

UDS

ANTOLOGÍA

Planeación Educativa

Licenciatura: Ciencias de la educación.

Quinto Cuatrimestre

Enero - Abril

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

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

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

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

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

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias

de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

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

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

MISIÓN

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

VISIÓN

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

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

ESCUDO



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

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



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

Planeación Educativa

Objetivo de la materia:

Identificar y manejar los aspectos básicos a considerar al momento de planificar la atención educativa como herramienta que permita llevar de manera adecuada los trabajos que especifican los objetivos de un proceso de enseñanza, tomando en cuenta todos los factores inmersos en ella.

Contenido

UNIDAD 1. LA PLANEACIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA

DOCENTE.	10
1.1 Concepto de planeación.	10
1.2 Planificación de la educación.	12
1.2.1. Futuro de la planificación educativa	18
1.3 Clasificación de la planificación educativa.	20
1.4 Objetivos de la planeación educativa.	23
1.5 Modelos teóricos de la planeación educativa.	24
1.5.1 Modelo de la previsión de mano de obra	25
1.5.2 Modelo de costes-beneficios o de “tasa de rendimiento”	27
1.5.3 Modelos sintéticos o lineales	29
1.5.4 Modelo de la demanda social	30
UNIDAD 2. FASES DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA.	32
2.1. El diagnóstico o la valoración inicial.	32
2.2. Formulación de objetivos	32

2.3. Planeación de estrategias metodológicas y recursos didácticos.....	33
2.3.1. Estrategias metodológicas	33
2.3.2. Definición de recurso didáctico	38
2.3.3 funciones de los recursos didácticos.....	41
2.3.4 tipos de recursos didácticos.....	42
2.4. Especificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación	47
2.5. Instrumentos de evaluación.....	49
UNIDAD 3. LA PLANEACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.	51
3.1. El proceso de detección y diagnóstico.....	51
3.1.1 La utilización de recursos didácticos en la atención a los escolares con Necesidades educativas especiales.....	52
3.2. La Propuesta Curricular Adaptada (PCA).....	56
3.3. Características la PCA.....	56
3.3.1. Unidad.	56
3.3.2. Flexibilidad.	57
3.3.3. Formativo.....	60
3.4 Componentes a considerar para planear una PCA.....	60
3.4.1. Característica del niño	62
3.4.2. Objetivos.....	72
3.4.3. Contenidos.....	74
3.4.4. Metodología.....	76
3.4.5. El profesor.....	78
3.4.6. Los padres.....	79
3.4.7 La escuela	80
UNIDAD 4. AMBITOS Y ELEMENTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE EN EL MOMENTO DE LA PLANEACIÓN.....	83

4.1. Ámbitos de la Planeación Educativa	83
4.1.1 Macroplaneación del Sistema Educativo Nacional	84
4.1.2 Microplaneación Regional	93
4.1.3 Planeación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	96
4.2. Conocimiento de las características institucionales	107
4.2.2 Funciones de las instituciones educativas	108
4.3. Conocimiento de los programas de estudio	110

UNIDAD I. LA PLANEACIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA DOCENTE.

I.1 Concepto de planeación.

El concepto de planeación es amplio. Podríamos decir que hay tantas definiciones como autores la han estudiado. Veamos algunas definiciones:

- “Preparación inteligente para la acción que implica dos cuestiones fundamentales: 1) ¿Qué queremos lograr? y 2) ¿Cómo lo logramos?”. (Rusell, 1972, citado por Amarista, 2004).
- “El proceso de escoger y realizar los mejores métodos para satisfacer las determinadas políticas y lograr los objetivos (Jiménez, 1980).
- “Proceso que permite racionalizar la toma de decisiones, está dirigido a definir un conjunto de acciones, previamente analizadas y estudiadas con miras a lograr los objetivos preestablecidos dentro de un diseño estratégico que garantice el éxito de la gestión” (Superlano, 1992, citado por Amarista, 2004).
- “Arte de establecer procedimientos para la optimización de las relaciones entre los medios y los objetivos, proporciona normas y pautas para la toma de decisiones” (Ander-Egg, 1993).
- “Proceso sistemático de acción para alcanzar los objetivos a través del análisis, selección y evaluación entre las oportunidades que hayan sido previstas” (Caldera, 2002).
- “Proceso para determinar a dónde ir y establecer los requisitos para llegar ese punto de manera eficiente y eficaz posible” (Corredor, 2001).

