción. Esta colaboración generó un sentido de pertenencia y corresponsabilidad que fortaleció la cohesión del colectivo docente.

La dimensión emancipadora se hizo patente al superar esquemas jerárquicos en la toma de decisiones. Cada participante tuvo la posibilidad de expresar sus puntos de vista y de incidir en el rumbo del proyecto, lo cual favoreció la construcción de relaciones más democráticas dentro de la institución. Este ejercicio de horizontalidad permitió que los docentes se reconocieran no como ejecutores pasivos de políticas externas, sino como agentes críticos y autónomos capaces de incidir en la transformación de su práctica y de la vida escolar.

El carácter interpretativo del método se reflejó en el valor otorgado a los significados y perspectivas construidos por los propios participantes. Los hallazgos de la investigación se fundamentaron en las interpretaciones docentes sobre sus problemas cotidianos, lo que otorgó mayor pertinencia y validez a las propuestas diseñadas. Asimismo, se buscó reconocer que las soluciones debían construirse desde la experiencia y la mirada de quienes habitan diariamente la escuela. En este sentido, la validez se aseguró mediante estrategias cualitativas que privilegiaron la voz y la reflexión crítica del colectivo.

Finalmente, el carácter crítico de la investigación-acción se evidenció en la capacidad del grupo docente para cuestionar no sólo las limitaciones estructurales impuestas por las políticas educativas y los constantes cambios en planes y programas, sino también sus propias prácticas institucionales. El proceso favoreció una cultura de autocrítica que permitió identificar resistencias internas, replantear dinámicas de trabajo y asumir una postura activa frente a las condiciones sociopolíticas del entorno.

El desarrollo de esta investigación-acción mostró que, siguiendo lo propuesto por Elliott (1993), es posible articular comprensión y acción en un proceso continuo de reflexión crítica. La

construcción colegiada de la planeación institucional contextualizada evidenció que la investigación-acción no es únicamente una estrategia metodológica, sino un camino para resignificar la práctica docente, democratizar la gestión escolar y consolidar una cultura profesional basada en la corresponsabilidad y la autonomía pedagógica.

Al concluir el proyecto, se reconoce que el desarrollo de una propuesta propia de planeación institucional contextualizada representa una vía potencialmente valiosa para fortalecer la capacidad de respuesta de las escuelas ante los constantes cambios en los planes y programas de estudio. Esta idea adquiere especial relevancia al considerar la problemática que dio origen a esta investigación: la falta de continuidad en las propuestas educativas derivadas de los distintos regímenes políticos y la consecuente exigencia hacia los docentes de reconfigurar, de forma reiterada, su práctica pedagógica y su planeación, en un contexto marcado por la inestabilidad y la ambigüedad.

Frente a este escenario, el objetivo de construir colegiadamente una propuesta de planeación contextualizada para una escuela primaria no sólo se cumplió, sino que se consolidó como una estrategia clave para transitar de una planeación impuesta y estandarizada hacia una herramienta flexible, reflexiva y con identidad propia. La propuesta resultante no es un documento replicable ni una respuesta mecánica, sino una síntesis colectiva de saberes, necesidades, aspiraciones y condiciones reales de la comunidad educativa, elaborada con base en el análisis riguroso de cinco ámbitos: político, económico, social, cultural y educativo.

Lejos de oponerse a los marcos normativos vigentes, esta planeación dota a la escuela de una plataforma sólida desde la cual interpretar, adaptar y responder críticamente a cualquier nueva directriz gubernamental. En este sentido, contar con una propuesta institucional contextualizada no sólo fortalece el ámbito operativo, sino que refuerza la autonomía pedagógica de la escuela y el sentido de propósito compartido entre los actores escolares.

La construcción de esta propuesta representa un proceso profundamente significativo para la transformación educativa, al permitir superar modelos tradicionales de planificación homogénea y prescriptiva, para dar paso a una mirada situada, crítica y colectiva. A lo largo del desarrollo del proyecto se hizo evidente la necesidad de resignificar el rol del docente, no como

ejecutor pasivo de políticas educativas externas, sino como sujeto activo con capacidad de análisis, toma de decisiones y reflexión fundamentada en el conocimiento profundo del contexto en el que trabaja.

De este modo, se transitó de una visión tradicional centrada en el cumplimiento normativo hacia una concepción de la planeación como ejercicio colegiado, contextualizado y comprometido con las realidades específicas de la comunidad escolar. Esta tarea no sólo permitió la apropiación de nuevas herramientas metodológicas, sino que también visibilizó y valorizó los saberes, experiencias y trayectorias del colectivo docente. La planeación institucional dejó de ser una tarea exclusiva del equipo directivo para convertirse en un ejercicio compartido, en el que cada docente asumió una participación activa y corresponsable.

Uno de los hallazgos más relevantes del proceso fue precisamente esta resignificación del papel docente, de operador técnico a actor intelectual capaz de proponer rutas de acción pertinente, fundamentada y transformadora. Este cambio de enfoque implicó, a su vez, una transformación en la cultura organizacional, al favorecer prácticas más horizontales, democráticas y colaborativas.

El análisis colectivo de los cinco ámbitos propuestos permitió identificar con claridad los factores estructurales y dinámicos que inciden directamente en la vida escolar. Esta lectura crítica del entorno dotó de pertinencia y flexibilidad a la propuesta, evidenciando que la contextualización no es un elemento accesorio, sino un componente esencial para toda acción educativa significativa.

Asimismo, se constató que la formación docente continua es una condición indispensable para el trabajo de propuestas innovadoras como esta. La reflexión conjunta, el intercambio horizontal de experiencias y la resignificación del quehacer educativo se consolidaron como pilares de una cultura profesional colaborativa. Si bien persistieron desafíos como la resistencia al cambio o la persistencia de estructuras verticales, la experiencia demostró que es posible avanzar hacia una escuela que planea desde la corresponsabilidad, la autonomía crítica y el compromiso con la mejora continua.

La propuesta de planeación construida no pretende ser un modelo acabado, sino un documento vivo, susceptible de ser transformado conforme evolucione el contexto, las necesidades institucionales y el aprendizaje colectivo. Su riqueza reside precisamente en su carácter abierto, en su posibilidad de ser reinterpretada y fortalecida en función de los desafíos presentes y futuros.

