

El ejercicio de la planeación didáctica en educación media superior

The practice of didactic planning in Higher Secondary Education

Alfredo Hernández Corona

Licenciado en Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
alfredo.hernandez@iztacala.unam.mx

Brenda Abigail Pintle Díaz

Magíster en Docencia para la Educación Media Superior,
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
brendapintled@gmail.com

Germán Morales Chávez

Doctor en Pedagogía,
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
Miembro nivel 1, Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores,
Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt),
Ciudad de México. Profesor, FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
gmoralesc@unam.mx

*Recibido: 7 de mayo de 2023
Aceptado: 23 de junio de 2023*

Cómo citar este artículo

Hernández, A., Pintle, B. A., y Morales, G. (2023). The practice of didactic planning in Higher Secondary Education. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 13(1), 51-70. <https://doi.org/10.15332/erdi.v13i1.3086>

Resumen

El presente trabajo reconoce la importancia de la planeación en el nivel de educación media superior (EMS), analizándola como un ámbito del comportamiento del docente, mediante el cual se imponen los criterios de lo que el estudiante tiene que aprender, de tal forma que este último desarrolle habilidades que le permitan satisfacer las demandas propias del nivel educativo en que se encuentra. Se presentan datos derivados de una investigación exploratoria en la cual se realizó entrevista y observaciones de cinco clases de dos profesores de EMS. Los datos y las propuestas de este trabajo se discuten en términos de la importancia que tiene la planeación ante la falta de formación docente en México, reconociendo que cuando el docente no cuenta con las herramientas para planear la clase disminuyen las probabilidades de imponer criterios variados, hecho que se traduce en clases en las que el aprendizaje queda a la suerte de las cualidades del estudiante y otros elementos presentes en las EMS, pero como parte del ejercicio del docente.

Palabras clave: Planeación didáctica, formación docente, habilidades, competencias, educación media superior.

Abstract

The present work recognizes the importance of planning at the Higher Secondary Education (HSE), analyzing it as an area of teacher behavior, through which the demands of what the student must learn are imposed, in such a way that so that the student develops skills that allow him to meet the demands of the educational level in which he finds himself. Data derived from an exploratory investigation are presented in which interviews and observations of five classes of two HSE professors were conducted. The data and the proposals of this work are discussed in terms of the importance of planning in the face of the lack of teacher training in Mexico, recognizing that when the teacher does not have the tools to plan the class, the probabilities of imposing varied criteria decrease, a fact that translates into classes in which learning is left to the fate of the student's qualities and other elements present in the HSE, but as part of the teacher's exercise.

Keywords: Didactic planning, teacher training, skills, competencies, higher secondary education.

Introducción

La palabra planeación constituye un término del lenguaje cotidiano que, como muchos otros, tiene diversos significados en función de la disciplina, campo, momento histórico, grupo de referencia, etc. en el cual se emplee. De acuerdo con la Real Academia Española de la Lengua la planeación o planificación describe la acción y efecto de generar un plan metódicamente organizado (Real Academia Española, 2022). Razones por las cuales la planeación resulta distinta para un general de la milicia, un médico familiar y un docente. El presente trabajo describe una caracterización particular de la planeación didáctica en el ámbito educativo, matizando su carácter en la educación media superior.

En el campo de la educación el término planeación se diversifica aún más porque abarca diversas dimensiones que van de lo general a lo particular; es decir, desde los criterios social-culturales y paradigmáticos, a través de los cuales se organizan los diversos niveles de educación, hasta los criterios didácticos que ocurren en un aula de clases en particular.

En sintonía con lo anterior es usual encontrar planeación educativa referida a la asignación presupuestal, seriación de grados y niveles educativos, asignación de plazas y espacios para impartir la docencia, organización curricular y por último para la realización de una clase (McGinn y Warwick, 2006; Ibáñez, 2007). Hecho que hace evidente que las acepciones del término no refieren algo similar, sino que se entrelazan con múltiples dimensiones que tocan a la educación. De esta forma lo único que tienen en común es que todas refieren a la organización de la educación, por lo que la planeación es generalmente entendida como sinónimo de organización.

La planeación que es de particular interés para este trabajo, es aquella que tiene que ver con la integración de la labor del docente y del estudiante mediados por los planes y programas de estudio, la cual debe realizarse para cada clase.

Identificando a este tipo de planeación como algo más que la organización de contenidos temáticos por “ver”. La planeación individual de las clases ha sido víctima de la metáfora en la que se dice que “en el aula se revisan contenidos”, si esto fuese cierto, bastaría con poner a los estudiantes en una suerte de lectura masiva en voz alta de cada tema, o presentarles un podcast de cada tema, hecho que es reconocible como algo insuficiente para que los estudiantes, independientemente del nivel educativo, aprendan. La planeación didáctica que en este trabajo se esboza, busca justamente deslindarse de otras acepciones que ha tenido el término, reconociéndola como un ámbito del comportamiento del docente que puede ayudar a la falta de formación docente, de la que países como México tanto carece (Arteaga y Camargo, 2009; Belén et ál., 2015). La manera en la que se propone que la planeación puede apoyar la labor docente estriba en reconocer que el corazón de la vida educativa es la interacción entre el docente y el estudiante, esta interacción es mediada por los planes y programas de estudio propios de cada nivel educativo, así resulta la planeación como el eje bajo el cual se articula la relación plan/programa de estudios, criterios, docente y estudiante.

La planeación didáctica requiere en suma medida de los planes y programas de estudio, sin embargo, estos cambian en función del nivel educativo, por lo que la planeación cambia a partir de las características de cada plan y programa de estudios. A continuación, se recuperan los objetivos de cada nivel de educación en México, contrastándolos con las características que debiese tener la planeación didáctica en cada uno, desde luego que un análisis en profundidad de ello requeriría por lo menos de un material por cada uno, sin embargo, este ejercicio permite justificar el interés por uno de ellos en particular.

La planeación didáctica en los diversos niveles de educación en México

En México el primero de los niveles educativos es la educación inicial, en la que se ubica a las



guarderías, estancias infantiles y preescolares, dirigido a los niños menores de 6 años. Tiene como objetivo “potencializar el desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, afectivas y educativas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias para su desarrollo personal y social” (Secretaría de Educación Pública, 2018, párr. 1).

La planeación requerida en el nivel de educación inicial necesita organizar el comportamiento docente y los espacios de trabajo de conformidad con un tránsito orgánico del hogar al aula de parte de los nuevos estudiantes. En este nivel inicial o propedéutico, los niños requieren desarrollar comportamiento habitual para acostumbrarse a los espacios en los que se aprende, así como ajustarse a nuevas reglas de convivencia que en ocasiones empatan o son discordantes con las del hogar. El comportamiento del docente resulta de vital importancia, puesto que es quien ha de modelar y procurar el ajuste a nuevos criterios de parte del estudiante.