Además, a lo largo del desarrollo del presente proyecto, se asumió que la gestión no se reduce a funciones administrativas o al liderazgo directivo, sino que involucra el conjunto de labores realizadas por docentes, directivos, madres y padres de familia, e incluso por el alumnado, todas ellas encaminadas a cumplir con la tarea sustantiva de la escuela, generar las condiciones, los ambientes y los procesos necesarios para que los alumnos aprendan y se desarrollen de acuerdo con los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

De esta manera, la gestión escolar dejó de concebirse como un mecanismo vertical de control, para convertirse en un dispositivo colectivo de construcción institucional. Esta transformación permitió entender que gestionar es también mediar, acompañar, proponer y sostener prácticas que hagan posible el cumplimiento de los objetivos de la educación básica, a partir de decisiones pedagógicas y organizativas que emergen del análisis situado y del compromiso ético con la comunidad. El proyecto demostró que cuando la planeación se construye desde el contexto y con la participación activa de quienes integran la vida escolar, la gestión adquiere un carácter democrático, reflexivo y orientado a la mejora sostenida del proceso educativo.

En términos de la pregunta de investigación ¿Qué características deberá tener una propuesta de planeación educativa para responder a las necesidades contextuales de una escuela primaria en específico?, los hallazgos indican que debe ser colegiada, situada, flexible, crítica y corresponsable.

En relación con los supuestos planteados, el primero menciona que una propuesta de planeación construida desde y para el contexto puede favorecer la adaptación, la innovación y la mejora institucional fue confirmada, al comprobar que el proceso participativo potenció la apropiación docente y permitió responder con mayor solidez a las demandas educativas

cambiantes. En cuanto al segundo supuesto, relacionado con la importancia de considerar los saberes pedagógicos del colectivo, se observó que las trayectorias profesionales, los intereses formativos y las experiencias previas de los docentes influyeron de manera directa en la elaboración de una planeación sólida, viable y contextualizada. Estos factores permitieron que la propuesta no sólo fuera técnicamente funcional, sino también coherente con las realidades y necesidades específicas de la comunidad educativa.

Con referencia a los principales hallazgos derivados del proyecto se enuncian los siguientes:

- El diagnóstico contextual permitió reconocer las dinámicas socioculturales, económicas y políticas que configuran la realidad escolar, como la precariedad económica de las familias, la diversidad de estructuras familiares, la limitada participación ciudadana y los retos de acceso a servicios básicos. Estos datos fueron sistematizados en equipos docentes y presentados en sesiones colegiadas.
- La intervención generó una cultura de colaboración sostenida, basada en el diálogo horizontal, la corresponsabilidad y el reconocimiento mutuo. Se promovió la reflexión compartida como base para la toma de decisiones pedagógicas.
- El producto final derivó en una planeación situada, abierta, reflexiva y estructurada en torno a las necesidades reales de la escuela, distanciándose de los formatos burocráticos, integrando acciones concretas provenientes del análisis contextual.

De estos hallazgos emergen las siguientes recomendaciones:

1. Las sesiones colegiadas deben dejar de ser vistas como meras reuniones administrativas para convertirse en espacios permanentes de análisis, creación y toma de decisiones sobre la realidad escolar y su planeación.
2. Diseñar formación continua con enfoque situado, crítica y contextualizada.
3. Fomentar liderazgos pedagógicos distribuidos, más allá de la dirección escolar. Es fundamental promover un liderazgo distribuido que no recaiga exclusivamente en la figura directiva. Favorecer que los docentes asuman roles

propositivos y de acompañamiento entre pares en el diseño e implementación de las planeaciones.

4. Fortalecer la vinculación con familias y organizaciones comunitarias.
5. Diseñar instrumentos de evaluación formativa del efecto de la planeación contextualizada.
6. Una recomendación para escuelas que enfrenten contextos similares es invertir en el desarrollo de una planeación institucional propia, no como un documento finalizado, sino como un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva. Esto no implica desconocer los planes oficiales, sino establecer una plataforma institucional sólida que permita integrar, contextualizar y cuestionar, desde una postura pedagógica y ética, los lineamientos que emanen de cualquier reforma educativa.

Finalmente, como líneas de investigación futuras, se sugieren:

- Explorar cómo las escuelas que cuentan con propuestas propias de planeación responden a las políticas nacionales con mayor autonomía y eficacia.
- Analizar la influencia de la planeación contextualizada en los aprendizajes de los alumnos, en la cultura institucional y en la formación continua de los docentes.
- Estudiar el efecto de la planeación contextualizada en los resultados de aprendizaje a mediano y largo plazo.
- Analizar cómo se transforma la cultura escolar cuando se promueve una planeación colegiada y situada.
- Indagar sobre los mecanismos más efectivos para incorporar el análisis del contexto en la planeación de aula, no sólo a nivel institucional.

Este proyecto demuestra que es posible construir modelos de planeación alternativos, democráticos y vinculados con las realidades comunitarias, siempre que se confíe en el potencial transformador del colectivo docente. La planeación educativa, cuando se construye desde la colectividad y el contexto, no sólo organiza la práctica pedagógica: también otorga sentido, identidad y voz a la escuela como sujeto activo de transformación social y educativa.

Finalmente, como cierre del proceso de investigación teórica, metodológica y de acción desarrollado a lo largo del presente proyecto, y a partir del diálogo constante entre la reflexión conceptual, el análisis del contexto escolar y la construcción colectiva con el cuerpo docente, se arriba a una definición propia de planeación contextualizada. Esta definición sintetiza los hallazgos obtenidos, incorpora las particularidades de la comunidad educativa estudiada y retoma los principios que orientaron la intervención, con el propósito de aportar una noción sólida, situada y aplicable que oriente futuros procesos de planeación institucional con sentido crítico, pertinente y transformador. A continuación, se presenta dicha definición:

La planeación contextualizada se configura como un proceso intencionado de construcción situada que permite a cada institución educativa desarrollar una forma propia de organización y gestión, considerando sus condiciones sociales, culturales, políticas, económicas y educativas específicas. Esta forma de planeación no pretende contradecir los marcos normativos vigentes, sino de dotar a la escuela de una base sólida desde la cual interpretar, adaptar y responder de manera crítica y pertinente a las directrices gubernamentales en constante transformación. Si bien el contexto se encuentra en permanente cambio, conserva elementos estructurales cuya comprensión resulta clave para orientar las decisiones institucionales. Planear de manera contextual implica un ejercicio colaborativo que convoca a docentes, alumnos, madres, padres de familia y a la comunidad en general; supone dar voz y escucha a todos los actores implicados, así como fortalecer su sentido de pertenencia y autonomía, reconociendo el valor que cada uno aporta como creador, ejecutor o destinatario de la planeación.

Referencias

- Aktouf, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Ed. Artes Gráficas Univalle
- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Grupo Editorial Lumen-Humanitas.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación- acción participativa*. Grupo Editorial Lumen-Humanitas.
- Antúnez, S. (2012). *Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora*. Ediciones SM.
- Arias, F. (1985). *Un modelo propositivo de planeación estratégica para instituciones educativas privadas de nivel superior*.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista56_S2A2ES.pdf
- Arista, V. y Bonilla, F. (2016). *Gestión de los aprendizajes. ¿Preparar alumnos en contenidos o en aprendizajes?* Unidad UPN 095.
- Arredondo, V. (1990). Planeación social y planeación educativa. En: *Planeación educativa y desarrollo: aproximación crítica a la educación formal y no formal en los países del Tercer Mundo*. OEA, Programa Regional de Desarrollo Educativo, PREDE.
- Barraza, A. (2003). *La gestión escolar: Una lectura desde la teoría del caos*. Ponencia presentada en el II Congreso Regional de Investigación Educativa: "El cambio en las instituciones educativas", el 23 de octubre de 2003, en la mesa de trabajo "Estudios sobre resistencia al cambio y cultura escolar"; congreso convocado por el consejo regional de investigación y postgrado de la región centro norte de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S. A.

- Bodrova, E. (2004). Capítulo 1. Introducción a la Teoría de Vigotsky y Capítulo 2. La adquisición de herramientas de la mente y las funciones mentales superiores. En: *Herramientas de la mente*. Pp. 2-24. SEP-Editorial Pearson Prentice Hall.
- Camarero, M., Tierno, J., Barrios, C., e Iranzo, P. (2020). *Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/196436/CAMARERO.pdf?sequence=1>
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Ed. La Muralla.
- Cantón, V. (2012). *1+1+1 no es igual a 3*. Pp.126-133. UPN.
- Carrizo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Casassus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En: *Antología de Gestión Escolar (2009)*. SEP.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO.
- Castillo, M. (2015). *Gestión y evaluación: de la resistencia al desarrollo próximo*. Colmee.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL – UNESCO.
- Chanlat, J-F. (1994). *Hacia una antropología de la organización*. Revista Gestión y política pública. Vol. III, No.2, segundo semestre. CIDE.
- Chanlat, J.F. (2006). *Ciencias sociales y administración*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Chávez, B. (2002). *Los principios de la administración. Su aplicación en el ámbito escolar*.
<https://www.calameo.com/read/00101312836f12463167e>

- Chávez, F. (2019). *Historia de un modelo de gestión en educación básica en México, una propuesta de mejora*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/11035>
- Choez, P. (2024). *Éxito del desempeño docente mediante la planificación didáctica*. <https://ojs.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/1307/2190>
- Cisterna, F., (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *El director como promotor del trabajo colaborativo*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directoreseb/fasciculo-2-directivos-servicio-eb.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023) *¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto*. MEJOREDU.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/Informe_diagnostica.pdf
- De Sousa, B. (2019). Para una pedagogía del conflicto. En: *Educación para otro mundo posible*. Pp. 27-53. Clacso.
- De Sousa, B. (2020). La intensa pedagogía del virus: las primeras lecciones. En: *La cruel pedagogía del virus*. Pp. 61-85. Clacso.
- Díaz-Barriga, F. (2012). *Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002
- Díaz, J. et al. (2024). *La formación continua en la docencia: piedra angular para la educación del futuro*. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n1/2739-0063-ric-5-01-e501013.pdf>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

- Fernández, N. (1984). *La planificación de la educación frente a los desafíos del desarrollo educativo en América Latina*.
https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1984_4_02.pdf
- Fernández, N. y Aguerro, I. (1977). *LA PLANIFICACION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030714>
- Fierro C. et al. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Flores, H. (2021). *La gestión educativa, disciplina con características propias*.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- Gairín, J. (2004). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Ed. La Muralla.
- Gallegos, V. y López, P. (2019). *Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente*.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/56464/73419-233057-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, I., González, T. y López, A. (s/f). *La definición de los objetivos de investigación*.
https://bib.us.es/educacion/sites/bib3.us.es/educacion/files/poat2016_2_3_2_objetivos_de_investigacion.pdf
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*.
<https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2024/2/1/9868/4c5004ac-944c-4e29-a170-b6d4b10907cd.pdf>
- González, M. (2003). Cultura y subculturas organizativas. En: *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos*. Ed. Prentice Hall.
- Gurriarán, J. (1990). *PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086117_spa

- Gutiérrez, R. (2001). *Planeación y orientación educativa desde una visión histórica y contextual: el caso de la UAEM*. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31103503.pdf>
- Hermosilla, D., Amutio, A., Da Costa, S. y Páez, D. (2016). *El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo*. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/j.rpto.2016.06.003>
- Hernández, A. (2019). *Autoevaluación docente para educación primaria. Guía práctica*. INEE.
- Hernández, et al. (2006). *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw Hill.
- Hernández, N. (2023). *Reflexión docente como base para construir el Programa Analítico*. <https://es.scribd.com/document/696286360/Nelida-Hernandez-Servin-Reflexion-docente-como-base-para-construir-el-programa-analitico>
- Hernández, S., Gómez, M. y Cabrera, Y. (2020). *Fortalecer la formación docente como requisito para lograr la excelencia educativa en la 4T*. SEP.
- Hurtado, J. (2005). *Como formular objetivos de investigación*. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Como-Formular-Objetivos-de-Investigacion-Hurtado-2005-1.pdf>
- Instituto Internacional de Planificación de la Educación. (2000). Liderazgo. En: *Desafíos de la educación: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Pp. 3-29.IIPE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Panorama sociodemográfico de México 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197827.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *El Currículo Nacional*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.