La educación básica como el siguiente nivel de educación, tiene el objetivo de “garantizar el derecho a la educación pública y gratuita, estipulado en el artículo tercero constitucional, a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes asegurando la igualdad de oportunidades para acceder a una educación básica de calidad, donde adquieran los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan lograr una trayectoria escolar exitosa y una formación humana integral” (Subsecretaría de Educación Básica, 2022).

En el nivel de educación básica se requiere de una planeación en la que el comportamiento del docente modele y supervise la satisfacción de criterios vinculados a la alfabetización, como la enseñanza de la lectoescritura y operaciones matemáticas básicas. Adicionalmente se espera que el docente regule la relación que los estudiantes mantienen con diversas disciplinas científicas que adquieren el nombre de materias. Un aspecto característico del nivel de educación

básico tiene que ver con que está compuesto por dos instancias base: la primaria y la secundaria. Hecho que hace recalcar las diferencias entre los docentes que imparten clase en estos niveles.

Por un lado, el profesor de primaria cuenta con una formación general en docencia a nivel básico, pero no se le exige tener una formación en alguna disciplina en particular, por lo que las relaciones que los profesores mantienen con las materias por impartir se ven reguladas casi exclusivamente por los materiales de estudio o guías que la Secretaría de Educación Pública (SEP) les facilita. Visto desde cierto ángulo, los profesores de primaria tienen por delante una labor titánica, puesto que deben impartir materias tan heterogéneas entre sí, sin contar con una preparación específica para cada una. Por lo que la relación que deben establecer con las disciplinas que enseñan, están vinculadas con aspectos formales y elementales de cada una. Por tales motivos la educación en primaria está concentrada mayoritariamente en que los estudiantes desarrollen habilidades vinculadas con la lectoescritura y el manejo de operaciones aritméticas básicas, que son consideradas como habilidades base en el proceso de alfabetización.

Por otro lado, el profesor de secundaria, además de contar con una preparación para impartir docencia en el nivel básico, en la mayor parte de los casos cuenta con una formación vinculada a una disciplina, por ejemplo, el profesor que imparte la materia de biología cuenta con la formación en la carrera de biología. Adicionalmente en este nivel, se incluye un tipo de secundaria en la que se busca dotar a los estudiantes, principalmente quienes ya no van a continuar con una formación profesional, de las habilidades necesarias para ejercer un oficio, conocida como secundaria técnica. De esta manera, en secundaria los estudiantes cuentan con más de un profesor, por lo que las planeaciones deben ser específicas para cada materia. Teniendo en común que, independientemente de la materia, todas están concentradas en realizar un tránsito armónico entre los materiales y guías proporcionadas por

la SEP, a las relaciones variadas que el estudiante puede establecer con cada disciplina, las cuales son mediadas por la experiencia de cada profesor, respecto de su formación profesional.

La Educación Media Superior, por sus siglas EMS tiene el objetivo de “Dar al estudiantado, por una parte, los elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato; o por la otra, capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral si lo cursó como profesional técnico” (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 40). En este nivel de educación la formación de los profesores obligatoriamente debe tener relación alguna con la disciplina que tienen que enseñar, pero a diferencia de la educación básica no existe algún curso o escuela normal de educación obligatoria, en la que los profesores puedan recibir formación para impartir la clase.

El tipo de planeación que se tiene que realizar en este nivel de educación tiene por objetivo, principalmente, dotar al estudiante de una serie de habilidades necesarias para el ejercicio profesional en un tipo particular de disciplina, o bien para el ejercicio en un oficio. Típicamente la organización curricular moviliza el tránsito de los estudiantes a un tronco común de materias, que en ocasiones fungen como un repaso de la secundaria, pero que originalmente tiene la función de hacer comunes habilidades que independientemente de la disciplina que los estudiantes seleccionen, les serán de utilidad. Una vez cursado el tronco común de materias, los estudiantes eligen un área o carrera a la cual se integrarán en la universidad, por lo que usualmente en el último año les son asignadas materias que se relacionan de manera directa con tal formación.

Lo anterior aplica en el caso de los estudiantes de EMS que van a continuar con su formación universitaria, pero en el caso de los estudiantes que van a ingresar al campo laboral, se modifica la organización curricular para ofrecer materias que integran un plan técnico, con el cual los estudiantes van a egresar obteniendo un título especializado como técnico.

La EMS en México es tan demandada que las opciones de bachilleratos son insuficientes (Moreno, 2019), por lo que en ocasiones los estudiantes que buscan continuar con una formación universitaria no alcanzan un lugar en los bachilleratos especializados, tienen que cursar opciones de bachilleratos técnicos, y viceversa, motivo por el cual la organización curricular de la EMS termina por ser algo más que un título. Como solución a esta problemática han surgido opciones de bachilleratos como los híbridos, que intentan mantener una formación mediante la cual el estudiante pueda continuar su formación en este nivel, independientemente de si van a continuar estudiando o ingresar al mundo laboral (Solís, 2018).

Más adelante se recuperan los aspectos comentados en torno a la EMS, sin embargo, estas acotaciones permiten establecer diferencias en torno a la planeación que se realiza en este nivel educativo.

En el caso de la educación superior, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior, se tiene el objetivo de “la formación de profesionistas que contribuyan de manera significativa al desarrollo del país y a la transformación justa de la sociedad” (Secretaría de Educación Pública, 2017 párr. 1). Mientras que de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) enuncia que el objetivo de la educación superior en México es el de “aportar egresados con las competencias necesarias para lograr el éxito en el mercado laboral” (OECD, 2019, p. 12).

De acuerdo con los objetivos estipulados para la educación superior, la planeación a este nivel requiere la incorporación de los estudiantes, mediante el desarrollo de habilidades y competencias, a los diversos campos disciplinares en los cuales se han formado los profesores que imparten la docencia en este nivel. El profesor tiene que regular la relación que los estudiantes mantienen con la disciplina de manera indirecta a través de los criterios que les son impuestos en la clase. A diferencia de los niveles de educación previos, se requiere que los estudiantes transiten de la impo-

sición de criterios por otro, que regularmente es el profesor, a la imposición propia de los criterios (Carpio et ál., 2007).