- <https://www.inee.edu.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A. (2009). La investigación acción. En: Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S. A.
- Luchetti, L. y Berlanga, G. (1998) *El diagnóstico en el aula. EGB- Polimodal. Conceptos, Procedimientos, Actitudes y dimensiones complementarias*. Ed. Magisterio de la Plata.
- Magaña, S. y Hernández, J. (2018). *Importancia de la planeación contextualizada en la práctica docente*. <http://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA3/2.pdf>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular*. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Marí, R. (2007). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36334/19943>
- Martínez, H. y González, S. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Revista perfiles libertadores, 4(80), 73-80.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de centros docentes*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3089>
- Medina, A. (2018). Retos contemporáneos en la labor docente, ¿cómo es la situación en Latinoamérica? Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 9(1), 183 - 194.
- Miklos, T. (1998). *Criterios básicos de planeación*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/514/3.pdf>

- Moncayo, L. G. (2006). *Delimitando el concepto de gestión escolar*. Educar. Revista de Educación, 39, 7-12.
- Morín, E. (2020) *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Nieto, J. (2009). El cambio planificado de los centros escolares. En: *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson.
- Pacco, R., y Dávila, O. (2022). *La gestión escolar: una revisión de las investigaciones*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(4) 3002-3029.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809
- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. SEP.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Papers Editores.
- Pozner de Weinberg, P. (2007). La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Pp. 44-61.Edit. AIQUE.
- Pozzo, M., Borgobello, A. y Pierella, M. (2018). *Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada*.
<https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/73b903ac-3b6a-4ee9-9512-005085d72530/content>
- Ramos, F. (2020). *Participación docente en la planeación de la gestión escolar de las Instituciones Educativas Secundarias del ámbito de la UGEL Crucero*.
<https://revistarevoluciones.com/index.php/rr/article/view/7>
- Reyes, J. y Arteaga, M. (2021). *Un modelo de planeación y participación para la formulación de programas y proyectos educativos en Colombia*.
<https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/1815/1739>

- Reyes, L. (2020). Las reformas educativas y la crisis de los aprendizajes de la educación básica en México. Los retos por afrontar en el gobierno del AMLO. En: *Educación y reforma en México*. Ediciones del solar.
- Ribeiro, H. (2013). *La influencia de la mediación en el liderazgo en los centros educativos*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5496949>
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*.
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rodríguez, A., Sánchez, M., y Rojas, B. (2008). *La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual*. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872008000200013&script=sci_arttext
- Rojas, R. (1998). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Editorial Plaza y Valdes.
- Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Ed. Mira.
- Sánchez, J. (2012). *La planeación educativa en México: una revisión de sus antecedentes e impactos*. <http://200.23.113.51/pdf/28660.pdf>
- Sachs, W. (1980). *Diseño de un futuro para el futuro. Ensayo sobre los métodos e importancia de la planeación prospectiva*. Imprenta Madero, S. A.
- Santos, M. (2005). *Evaluar es comprender*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Saucedo, G. (2018). *Desde la calidad académica y formación humana, un modelo interno de gestión educativa para la excelencia de la comunidad educativa y las instituciones de educación superior*. <http://hdl.handle.net/11634/14706>
- Schmelkes, S. (2001). *La autonomía y la evaluación en México*.
https://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf
- Secretaría de Educación Pública (1972). *Plan de estudios y programas*.
<https://es.slideshare.net/Valfh/plan-de-estudios-y-programas-1972>

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993*.

<https://es.slideshare.net/PilyParraSnchez1/plan-1993pdf>

Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de estudios 2009*.

<https://efmexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/02/plan-de-estudios-primaria-2009.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.

https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Modelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20Educativa.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública (2015). *Programa Escuelas de Calidad*.

<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad#:~:text=El%20Programa%20Escuelas%20de%20Calidad,para%20mejorar%20el%20logro%20educativo.>

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave*.

[https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave\(1\).pdf](https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave(1).pdf)

Secretaría de Educación Pública (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil__para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccio_n_y_de_supervisio_n__EB_.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*.

Fase3. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm#page1>

- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sobrado, L., (2005). *El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales*. Revista de Investigación Educativa, 23(1), 85-112.
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la Comprensión? En: *La enseñanza para la comprensión*. Pp. 95-126. Paidós.
- Taborga, H. (1980). *Etapas del proceso de planeación prospectiva universitaria*. UNAM.
- Tejeda, M. (2009). *La planeación didáctica*.
http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf
- Torres, S. (2017). *Paradigmas en la investigación social*.
https://www.academia.edu/36142114/Paradigmas_en_la_investigaci%C3%B3n_social_Paradigms_in_social_research
- Vezub, L. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente*. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>
- Vinces, O., Ramírez, L., & Paladines, J. (2023). *Planificación educativa: herramienta fundamental para la gestión de las instituciones educativas*. Revista Sociedad & Tecnología, 6(2), 322-334.
- Walsh, C. (2014). Legados históricos del enlace pedagógico decolonial. En: *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir*. (Pp. 21-27). Alternativas.

Anexos

Anexo 1

Infraestructura de la escuela

Figura 6. Fachada de los salones de clases y patio principal de la escuela.



Nota. Elaboración propia, 2024.

Figura 7. Patio trasero de la institución.



Nota. Elaboración propia, 2024.



Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación Básica
Especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica
Cuestionario exploratorio: Planeación educativa

Función: _____ Años de servicio: _____ Sexo: _____

Nivel académico: _____

Estimada profesora solicito su colaboración para el llenado del presente cuestionario cuya finalidad es identificar sus conocimientos acerca de la planeación.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada pregunta y responda en las líneas de manera libre de acuerdo a sus conocimientos y experiencia.

1. ¿Qué entiende por planeación?

2. ¿Qué tipo de planeaciones conoce?

3. ¿Qué significa la calidad educativa?

4. ¿A qué se refiere la innovación educativa?

5. ¿Qué es el trabajo colaborativo?

6. ¿A qué hace referencia la gestión?

7. ¿Qué diferencias encuentra entre la gestión pedagógica y la gestión escolar?

Agradezco su apoyo y aprecio el tiempo destinado para responder el presente documento.



Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación Básica

Especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica

Guion de Entrevista semi-estructurada (supervisor)

1. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como supervisor de zona escolar?
2. ¿Cuántos directores están a su cargo actualmente?
3. ¿Cuáles han sido los cambios más relevantes en los planes y programas de estudio durante su gestión?
4. ¿Cómo ha percibido el impacto de estos cambios en las escuelas de su zona?
5. ¿Qué tipo de orientación o capacitación ha proporcionado a los directores para facilitar su adaptación a los cambios?
6. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que los directores han enfrentado durante el proceso de adaptación?
7. ¿Qué impacto considera que tienen los cambios en planes y programas de estudio al momento que las escuelas realizan su planeación educativa?
8. ¿Qué considera necesario que falta por realizar para apoyar a su equipo directivo en la construcción de la planeación educativa de sus escuelas?
9. ¿En qué medida considera que el contexto influye en la manera de planificar las actividades pedagógicas de las escuelas?
10. ¿Quiénes participan en la elaboración de la planeación educativa de las escuelas?
11. ¿Cómo identifica las necesidades de formación de los directores?
12. ¿Qué tipo de capacitaciones se han implementado para atender las necesidades identificadas?
13. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de mejora que identifica en su equipo directivo para la realización de la planeación educativa?
14. ¿Cómo contribuye la SEP en la formación continua de los directivos?
15. ¿Considera suficientes los elementos formativos que la SEP pone a su alcance?
16. ¿Conoce los webinar que realiza la AEFCM para apoyar la formación docente? ¿Qué opina de ellos?