El hecho de que el estudiante universitario tenga que eventualmente imponer sus propios criterios, no cancela la posibilidad de que en otros niveles existan estudiantes que puedan hacerlo, sino que hace evidente que, si hay un nivel en el que obligatoriamente los estudiantes tienen que imponerse y supervisar la satisfacción de criterios curricularmente esperados, es en este. Puesto que la formación universitaria requiere que el estudiante aprenda en compañía del profesor, quien ha de coordinar y supervisar por medio de la planeación didáctica el desarrollo del autodidactismo. Después de todo el estudiante universitario eventualmente dejará de ser estudiante y tendrá que imponer sus propios criterios en su espacio de ejercicio profesional.

Hasta este punto se han recuperado los diversos objetivos educativos y se han ofrecido características principales de los tipos de planeación que se procuran en cada uno, sin embargo, el interés primordial de este trabajo se encuentra en la caracterización detallada de la planeación en el nivel de Educación Media Superior. A continuación, se comentan algunos motivos por los que resulta necesario realizar este ejercicio, los cuales están vinculados con el papel que juega la EMS en la sociedad mexicana; los docentes y estudiantes; así como los planes y programas de estudio.

¿Por qué es necesaria la planeación didáctica en la educación media superior?

Hasta hace algunos años el nivel obligatorio de educación en México era el de educación secundaria, sin embargo, desde 2013 fue establecido el bachillerato como el nivel de educación mínimo obligatorio para ocupar algunos puestos laborales (INEE, 2017). A pesar de ello, solamente el 56.3% concluye con la EMS (OECD, 2019). Por tales motivos la planeación didáctica en la EMS resulta relevante, puesto que este nivel de educación representa el puente para incorporarse al

estudio de una carrera profesional o de emplearse en el ejercicio de un oficio, hecho que refiere a la función social que cumple el bachillerato en México.

Otro punto por el cual se puede justificar la importancia de la planeación en la EMS tiene que ver con los profesores, quienes cuentan con una formación disciplinar respectiva a las materias que imparten, por ejemplo, el profesor que enseña matemáticas cuenta con estudios en alguna licenciatura sobre matemáticas. Sin embargo, no en toda ocasión los profesores cuentan con una formación vinculada a la docencia, hecho que no se ve contemplado al momento de realizar contrataciones para impartir clases en este nivel. Problema que también persiste en el nivel de educación superior.

A pesar de que existen algunas opciones de licenciaturas o estudios profesionales para impartir la docencia en la EMS y niveles subsecuentes, por ejemplo, la Escuela Normal Superior de México, aquellos que buscan impartir docencia en este nivel tendrían que cursar dos carreras, hecho que resulta desesperanzador si se consideran los siguientes problemas:

1. La escasa tasa de oportunidades laborales, de parte de quienes han cursado una licenciatura, encuentra en la docencia una oportunidad para escapar de las largas filas del desempleo (INEGI, 2022). A ello se suma la injusticia en los bajos salarios que perciben los profesores de la EMS (DataMéxico, 2022), comparado con los enormes salarios que perciben los funcionarios públicos mexicanos (Olivares y Jiménez, 2022). Hecho que también provoca que los docentes tengan un segundo o tercer trabajo, comprometiendo la docencia en EMS a una labor de medio tiempo.
2. México se ubica como uno de los países con el sistema educativo más largo y menos efectivo (Zuno, 2017), por lo que pensar en que los docentes tengan que cursar dos carreras, idealmente, o un diplomado, posgrado o cur-



so, para poder impartir docencia, compromete a los mismos a ejercer profesionalmente hasta edades muy avanzadas, acortando la vida útil de sus funciones profesionales.

La falta de formación docente en EMS refleja que la mayor parte de los profesores en este nivel aprenden a impartir la docencia de acuerdo a como ellos fueron educados o impactados por los profesores con quienes convivieron durante su formación. Lo cual no parecería problemático si se pudiese garantizar que los docentes siempre recibieron buenos ejemplos. Sin embargo, la mera observación tampoco garantiza ser apto para comportarse de manera didáctica, puesto que, si ese fuera el caso todos los estudiantes que observaran vídeos de sus profesores impartiendo clase, lograrían ser autodidactas (León et ál., 2011).

Un punto adicional en la necesidad por analizar la planeación didáctica en EMS se relaciona con la multiplicidad de disciplinas y tiempos con los que los estudiantes tienen que convivir, y con los que los profesores, que no han recibido formación docente, tienen que trabajar. Es tal vez en este punto donde incurre uno de los mayores problemas vinculados a la planeación didáctica de las clases individuales, que se confunden tres elementos imbricados en la relación docente-estudiante, los cuales son el plan de estudios, el programa de la asignatura y la planeación didáctica; igualando todos con la revisión de temas.

El plan de estudios refiere a la organización general de las asignaturas, el cual se corresponde de manera estrecha con la función social que cumple la institución, por ejemplo, si sus egresados son formados para continuar estudiando una carrera profesional o si ocuparan un oficio. Del mismo modo el plan de estudios refiere a los tiempos curriculares en los cuales se han de organizar las asignaturas, estableciendo la duración de cada clase de manera individual, así como los bloques temporales de las asignaturas como son los bimestres, trimestres, cuatrimestres o semestres. De tal forma que cada asignatura mantenga congruencia horizontal con el resto

de las materias que son impartidas en un mismo semestre; así como congruencia vertical con las materias previas y subsecuentes con las que cada asignatura se relaciona.

El plan de estudios es el estatuto general de lo que los alumnos tienen que estudiar durante todo el bachillerato, en ningún momento puede ser igualado con la revisión de temas, sino que refiere a una estructura curricular a través de la cual se espera que el estudiante desarrolle habilidades y competencias que le serán de utilidad entre las asignaturas que ocurren de manera simultánea (Congruencia horizontal), así como habilidades y competencias que se complementan con las desarrolladas o por desarrollar en los bloques de asignaturas previas y subsecuentes (Congruencia vertical).

Por otra parte, el programa de la asignatura es la estructura a través de la cual se establecen los objetivos de aprendizaje generales de cada asignatura, los cuales permiten organizar los contenidos en unidades temáticas a partir de lo que el estudiante tiene que aprender en términos de habilidades y competencias; para lo cual se sugieren una serie de actividades en las que se incluye la evaluación formativa (a lo largo de todo el semestre), la evaluación sumativa (que ocurre en un momento determinado del semestre, por ejemplo la entrega de una calificación). En el programa se incluyen las habilidades y competencias necesarias para que el estudiante acredite el módulo, las cuales son desafortunadamente igualadas con puntajes mínimos de acreditación, y no con lo que el estudiante debe demostrar para exhibir que ha aprendido, pues los puntajes no siempre son muestra de que se ha aprendido.

En los programas de las asignaturas se estipulan los temas que se han de trabajar durante el transcurso de la materia, pero esto no puede ser igualado con "ver temas"; sino que refiere a que los temas son parte de los episodios didácticos en los que los estudiantes tienen que pasar de un punto "a" a un punto "b", en el que demuestren qué es lo que saben hacer antes y después de su

transcurso por la asignatura, el tema en este caso es el pretexto para lograrlo.

He ahí la importancia de la planeación didáctica de cada clase, porque a través de ella es que se establecen de manera individual los episodios didácticos en los cuales el profesor y el estudiante se han de relacionar, formando parte de dicho contexto el tema o los materiales de estudio, pero sin ser estos exclusivamente los que guíen la clase. La planeación didáctica en la EMS desde luego no es igual a la revisión de textos o temas, entonces ¿qué es la planeación didáctica? Ese es el cuestionamiento que a continuación se desarrolla.

La planeación en la educación media superior

La planeación didáctica constituye un ámbito del desempeño docente que se corresponde con la organización y el diseño de situaciones que auspicien interacciones didácticas con el objetivo de que el estudiante aprenda. No es equiparable con la mera revisión de temas, sino que a través de ella se organiza el comportamiento del docente y el estudiante, que en muchas ocasiones se relaciona con temáticas vinculadas a una disciplina. El señalamiento hacia la revisión viene dado porque en muchas ocasiones, se iguala revisar temas con leer materiales y acto seguido aplicar una suerte de examen.

De acuerdo con Silva y colaboradores (2014) la planeación, junto con la exploración competencial; explicitación e ilustración de criterios; práctica supervisada; retroalimentación y evaluación; refieren a comportamientos realizados por el docente con el objetivo de que el estudiante desarrolle habilidades y competencias. Por esa razón describen cada uno de esos comportamientos como ámbitos, narrando un amplio espectro de comportamientos que pueden ocurrir en cada uno de ellos, de esta forma evitan igualar el comportamiento con actividades en específico. En ese mismo material definen a la planeación como:

El ámbito en el que se desarrollan habilidades y competencias para describir tareas, actividades

y situaciones en las que tendrá lugar la interacción con el aprendiz. Para ello, el que enseña debe responder a cuestionamientos sobre qué debe aprender alguien, para qué debe aprenderlo, bajo qué situaciones debe aprenderlo y cómo evidenciar que se ha aprendido. Es con este tipo de conducta con la que se elaboran, entre otras cosas, los objetivos generales y específicos de aprendizaje en un plan de estudios. En las instituciones educativas formales ser hábil o competente para elaborar estos objetivos es fundamental para el que enseña, porque con dichos objetivos se estructuran los planes de estudio que organizan la actividad educativa cotidiana (p. 37).

La definición presentada parte de los mismos principios con los que se formula el presente trabajo, desde estos se concluye a lo didáctico como una relación de afectación mutua entre el comportamiento del docente y el estudiante (León et ál., 2011), sin embargo, la propuesta de Silva y colaboradores describe características de un modelo pensado para la educación superior. Por tales razones, existen algunos apuntes que a continuación se señalarán, con el objetivo de definir a la planeación didáctica y matizar su carácter en la EMS.

La primera aportación de esta definición descansa en señalar a la planeación como un ámbito del desempeño didáctico. Diferenciándolo de una sola actividad puntual en la que se tenga que escribir o realizar algo en particular. Se señala al ámbito como el establecimiento de límites entre los cuales transita el comportamiento del docente para conseguir ciertos logros con el estudiante. Diferenciando qué cosas podrían considerarse como planeación, respecto de otros ámbitos como la evaluación o retroalimentación, entre otras.

En la definición de Silva y colaboradores (2014) también se reconoce que el docente tiene que ser hábil y competente para poder describir las tareas, situaciones y actividades en las cuales ha de aprender el estudiante. Precizando qué será, bajo qué situaciones y cómo evidenciar lo que

se ha aprendido. Agregando también que el profesor debe responder para qué sirve lo que el estudiante aprende en clase, hecho que no necesariamente se adapta a los intereses de la planeación didáctica en la EMS, puesto que si algo caracteriza a este nivel, es que los estudiantes han de hacer contacto con las habilidades y competencias necesarias para iniciar el ejercicio de un oficio o continuar con el estudio de una disciplina, sin tener que cuestionar las razones didácticas, epistémicas o culturales que regulan su práctica. He aquí una diferencia entre la planeación del nivel de EMS y Superior.

El último elemento que se recupera de la definición de Silva y colaboradores (2014) tiene que ver con que el profesor debe ser hábil para la generación de objetivos, a través de los cuales se organiza la actividad educativa cotidiana, o lo que es lo mismo, cada clase de manera individual. Puesto que los objetivos constituyen una declaración directa de los logros que tienen que conseguir los estudiantes (objetivos de aprendizaje) y los comportamientos que el docente debe realizar para que el estudiante lo logre (objetivos de enseñanza) (Morales et ál., 2016).

Con base en las consideraciones previamente descritas, la planeación didáctica en EMS refiere a un ámbito del desempeño didáctico en el que el docente establece los objetivos de enseñanza, que describen lo que él ha de realizar; y de aprendizaje, que describe lo que el estudiante debe lograr, a través de los cuales se organizan las secuencias didácticas que refieren a la relación objetivo-desempeño-retroalimentación/evaluación.

La planeación didáctica no puede descansar en describir solamente los materiales que se van a emplear, o exclusivamente el desempeño del estudiante. Sino que debe ser la descripción de todas las interacciones didácticas que se pretenden auspiciar para lograr el aprendizaje del estudiante. En este sentido se reitera que la planeación constituye un ámbito; es decir, una multiplicidad de episodios que deben ser cubier-

tos para poder considerar que se ha realizado una planeación didáctica.

El primer punto para describir una planeación didáctica en EMS refiere a la posibilidad de que el docente pueda describir o advertir qué es lo que se va a realizar en la clase, en este episodio tiene sentido la redacción o formulación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje. La descripción de los objetivos lleva de manera directa a declarar los materiales y tiempos que se han de requerir para la consecución de los logros de parte del docente y el estudiante. Este primer episodio es muy similar a lo que la gran mayoría de los materiales que hablan sobre planeación registran, sin embargo, existen diferencias respecto a lo que a continuación se describe.