17. ¿Cómo definiría su estilo de liderazgo al trabajar con los directores de su zona escolar?
18. ¿Cuál es la importancia del trabajo colaborativo en las escuelas?
19. ¿Cómo promueve el trabajo colaborativo entre los directores de las escuelas de su zona?
20. ¿Cómo considera que se fomenta el trabajo colaborativo en las escuelas de su zona?
21. Desde su perspectiva, ¿qué elementos serían fundamentales para fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes?
22. ¿Cuál considera que es el papel del docente en la construcción de la planeación educativa de su escuela?
23. ¿Cuáles son las características principales de su comunidad escolar (contexto socioeconómico, cultural, etc.)?
24. ¿Considera que las escuelas de su zona realizan una planeación educativa contextualizada a las particularidades de su comunidad?
25. ¿Cuáles considera que son los beneficios de realizar una planeación contextualizada a las necesidades de su comunidad escolar?
26. ¿Cómo considera que podríamos construir en colegiado una propuesta de planeación educativa que responda a las necesidades de la comunidad?
27. ¿Qué retos considera que se presentan en sus escuelas al realizar una planeación educativa contextualizada?
28. ¿Cómo es la participación de los padres de familia en las actividades realizadas en las escuelas?
29. ¿De qué manera favorecen la participación de los padres de familia en las decisiones de las escuelas de su zona escolar?
30. ¿Qué estrategias considera que serían pertinentes implementar para favorecer la participación de los padres de familia en las decisiones que se toman en las escuelas?
31. ¿Hay algo más que quisiera agregar referente al tema de la planeación educativa?

Agradecimiento y despedida.

1. ¿Cuánto tiempo lleva como directora de esta escuela?
2. ¿Cuántos cambios de planes y programas de estudio ha experimentado a lo largo de su trayectoria como directora?
3. ¿Cómo ha sido su proceso de adaptación a estos cambios?
4. ¿Qué tipo de acciones o estrategias ha implementado para facilitar la adaptación de los docentes a los nuevos planes y programas?
5. ¿Considera que los docentes se han adaptado a las metodologías solicitadas por los actuales planes y programas de estudio?
6. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que ha enfrentado al apoyar al personal docente en la adaptación a los cambios?
7. ¿Cómo ha ido modificando la planeación educativa que realizan en colegiado a partir del cambio de planes y programas de estudio?
8. ¿Qué retos ha enfrentado para adaptarse a los cambios en la elaboración de la planeación educativa?
9. ¿Cómo se organiza la planeación educativa en su escuela?
10. ¿Cuál es su participación en el diseño de la planeación educativa?
11. ¿Quiénes participan en la elaboración de la planeación educativa?
12. ¿De qué manera se contextualiza la planeación para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y la comunidad?
13. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta para lograr una planeación educativa contextualizada y efectiva?
14. ¿Cómo realizan la lectura de la realidad en su escuela?
15. ¿Qué estrategias emplea para identificar las necesidades de formación en los docentes?
16. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de mejora que identifica en su colectivo docente para la realización de la planeación educativa?
17. ¿Cómo atiende las necesidades formativas de su colectivo docente?

18. ¿Cómo se toman las decisiones en el Consejo Técnico Escolar sobre aspectos pedagógicos?
19. ¿De qué manera promueve el trabajo colaborativo entre docentes como una forma de aprendizaje?
20. Desde su perspectiva, ¿qué elementos serían fundamentales para fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes en su escuela?
21. ¿Cuáles son los principales retos que observa en su colectivo para el trabajo colaborativo?
22. ¿Cuáles son las características principales de su comunidad escolar (contexto socioeconómico, cultural, etc.)?
23. ¿Considera que en su escuela se realiza una planeación educativa contextualizada a las particularidades de su comunidad?
24. ¿Cómo considera que el contexto de la comunidad influye en la planeación educativa de su escuela?
25. ¿Cuáles considera que son los beneficios de realizar una planeación contextualizada a las necesidades de su comunidad escolar?
26. ¿Cómo es la participación de los padres de familia en la dinámica de la escuela?
27. ¿De qué manera favorece la participación de la AMPF en las decisiones de la escuela?
28. ¿Cómo considera su relación con la comunidad educativa en general?
29. ¿Cómo podrían apoyar los padres de familia al colectivo docente para realizar una planeación educativa contextualizada?
30. ¿Cómo considera que podríamos construir en colegiado una propuesta de planeación educativa que responda a las necesidades de la comunidad?
31. ¿Cómo definiría su estilo de liderazgo?
32. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de su estilo de liderazgo al momento de realizar la planeación educativa?
33. ¿Hay algo más que quisiera agregar referente al ámbito de la planeación educativa?

Agradecimiento y despedida.

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como docente en educación primaria?
2. ¿Cuántos cambios de planes y programas de estudio ha experimentado a lo largo de su trayectoria?
3. ¿Cómo ha sido su proceso de adaptación a los cambios recientes en los planes de estudio?
4. ¿Recibe apoyo o retroalimentación del personal directivo respecto a la implementación de los cambios metodológicos?
5. ¿Cómo ha ido modificando la planeación educativa que realizan en colegiado a partir del cambio de planes y programas de estudio?
6. ¿Qué retos ha enfrentado para adaptarse a los cambios en la elaboración de la planeación educativa?
7. ¿Qué papel ha desempeñado el Consejo Técnico Escolar en el proceso de adaptación a los nuevos programas?
8. ¿De qué manera ha trabajado con sus compañeros para adaptarse a los cambios en los programas de estudio?
9. ¿De qué manera organizan la construcción de la planeación educativa en su colectivo docente?
10. ¿Cómo considera que es su participación en la construcción de la planeación educativa de su escuela?
11. ¿Qué tipo de modificaciones se ha realizado a la planeación educativa de acuerdo con el tipo de plan de estudio con el que se trabaja?
12. ¿Qué retos ha enfrentado para adaptar la planeación educativa a las particularidades solicitadas por la Secretaría de Educación Pública?
13. ¿Considera que la planeación educativa que realizan se ajusta al contexto de la comunidad educativa con la que trabajan?
14. ¿Has tenido acceso a oportunidades de formación o actualización después de iniciar tu carrera?

15. ¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la escuela para continuar con tu formación docente?
16. ¿Cómo contribuye la SEP en tu continua formación docente?
17. ¿Conoces los webinar que realiza la AEFCM para apoyar la formación docente? ¿Qué opinas de ellos?
18. ¿Qué habilidades o conocimientos consideras necesarios para mejorar tu participación en la construcción de la planeación educativa?
19. ¿Qué métodos de formación y actualización practicas para responder a los cambios educativos?
20. ¿De qué manera consideras que podría apoyarte la parte de la subdirección académica para mejorar tus habilidades en la planeación educativa?
21. ¿Cuál es su percepción sobre el papel del Consejo Técnico Escolar en la planeación educativa?
22. ¿Qué rol asume usted al momento de realizar la planeación colectiva?
23. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan al planificar de manera colaborativa?
24. ¿De qué manera considera que el trabajo colaborativo favorece en la construcción de la planeación educativa?
25. ¿Qué tan frecuentes son las reuniones de trabajo colaborativo para planificar? ¿Quiénes participan en ellas?
26. ¿Qué oportunidades identifica para mejorar el trabajo colaborativo con sus compañeros de trabajo?
27. ¿Cómo influye el liderazgo de la directora en la coordinación de la planeación educativa entre los docentes?
28. ¿Cómo describiría el contexto socioeconómico y cultural de la comunidad a la que pertenece su escuela?
29. ¿Considera que en su escuela se realiza una planeación educativa contextualizada a las particularidades de su comunidad?
30. ¿Cuáles considera que son los beneficios de realizar una planeación contextualizada a las necesidades de su comunidad escolar?
31. ¿Qué retos se presentan al realizar una planeación educativa contextualizada?

32. ¿Qué elementos considera primordiales retomar para realizar una planeación que se enfoque al contexto de la comunidad educativa?
33. ¿Cómo realizan la lectura de la realidad en su escuela?
34. ¿Qué estrategias emplea para incluir a los padres de familia en las actividades realizadas en la escuela?
35. ¿Cómo considera que podríamos construir en colegiado una propuesta de planeación educativa que responda a las necesidades de la comunidad?
36. ¿Hay algo más que quisiera agregar referente al ámbito de la planeación educativa?

Agradecimiento y despedida.



Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación Básica

Especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica
Guion de Entrevista semi-estructurada (AMPF)

1. ¿Cuántos años lleva viviendo en esta comunidad?
2. ¿Cuáles son los cambios más importantes que ha observado en su comunidad?
3. ¿Cómo describiría a su comunidad en aspectos económicos, sociales, culturales, de costumbres y de tradiciones?
4. ¿Cuáles son las características que definen a un habitante de esta comunidad?
5. ¿Qué es lo más valioso de vivir aquí?
6. ¿Cuáles son los eventos más importantes que celebra la comunidad?
7. ¿Cuáles son las principales problemáticas de su comunidad?
8. ¿Cómo se organiza la comunidad para resolver las problemáticas?
9. ¿Qué cambios ha observado en el ámbito de educación de cuando usted estudiaba a la fecha?
10. ¿Conoce a sus representantes políticos?
11. ¿Cuál es la participación de estos en su comunidad?
12. ¿Cómo percibe su papel dentro de la escuela, se considera un agente activo en las decisiones escolares?
13. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta para participar activamente en las actividades de la escuela?
14. ¿Qué tan informado se siente acerca de los planes y proyectos educativos que se desarrollan en la escuela?
15. ¿Qué acciones podría tomar la escuela para facilitar la participación de los padres en los proyectos que se planean en la escuela?
16. ¿Cuál considera que es el impacto que tiene su participación como miembro de la mesa directiva en la escuela?
17. ¿De qué manera considera que podrían colaborar docentes y padres de familia para mejorar la calidad educativa?
18. ¿Qué acciones podría tomar la escuela para facilitar la participación de los padres en los proyectos que se planean en la escuela?

19. ¿Considera que lo trabajado en la escuela con los alumnos se relaciona con la realidad que se vive en la comunidad?
20. ¿Qué aspectos que ocurren en su comunidad considera que son importantes trabajar en la escuela con docentes y alumnos?
21. ¿Cuál es la concepción que tienen la comunidad de la escuela?
22. ¿Qué fortalezas y áreas de oportunidad identifica en la organización de la escuela?
23. ¿Hay algo más que quisiera agregar?

Agradecimiento y despedida.



Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación Básica

Construcción de una planeación contextualizada

Instrumento de autoevaluación

ELABORADO POR: KAREN IRASEMA NAVARRO NOLASCO



Rúbrica

El propósito de este instrumento es permitir que el docente identifique las áreas de mejora en su participación dentro del proceso de construcción de una propuesta de planeación contextualizada, tomando como base el análisis de los distintos ámbitos que configuran la realidad de la comunidad donde labora: político, económico, social, cultural y educativo. Esto a partir de 25 indicadores desarrollados en las siguientes dimensiones:

- a) Un docente que reconoce y comprende las características de la comunidad, las incorpora en su planeación para responder a las necesidades del contexto escolar.
- b) Un docente que comprende las características políticas, económicas, sociales, culturales y educativas de la comunidad educativa, participa en el diseño de una planeación pertinente, situada y coherente con las realidades del contexto.

Indicaciones:

- 1) Lea cuidadosamente cada indicador y los niveles de dominio correspondientes. Estos describen distintos grados de participación docente en la construcción colegiada de una propuesta de planeación contextualizada. Seleccione la opción que mejor refleje su práctica profesional.
- 2) Para cada indicador, marque únicamente un nivel de dominio colocando una "X" en el recuadro correspondiente.
- 3) Tenga en cuenta que cada nivel de dominio asigna un puntaje específico (del 1 al 4) por indicador.
- 4) Registre el puntaje correspondiente al nivel seleccionado en la última columna de cada fila.
- 5) Al finalizar cada dimensión, sume los puntajes registrados en la última columna y anote el subtotal en el renglón final correspondiente.
- 6) El puntaje máximo del instrumento es de 100 puntos. Este total puede servirle como un referente general de su práctica; no obstante, lo más valioso es la reflexión que pueda generarse en torno a las áreas de mejora identificadas en cada dimensión.

Autoevaluación docente

Dimensión 1

Un docente que realiza una planeación considera las características de la comunidad para responder a sus necesidades.

Número	Indicador	Niveles de dominio				Puntaje
		Nivel 1. Puntaje (1)	Nivel 2. Puntaje (2)	Nivel 3. Puntaje (3)	Nivel 4. Puntaje (4)	
1	Comprensión de las características de una planeación contextualizada.	Identifico las características de la planeación contextualizada.	Comprendo el significado y utilidad de contextualizar la planeación.	Argumento las características de una planeación adaptada al contexto de la comunidad.	Analizo los beneficios de incorporar las condiciones del contexto en la planeación.	
2	Explicación de los beneficios de contextualizar la planeación.	Identifico los beneficios de una planeación contextualizada.	Comprendo los beneficios de diseñar una planeación adaptada al contexto de la comunidad.	Argumento los beneficios de contextualizar la planeación para la mejora educativa.	Analizo los resultados del aprendizaje del alumnado a partir de diseñar una planeación contextualizada.	
3	Propongo ámbitos para el desarrollo de una propuesta de planeación contextualizada, considerando las características de la comunidad escolar.	Enlisto algunos ámbitos que pueden considerarse en la elaboración de una propuesta de planeación contextualizada.	Justifico la inclusión de ámbitos que responden a las características del contexto escolar.	Analizo los ámbitos a partir de las características del entorno escolar para orientar una propuesta de planeación contextualizada.	Diseño una propuesta de planeación integrando los ámbitos analizados del contexto.	
4	Construcción colegiada de una estructura de planeación que responda a las características de la comunidad.	Identifico que las necesidades del contexto deben incluirse en la planeación.	Reconozco los elementos del entorno de la comunidad a incorporarse en la planeación.	Comprendo cómo incorporar los elementos del contexto a la planeación.	Analizo los elementos del entono para incorporarlos en la planeación.	
Subtotal de la dimensión 1						

Dimensión 2

Un docente participa en el diseño de una planeación incorporando características políticas, económicas, sociales, culturales y educativas para hacerla pertinente, situada y coherente con las realidades del contexto.

Número	Indicador	Niveles de dominio						Puntaje	
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)			Nivel 4. Puntaje (4)
1	Identificación de la gestión de los actores políticos locales que influyen en la mejora de la infraestructura escolar de la comunidad.	Reconozco la existencia de actores políticos locales con capacidad de decisión en temas relacionados con la infraestructura escolar de la comunidad.		Identifico las acciones que los actores políticos locales pueden realizar desde su cargo para apoyar la mejora de la infraestructura escolar.		Analizo el alcance de las gestiones políticas locales en la atención a las necesidades de infraestructura escolar.		Integro el conocimiento sobre la función de los actores políticos locales en propuestas de gestión escolar orientadas a fortalecer la infraestructura educativa.	
2	Conocimiento del rango de decisión de los actores políticos locales que participan en la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo urbano de la comunidad.	Reconozco que los actores políticos locales participan en la toma de decisiones que influyen en el desarrollo urbano de la comunidad.		Describo el rango de decisión que tienen los actores políticos locales en los procesos de transformación urbana de la comunidad.		Analizo cómo impactan las decisiones de los actores políticos locales en los procesos de transformación urbana de la comunidad.		Incorporo el análisis del cambio urbano generado por los actores políticos locales como parte del diagnóstico que orienta la planeación.	
3	Incorporación de la participación vecinal para crear un vínculo escuela-comunidad.	Identifico algunas formas de organización vecinal presentes en la comunidad.		Conozco las características y funciones de las organizaciones vecinales, así como su papel en la dinámica social del entorno.		Comprendo cómo las formas de organización vecinal influyen en la vida comunitaria y en los procesos escolares.		Incorporo el conocimiento sobre las organizaciones vecinales en la propuesta de planeación para fortalecer el vínculo escuela-comunidad.	

Número	Indicador	Niveles de dominio						Puntaje		
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)			Nivel 4. Puntaje (4)	
4	Integración de actividades que favorezcan el fortalecimiento de la autogestión de la comunidad.	Reconozco que la comunidad tiene formas de autogestión.		Describo las formas en que la comunidad organiza y gestiona acciones colectivas en torno a sus necesidades.		Explico las formas de participación de la escuela en tono con la vida de la comunidad.		Integro en la planeación actividades para favorecer el vínculo entre escuela y comunidad.		
5	Integración del ámbito político local en la planeación contextualizada para fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad.	Reconozco la importancia de retomar al ámbito político en la propuesta de planeación contextualizada.		Comprendo la influencia de los actores políticos locales en el contexto de la comunidad escolar.		Analizo la importancia de incluir información política relevante en la planeación educativa.		Diseño con la intención de generar un cambio en la escuela y su vínculo con la comunidad.		
6	Análisis de las principales actividades económicas de las familias de la comunidad escolar.	Identifico las dinámicas económicas de las familias del alumnado.		Explico las principales actividades económicas de las familias de la comunidad escolar.		Conozco las condiciones económicas del alumnado y las tengo en cuenta en mis decisiones docentes.		Construyo una planeación que considere cómo inciden estas dinámicas económicas al contexto económico de las familias.		
7	Análisis de las formas de comercio local de la comunidad.	Enlisto algunos comercios presentes en la comunidad.		Explico las características de las formas de comercio local dentro del contexto comunitario.		Analizo la importancia de considerar la información sobre el comercio local dentro de la planeación.		Integro la información sobre las formas de comercio local en la propuesta de planeación.		
8	Valoración de las prácticas culturales de la comunidad.	Describo las prácticas culturales de la comunidad.		Reconozco la relevancia que tienen las expresiones culturales de la comunidad en la formación del alumnado.		Explico el papel de las prácticas culturales en la identidad comunitaria y educativa.		Incorporo las prácticas culturales de la comunidad dentro de la propuesta de planeación contextualizada.		