El segundo elemento de vital importancia para la planeación didáctica tiene que ver con la manera en que esta es llevada a la práctica, por ello el docente tiene que hacer explícito al estudiante qué es lo que él mismo va a hacer y qué es lo que espera que el estudiante logre a partir de ello. Este punto tiene que ver con aquello que Silva y colaboradores (2014) llaman explicitación e ilustración de los criterios, puesto que el docente debe asegurarse de que los estudiantes sean capaces de identificar qué es lo que se les está pidiendo y modelar, a través de su propio ejercicio, cómo es que se pueden satisfacer los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos que el docente impone al estudiante deben considerarse, y por supuesto evaluarse, a partir de reconocer la complejidad del desempeño estudiantil que cada uno requiere para su satisfacción. En este sentido es posible categorizar la dificultad de las actividades que el docente solicita a sus estudiantes, desde las demandas más sencillas hasta las más complejas.

Las demandas sencillas generalmente se corresponden con que la actividad del estudiante se ajuste a las propiedades invariantes de los textos o materiales de estudio, como ejemplo de ellas se tiene a la realización de resúmenes, repetición



textual o exámenes en los que se presenta un texto y de él se extrae una pregunta y respuesta textuales. Ante este tipo de demandas, se busca que el estudiante memorice o desarrolle habilidades para repetir lo que otros han dicho o escrito.

Mientras que las demandas de carácter complejo requieren que el estudiante sea capaz de crear nuevos argumentos a partir de los materiales de estudio, como ejemplo de este tipo de demandas se ubica a la creación de ensayos, críticas, argumentaciones, etc. En las que el estudiante, además de repetir lo que otros han dicho, tiene que generar nuevas relaciones que no se encuentran en los materiales. Este tipo de demandas buscan que el estudiante pueda crear conocimiento.

La distinción entre el tipo de demandas ayuda a reconocer que en la EMS el estudiante tiene que transitar de la satisfacción de criterios sencillos a complejos, puesto que en un primer momento el profesor expone a los estudiantes a contenidos nuevos, que no había enfrentado en la educación secundaria, pero eventualmente ha de prepararlos para enfrentar demandas más complejas. Dicha transición solamente es posible a través de la organización de las interacciones que ocurren en el interior del aula, es decir, de la planeación.

En este episodio de la planeación tiene sentido que el profesor indague, ante qué tipo de demandas se ha expuesto el desempeño del estudiante, por lo cual antes de explicitar e ilustrar el tipo de demandas que se deben satisfacer, el profesor debe realizar una exploración del tipo de demandas y tareas que el estudiante ya puede hacer.

El último episodio de la planeación tiene que ver con corroborar que el estudiante ha conseguido los logros que le son requeridos, este punto es el que genuinamente hace merecedora a la planeación del apellido didáctico, debido a que desempeñarse de manera didáctica tiene que ver con un efecto descrito a partir del comportamiento del docente. De esta manera las llamadas

estrategias y materiales didácticos, no son por sí mismos elementos o materiales con los que los estudiantes aprenden. Lo didáctico dependerá de la relación que las estrategias, dinámicas, o materiales mantengan con el comportamiento del docente y el estudiante en formación (Carpio e Irigoyen, 2005).

Lo anterior se explica mejor si se considera que, por ejemplo, una computadora regularmente es descrita como un material didáctico para el aprendizaje, sin embargo, la computadora tiene el potencial para que el estudiante establezca interacciones con otros objetos, circunstancias, personas, etc. Vinculados al mundo académico, o bien la misma computadora puede servir para que el estudiante se desarrolle en ámbitos lejanos al del aprendizaje, como bien pueden ser las redes sociales, juegos virtuales, etc. Lo didáctico es el resultado de la relación entre el comportamiento del docente y el estudiante regulados por la planeación.

Con base en los episodios que involucra la planeación en EMS, se puede decir que el profesor que haga planeación tiene que describir, qué es lo que sus estudiantes y él mismo van a hacer, aplicarlo en aula de clases y corroborar que se haya conseguido. Solamente así es como se podrá decir que una planeación es didáctica.

Metodología

Para encontrar un vínculo entre la planeación y el ejercicio didáctico en la EMS, el presente escrito muestra los resultados de un estudio exploratorio realizado en el contexto educativo de la EMS.

Bajo estas suposiciones se entrevistó a dos profesores de educación media superior con experiencia docente mayor a 30 años, quienes imparten docencia a estudiantes de 5to semestre. Durante la entrevista fueron cuestionados sobre diversas prácticas relacionadas a la planeación y la forma en que ellos consideraban que impartían sus clases. Para este estudio se realizó una contrastación entre el desempeño reportado de parte de los profesores y lo observado desde lo

que en el presente trabajo se considera en torno a la planeación.

Desde luego, es necesario considerar que la experiencia y ejercicio docente que ambos profesores han desempeñado con profesionalismo, no se restringe a ocurrencias continuas, pero permite observar un panorama de las prácticas que ocurren de manera cotidiana en los escenarios de la EMS.

Resultados

La primera pregunta para los docentes fue, si realizaban o no algún tipo de planeación escrita de la clase, a lo que ambos docentes coincidieron en que no hacían. Por tales motivos, no fue posible aludir a aspectos específicos de lo que aquí se ha comentado sobre lo que debe ser una planeación. Sin embargo, se hicieron otras preguntas para corroborar si los docentes contaban con los elementos necesarios para asegurar que pueden formular una, si llegara a darse el caso. Entre las preguntas formuladas destaca que ninguno de los profesores reportó contar con algún tipo de formación docente, pero sí con una formación vinculada a la asignatura que enseña. Para buscar algún tipo de formación que complemente la manera en que ambos profesores enseñan en el nivel de EMS, se indagó si ellos contaban con algún estudio de posgrado, desde luego asumiendo que el tránsito por este nivel les permitiría contar con nuevos criterios que incluir en su práctica, sin embargo, en ambos casos la respuesta fue negativa (tabla 1).

Otro de los puntos tratados en la entrevista tenía por interés conocer la relación que los profesores mantenían con el plan y los programas de las asignaturas que enseñan, por tales motivos se preguntó si eran capaces de enunciar el objetivo institucional, como una forma de contrastar que los profesores tenían una relación cercana con el plan de estudios de la institución, a lo que el profesor 1 contestó que no, mientras que el profesor 2 dijo que sí. La última pregunta formulada fue que si los profesores consideraban que enseñaban apegados al programa de la asignatura, a lo cual ambos contestaron que sí lo hacían, hecho que permitió realizar contrastaciones respecto a su desempeño en el aula (tabla 1).

Esta entrevista permitió conocer aspectos importantes para el ejercicio docente de ambos profesores, pero adicionalmente se recabaron otros datos a partir del análisis derivado de la observación de 5 de sus clases. En ellas se registró la complejidad de las demandas realizadas a los estudiantes, así como la frecuencia de actividades del docente y los estudiantes, respectivamente (figuras 1, 2 y 3).

En la figura 1 se muestra que, durante las 5 clases observadas, la complejidad de las demandas impuestas a los estudiantes de ambos profesores fue mayoritariamente baja, vinculadas a los textos de la clase. Particularmente se trataron preguntas que se respondían solamente a través de los materiales de lectura.

Tabla 1. Esquematización de las preguntas y respuestas de los profesores durante la entrevista

	Profesor 1		Profesor 2	
	SÍ	NO	SÍ	NO
¿Usted hace planeación didáctica escrita?		X		X
¿Cuenta con una formación pedagógica?		X		X
¿Cuenta con una formación vinculada a la asignatura que enseña?	X		X	
¿Cuenta con algún otro estudio de posgrado?		X		X
¿Usted sería capaz de enunciar el objetivo institucional?		X	X	
¿Usted enseña con base en el programa de la asignatura?	X		X	

Sobre las demandas de complejidad alta, se obtuvo que el profesor 1 logró imponer, en al menos una ocasión, una pregunta cuya complejidad se consideró alta, debido a que solicitaba al estudiante que realizara la contrastación entre dos argumentos expuestos en el texto, generando un tercer argumento que no se encontrara en el mismo (figura 1).

Con base en las observaciones se esperaba contrastar si había correspondencia alguna entre lo que los profesores planeaban y lo que hacían durante la clase, pero en vista de que no

hubo planeaciones con las cuales realizar dicho análisis, se recurrió a registrar de manera puntual las frecuencias de actividades derivadas de la observación de las 5 clases por cada profesor.

A lo largo de todas sus clases el profesor 1 realizó presentaciones o exposiciones de los temas abordados en el programa de la materia, a lo cual ocasionalmente agregó un par de actividades para que los estudiantes respondieran con base en los materiales de lectura, hecho que contrasta con el tipo de criterios impuestos (figura 2).

Figura 1. Porcentaje del tipo de criterios impuestos en 5 clases por ambos profesores

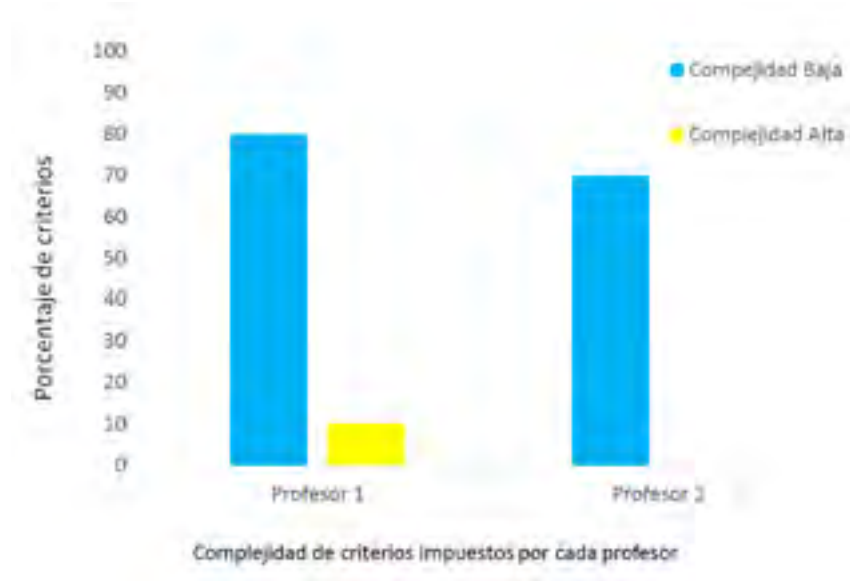


Figura 2. Actividades realizadas por el profesor 1 y sus alumnos a lo largo de las 5 clases observadas

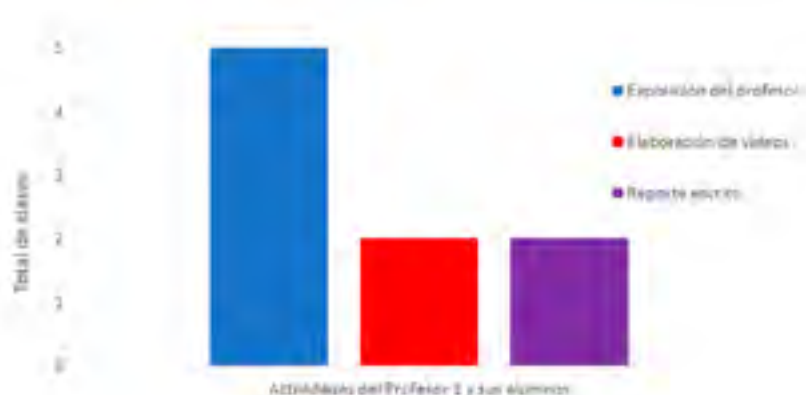


Por su parte el profesor 2 mantuvo la misma dinámica de realizar exposiciones de los temas del programa de la materia, durante las 5 clases observadas. No obstante, el tipo de actividades que solicitaba a sus estudiantes eran poco variado (figura 3). Hecho que pareciera perjudicial, si se toma en cuenta que las actividades variadas no son sinónimo de aprendizaje y desarrollo de competencias de parte de los estudiantes.

el nivel de educación media superior, destacando una serie de apuntes que en lo subsecuente se discuten.

El docente que utilice la planeación debe ser eficaz para demostrar dos tipos de habilidades. Las primeras vinculadas con el dominio disciplinar, para demostrar por medio de su ejercicio

Figura 3. Actividades realizadas por el profesor 2 y sus alumnos a lo largo de las 5 clases observadas



Los resultados aquí presentados no buscan demeritar el ejercicio docente de los profesores que amablemente accedieron a participar, sino que hacen evidente las diversas dificultades encontradas al momento del trabajo de campo en los escenarios en que tiene sentido el ejercicio didáctico de la planeación. Estos datos permiten también realizar algunos apuntes para la discusión de las propuestas que aquí se han esbozado.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue el de describir una caracterización funcional de la planeación didáctica en el ámbito educativo, matizando su carácter en la educación media superior. Para lo cual se presentaron los diversos niveles educativos en los que la planeación tiene sentido, diferenciándola de lo que cotidianamente se ha entendido como organización educativa. Particularmente se optó por describir la planeación en

aquello que enseña. Pero también debe demostrar habilidades vinculadas al dominio pedagógico, con el objetivo de poder diseñar clases. Este sentido tiene por encomienda abstraer situaciones propias del ejercicio profesional en la disciplina que enseña, en situaciones controladas y delimitadas por un plan de estudios que se concreta en un aula.