Número	Indicador	Niveles de dominio						Puntaje		
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)			Nivel 4. Puntaje (4)	
9	Integración de las costumbres de la comunidad en la propuesta de planeación contextualizada.	Identifico las costumbres de la comunidad.		Explico la importancia de las costumbres de la comunidad, reconociendo su valor en la práctica educativa.		Propongo elementos representativos de las costumbres de la comunidad para su incorporación en la propuesta de planeación.		Integro las costumbres de la comunidad en la construcción de una planeación contextualizada.		
10	Análisis de las tradiciones de la comunidad como elemento para comprender el contexto sociocultural.	Menciono las tradiciones presentes en la comunidad.		Explico el significado de ciertas tradiciones de la comunidad y reconozco su relevancia en la vida social local.		Incorporo las tradiciones de la comunidad como eje articulador en la planeación contextualizada.		Analizo la importancia de retomar las tradiciones de la comunidad dentro de una planeación contextualizada.		
11	Atención a los procesos de transformación cultural de la comunidad para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia del alumnado.	Reconozco de forma general que en la comunidad existen cambios culturales.		Comprendo los procesos de transformación cultural presentes en la comunidad y su posible efecto en la identidad del alumnado.		Implemento acciones pedagógicas que abordan las transformaciones culturales, buscando preservar elementos valiosos de la cultura comunitaria.		Establezco estrategias en la planeación contextualizada que fortalecen el sentido de pertenencia e identidad cultural del alumnado, dentro y fuera de la escuela.		
12	Incluir elementos culturales de la comunidad en la propuesta de planeación contextualizada.	Describo elementos culturales de la comunidad.		Explico la importancia de retomar las prácticas culturales de la comunidad para contextualizar la planeación.		Propongo elementos culturales locales para integrarlos en la propuesta de planeación contextualizada.		Valoro la pertinencia de los elementos culturales de la comunidad incluidos en la planeación.		

Número	Indicador	Niveles de dominio						Puntaje	
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)			Nivel 4. Puntaje (4)
13	Integración de las problemáticas sociales de la comunidad en la planeación para atender su efecto en el entorno educativo.	Identifico algunas problemáticas sociales presentes en la comunidad que considero significativas para conocer el entorno.		Enlisto las principales problemáticas sociales que afectan a la comunidad.		Relaciono las problemáticas sociales con situaciones que inciden en la dinámica educativa de la comunidad escolar.		Integro las principales problemáticas sociales identificadas en la comunidad dentro de la propuesta de planeación.	
14	Comprensión de la influencia de las principales problemáticas sociales de la comunidad en el aprendizaje del alumnado.	Reconozco las problemáticas sociales presentes en la comunidad.		Describo cómo ciertas problemáticas sociales afectan la vida cotidiana de la comunidad educativa.		Analizo la relación entre las problemáticas sociales de la comunidad y su efecto en el aprendizaje del alumnado.		Valoro la influencia de las problemáticas sociales en los procesos de aprendizaje y lo considero para orientar la planeación.	
15	Diseño estrategias que respondan a las principales problemáticas de la comunidad y que contribuyan a mejorar el aprendizaje del alumnado.	Identifico las problemáticas de la comunidad que pueden ser atendidas desde la escuela.		Analizo el efecto de las problemáticas sociales en el entorno escolar y en el aprendizaje del alumnado.		Propongo estrategias educativas para atender las principales problemáticas de la comunidad y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.		Diseño estrategias que abordan las problemáticas del contexto y fortalecen el aprendizaje del alumnado.	
16	Descripción de los cambios en la infraestructura urbana de la comunidad.	Reconozco los cambios visibles en la infraestructura de la comunidad, como modificaciones en viviendas, calles o espacios públicos.		Describo los principales cambios en la infraestructura urbana de la comunidad, considerando cómo han transformado el entorno.		Relaciono los cambios en la infraestructura con aspectos de la vida social de la comunidad		Analizo los cambios en la infraestructura urbana, incorporándolos en la propuesta de planeación contextualizada.	

Número	Indicador	Niveles de dominio						Puntaje	
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)			Nivel 4. Puntaje (4)
17	Consideración de los programas comunitarios del contexto como recursos para fortalecer las acciones educativas de la escuela.	Conozco de manera general la existencia de algunos programas comunitarios del entorno escolar.		Investigo las características y objetivos de programas comunitarios cercanos a mi escuela, y reflexiono sobre su potencial relación con el quehacer educativo.		Propongo algunos programas comunitarios que impactan de manera directa en la comunidad escolar, que pueden considerarse en la propuesta de planeación contextualizada.		Incluyo programas comunitarios que se relacionan con la escuela dentro de la planeación.	
18	Análisis de la diversidad de estructuras familiares presentes en la comunidad escolar.	Reconozco que en la comunidad escolar existen diferentes tipos de estructuras familiares.		Describo las características de las estructuras familiares que conforman la comunidad escolar.		Analizo cómo la diversidad de estructuras familiares influye en la participación, aprendizaje y convivencia escolar.		Integro el análisis de la diversidad familiar en la planeación para responder a las necesidades del alumnado.	
19	Promover la participación de madres, padres y tutores en el proceso educativo.	Reconozco que la participación de madres, padres y tutores es un componente importante del proceso educativo.		Comprendo la relevancia de vincular a las familias con la escuela.		Propongo en la planeación, actividades que fomentan la participación de madres, padres y tutores, considerando sus contextos, intereses y posibilidades de colaboración.		Construyo espacios de participación corresponsable con las familias, integrándolos como parte fundamental de la planeación y fortaleciendo el vínculo escuela-comunidad.	

Número	Indicador	Niveles de dominio						Puntaje	
		Nivel 1. Puntaje (1)		Nivel 2. Puntaje (2)		Nivel 3. Puntaje (3)			Nivel 4. Puntaje (4)
20	Participación en la revisión general de la propuesta de planeación institucional contextualizada.	Participo en la construcción y revisión de la planeación escolar; suelo escuchar y seguir lo acordado, sin intervenir activamente en el análisis.		Retroalimentación con observaciones generales el trabajo colectivo de planeación, aunque todavía me cuesta fundamentar mis aportaciones con base en el contexto.		Propongo mejoras concretas a la propuesta de planeación, basándome en la experiencia docente, el análisis contextual y en los objetivos educativos compartidos.		Reflexiono sobre los aciertos y áreas de oportunidad de la planeación, promoviendo ajustes pertinentes que fortalezcan su coherencia con el contexto.	
21	Valoración del logro de los objetivos del taller.	Conozco el objetivo general y los específicos del taller.		Comprendo los propósitos del taller y su relación con la planeación contextualizada.		Analizo los avances logrados en relación con los objetivos del taller.		Evalúo de manera fundamentada el cumplimiento de los objetivos del taller, identificando oportunidades de mejora en el proceso de la planeación contextualizada.	
Subtotal de la dimensión 2									
Total de la rúbrica									