Por su parte el estudiante, representa el otro agente participante en las interacciones didácticas que en la planeación se procuran. Por ello el diseño de una planeación que busque la inclusión del estudiante, debe considerar además de las habilidades del docente, las habilidades concernientes al estudiante.

El primer tipo de habilidades del estudiante son las precurrentes, las cuales se entienden como el desempeño efectivo del estudiante ante criterios necesarios, para el establecimiento de

interacciones didácticas. En este rubro se consideran aquellas vinculadas al uso pertinente de la lengua española de manera escrita y oral. Por ejemplo, para que un estudiante pueda desarrollar una investigación, es necesario que sepa leer y escribir de acuerdo con las reglas lingüísticas que regulan dichas prácticas.

El segundo tipo de habilidades y competencias de parte del estudiante son las esperadas, que refieren al desempeño efectivo que el estudiante debe desarrollar a lo largo de la clase, estas son las que usualmente se aluden en todas las planeaciones, hecho que no resultaría problemático, si se consideraran todas las que previamente se han descrito. En este sentido, la planeación didáctica requiere de la claridad sobre aquello que el estudiante debe aprender, pero el reto se encuentra en mostrar el camino que el docente debe diseñar para que el estudiante consiga los logros esperados.

La planeación didáctica no necesariamente tiene que ser realizada por escrito, pero reconociendo la carencia de formación docente en la mayor parte de los niveles educativos, los profesores de reciente incorporación a la docencia, que busquen promover el desarrollo de habilidades y competencias, requieren realizarla por escrito, pero principalmente cotejarlo para ver que esto se cumpla. Porque lo que define a la planeación didáctica es su carácter funcional, y no si esta se ha realizado por escrito o no. Esto compromete a que una interacción didáctica no puede verse reflejada en una planeación o programa de estudios, sino que esta tiene lugar a partir de los logros que el estudiante consigue como forma de evidenciar su aprendizaje.

Los rastreos cualitativos del desempeño docente (Goetz y Lecompte, 1988; Gimeno, 1995), han mostrado que los profesores con muchos años impartiendo docencia, son aquellos con la mayor pericia para dar una clase. Léase como que pueden dar clase sin hacer una planeación por escrito, pero esto lo logran no por el hecho de que los años o el tiempo sean sabios, sino porque

a través de los años han logrado sistematizar las maneras efectivas e inefectivas, mediante las cuales los estudiantes pueden comportarse de manera didáctica o pueden incorporar una serie de acciones que les permitan hacerlo.

Esto no quiere decir que los profesores que generalmente auspician interacciones didácticas (a veces llamados profesores expertos) deban prescindir de una planeación escrita; al contrario, también deberían hacerlo, ya que escribir siempre supondrá una ventaja en la organización y análisis de la actividad del docente. La planeación didáctica propuesta en este trabajo busca sistematizar todas las interacciones en el aula, de tal manera que el docente incorpore poco a poco en su ejercicio el desarrollo de habilidades del estudiante.

Es importante reconocer que, aunque una planeación se encuentre escrita, no necesariamente garantiza que el docente ya se pueda comportar de manera didáctica, sino que lo escrito requiere de adecuaciones presentes momento a momento de la clase, incluyendo a las más obvias; es decir, aquellas que afectan el flujo de la clase, aunque también se deben considerar aquellas en las cuales los estudiantes ya han desarrollado las habilidades necesarias para la clase, y que ahora requieren de demandas cada vez más complejas con los cuales seguir mediando su relación con los criterios paradigmáticos y disciplinarios, pero ahora imponiendo nuevos criterios a los impuestos por el profesor. En este sentido una buena planeación no se compromete con productos escritos, sino que en este trabajo se propone como una manera de organizar el comportamiento docente cuando no se tiene certeza sobre los resultados que está ofreciendo la labor del docente, o en el peor de los casos, estos carecen de efectividad en el aprendizaje de sus estudiantes.

Planear la clase constituye un ejercicio en el que se ponen en juego una serie de comportamientos de parte del docente y el estudiante, sin embargo, no hay que restar importancia al trabajo colegiado en el que se suele decir que se



realiza planeación de los programas de estudio, los cuales, si bien no son planeaciones didácticas, sí son ejercicios en los cuales debería existir una relación entre lo que identifica a cada una de las asignaturas en términos de la congruencia horizontal y vertical. En los que hay que organizar módulos teóricos y prácticos, los cuales tienen que ser lo suficientemente explícitos entre sí para lograr que profesores y estudiantes puedan organizar clases particulares, confiando en que lo que aprenden en un módulo servirá para el siguiente en el caso de los estudiantes, pero en el caso de los profesores servirá para diseñar actividades que permitan comportarse de acuerdo con lo curricularmente esperado y no de acuerdo con las formas que su propia idiosincrasia les dicte. De esta forma la planeación didáctica coadyuba a evitar la confusión entre libertad de cátedra y el libertinaje en la enseñanza.

Los datos recabados en el presente trabajo buscaron ofrecer los elementos para realizar una contrastación del ejercicio inicial de la planeación, la manera en que esta ocurre en el aula y el modo en que se coteja que el estudiante haya conseguido los logros esperados. Sin embargo, la propia realidad educativa mostró que la planeación no es un tema que a muchos profesores les preocupe, sino que se tiene por sentado que los años de experiencia frente a un grupo son suficientes para constatar que el estudiante aprende. En contraste con ello, las observaciones realizadas permitieron evidenciar la necesidad de imponer demandas variadas y a no confundir la entrega de tareas con aprendizajes de los estudiantes.

El tipo de demandas que los profesores imponían en clase fueron de carácter situacional, es decir, preguntas que se respondían con elementos incluidos en los textos del programa de la materia, hecho que demuestra que los estudiantes de este nivel, en su mayoría, desarrollan habilidades para encontrar respuestas en un texto. Los problemas que esto advierte se relacionan, en el caso de los estudiantes que van a continuar con una formación universitaria, con la incapacidad por desarrollar nuevos

argumentos, diferentes a los que les tocará leer o escuchar de parte de los autores con los cuales interactuará durante toda su formación. Hecho que encadena las habilidades de los estudiantes a la repetición, que por sí misma no es negativa, pero se vuelve perjudicial cuando es lo único que sabe hacer el estudiante. Además de ser escandaloso que los estudiantes de EMS solamente sepan repetir, cuando es lo mismo que han hecho durante su paso por la primaria y secundaria, que son niveles educativos en los cuales tiene sentido aprender dependiendo totalmente del profesor.

En el caso de los estudiantes que concluyen su formación académica en EMS, y que solamente saben satisfacer demandas de baja complejidad, egresan con problemas relacionados con la falta de innovación en las prácticas propias de los campos laborales a los que se integran (Romero y Gaeta, 2019), hecho que tiene sentido si se piensa que en su tránsito por la EMS siempre dependían de que hubiese un profesor o un texto con el cuál interactuar y que les estuviese indicando qué es lo que debían realizar. Lo cual se relaciona con la baja calidad en los salarios que estos jóvenes van a percibir en el mundo laboral, puesto que los empleados que solamente saben seguir órdenes y no logran innovar sus prácticas laborales son aquellos que no logran alcanzar puestos competitivos, y por lo tanto son tratados como mano de obra barata (Oliveira, 2006).

Los datos recabados en las observaciones permitieron ilustrar un aspecto importante respecto a las tareas, uno de los profesores solicitó una amplia variedad de tareas con las cuales trabajar en clase, hecho que parecería favorable, puesto que se tiene la creencia de que los buenos profesores son aquellos que suelen dejar un mayor número de tareas (Covarrubias y Martínez, 2007), sin embargo, cuando se contrasta el tipo de demandas, y por lo tanto el tipo de habilidades, con que los estudiantes interactúan, la tarea se vuelve una herramienta de control del aula, más allá de ser útil en el establecimiento de interacciones didácticas.

Las tareas en el aula generalmente son utilizadas para que el estudiante pueda tener productos con los cuales ser evaluado, no obstante, las tareas debiesen ser demandas que permitan establecer interacciones didácticas fuera del espacio de la clase, que por motivos propios de los tiempos de la clase no se pueden concretar en los momentos institucionalizados. Considerarlo de esta forma, obliga a modificar la perspectiva que los docentes tienen sobre las tareas, debido a que la evaluación del estudiante tendría que modificarse de ser evaluado a partir de productos, a ser evaluado a partir de sus habilidades. El paso de los productos del desempeño a las habilidades del estudiante obliga nuevamente a pensar en la complejidad de las demandas que son impuestas por el docente, hecho que hace de vital importancia reconsiderar a la planeación de las clases individuales que ocurren en la EMS.

La planeación didáctica constituye una herramienta de alta utilidad, puesto que ayuda a organizar el comportamiento del docente y el estudiante, de tal forma que cada uno desarrolle habilidades de acuerdo con el dominio disciplinar y pedagógico en que les toque desempeñarse. La inclusión de la planeación en la EMS debe ser un ejercicio indispensable para el profesor de reciente incorporación a la docencia, y una estrategia de constante actualización para el profesor que cuenta con una amplia experiencia docente. El empleo de la planeación no debe dejar de lado que lo didáctico se define por y a partir del aprendizaje del estudiante.

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado por DGAPA-UNAM a través del programa PAPIIT, proyecto IN302523.

Referencias

Alcántara, A y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos* | vol. XXXII, núm. 127, <https://scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a3.pdf>

Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras es-

cuelas normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>

Belén, C. M., Luján, M., y Montiel, M. C. (2015). Investigación y formación docente en la educación superior. Tensiones y desafíos. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 9-36. <https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1268>

Carpio, C. A., e Irigoyen, J. J. (2005). *Psicología y Educación: aportaciones desde la teoría de la conducta*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/210>

Covarrubias, P., y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, 29(115), 49-71. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2007.115.61476>

DataMéxico. (2022). Profesores de nivel medio y superior. DataMéxico BETA. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-de-nivel-medio-y-superior>

Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.

Ibáñez, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 45-54. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/6/006_Bernal.pdf

INEE. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11242.pdf>

INEGI. (2022). *Comunicado de prensa 261/22: encuesta nacional de ocupación y empleo, nueva edición primer trimestre de 2022*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/enoent/enoe_ie2022_05.pdf

León, A., Morales, G., Silva, H., y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. A. Carpio (Coords.). *Análisis del comportamiento: observación y métricas* (pp. 79-99). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.researchgate.net/publication/346654742>

McGinn, N. y Warwick, D. P. (2006). La planeación educativa: ¿ciencia o política?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(1-2), 153-182. https://cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1981_2_02.pdf

Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: Precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/37/37_Morales.pdf

Moreno, T. (2019). Bachillerato de la UNAM es el más demandado; 56% de los jóvenes lo eligen. *El Universal*. Sociedad. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/bachillerato-de-la-unam-es-el-mas-demandado-56-de-los-jovenes-lo-eligen>

- OECD. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. Higher Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Olivares, E. y Jiménez, N. (2022). Decenas de funcionarios públicos ganan hasta el doble que AMLO: Profeco. *La Jornada*. Política. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/07/25/politica/decenas-de-funcionarios-publicos-ganan-hasta-el-doble-que-amlo-profeco/>
- Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. *Papeles de Población*, 12(49), 37-73. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8660>
- Real Academia Española. (2022). *Planificación*. Diccionario de la lengua española (23ª ed.), Versión 23.5 en línea. <https://dle.rae.es/planificaci%C3%B3n>
- Romero, A. y Gaeta, M. L. (2019). El binomio expectativas-intención en las decisiones académicas en el bachillerato. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(1), 11-19. <https://doi.org/10.15332/erdi.v9i1.2440>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *¿Qué es la Subsecretaría de Educación Superior?*. Blog SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/que-es-la-subsecretaria-de-educacion-superior>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *La Educación Inicial es un derecho de todas las niñas y los niños de México*. Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. <https://www.gob.mx/consejonacionalcai/acciones-y-programas/educacion-inicial-secretaria-de-educacion-publica>
- Silva, H. O., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A. G., Garduño, H. M. y Carpio, C. A. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 32-46. <https://doi.org/10.5514/rmac.v40.i3.63679>
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, 40(159), 66-89. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58412>
- Subsecretaría de Educación Básica. (2022). *Misión y Objetivo*. Subsecretaría de Educación Básica. Consultado el 28 de junio 2022. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/subsecretaria-de-educacion-basica/>
- Zuno, M. (2017). Propuesta educativa en México a partir de un análisis comparativo con los sistemas educativos de Finlandia y Singapur. *Debates en Evaluación y Curriculum*, 3(3), 446-456. <https://centrodeinvestigacioneducativaaua-tx.org/publicacion/pdf2017/B019.pdf>