- “Acción para satisfacer necesidades o resolver situaciones a través de estrategias con el fin de lograr objetivos, metas y/o finalidades, para el control y la toma de decisiones, en función del tiempo y los recursos disponibles”(Ramos, 2000).
- Seminario Interamericano sobre el Planeamiento integral de la Educación (Washington, 1958) adujo una definición, de la cual han partido otras posteriores: “Planeamiento integral de la educación es un proceso continuo, en el cual se aplican y se coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública” (La Educación, n°. 11, 1958).
- El Seminario Latinoamericano, celebrado en Chile (1962) dio esta otra: “La planificación global de la educación es un proceso sistemático y continuo, que supone la aplicación y la coordinación de los distintos métodos de investigación social, así como los principios y técnicas de educación, la administración, la economía y las finanzas, con la participación y apoyo del público en general, con fines definidos y fases bien determinadas para proporcionar a todos y cada uno la oportunidad de desarrollar sus potencialidades, realizando de esta forma su contribución más efectiva para el desarrollo social, cultural y económico del país” (citada por Feroso: 1978, 338).

1.2 Planificación de la educación.

PRIMERA ETAPA (1953-1975): ENFOQUE CLÁSICO

Los orígenes remotos de la planificación educativa se remontan, según algún tratadista, a la India y a la Grecia de Platón y Jenofonte, juntamente con la planificación urbana. En la Edad Moderna, a partir de finales del S. XIX y principios del XX, la planificación del urbanismo en el Reino Unido produjo las “ciudades jardín”, auténticas zonas residenciales que tanto éxito han tenido posteriormente. Pero, en su forma actual, sus orígenes son mucho más cercanos, y ha sido la ideología colectivista del marxismo-leninismo su verdadera cuna. La planificación fue, en un principio, de índole económica, sin que se atendiese, para nada, a la educación; sin embargo no tardó mucho en englobar también este sector. La Unión Soviética hizo su primera planificación económica quinquenal en 1923, al comienzo de la era stalinista. Estos orígenes explican los prejuicios y resistencias encontrados en países occidentales desarrollados, capitalistas y de ideología liberal; sólo después de la II Guerra Mundial

Francia se decidió a planificar también y, a su ejemplo, España siguió estos pasos en la segunda mitad de la década de 1960. En contraste con lo acaecido en los países tercermundistas, en el Occidente europeo, los inicios de la planificación económica han coincidido con ciclos económicos expansionistas y con la fundación de la UNESCO (1946) y de la OCDE (1.960).

La planificación educativa de los países subdesarrollados latinoamericanos fue su verdadero principio, a pesar de que se llegó incluso a hablar de “planeamiento”, a fin de evitar el amargo sabor marxista del término “planificación”(Diez Hochleitner. 1989, 48). En realidad, fue consecuencia de la concepción keynesiana intervencionista, del marxismo colectivista y de los modelos liberales de desarrollo. En 1953 el Banco Mundial inició en Colombia estudios para lanzar su desarrollo económico mediante la alfabetización y cualificación de la mano de obra, que culminaron en 1954. Fue un ministro de educación, colombiano también, Gabriel Betancourt Mejía, quien en Latinoamérica asumió el liderazgo de la planificación educativa, durante la II Reunión Interamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima (1956). Betancourt Mejía presentó en su propio país, al año siguiente (1957), el “Informe del Proyecto para el IPlan quinquenal”, en cinco

volúmenes, de gran difusión en todos los sectores interesados y avalados por la UNESCO, que había enviado a este país sus técnicos asesores. Fueron dos españoles los elegidos: Ricardo Diez Hochleitner y Simón Romero Lozano, el cual, pasados casi veinte años criticó este Proyecto, por carecer de participación de las Instituciones implicadas, del sustento económico necesario y por haber sido elaborado con la participación de técnicos aislados de la realidad socioeconómica (Romero Lozano: 1989).

Dos años más tarde (1958) la UNESCO y la OEA (Organización de Estados Americanos) se solidarizaron para celebrar el Seminario Internacional sobre Planeamiento Integral de la Educación en Washington. En 1962 tuvo lugar en Santiago de Chile la “Conferencia sobre Educación y Desarrollo económico y social en América Latina”, que dio origen a planificaciones educativas en Venezuela, el propio Chile y otros países latinoamericanos. A Bentacourt Mejía se unieron otros Ministros de Educación, que lideraron en sus países este proceso planificador; Gómez Millas en Chile, Beneke en el Salvador, etc. Pero el contexto social era tan diverso en los países hispanoamericanos, que no resulta fácil generalizar los condicionantes, las estructuras y los modos de llevar a cabo la planificación educativa. La década de 1960 fue definitiva en su generalizada aceptación, porque “la Conferencia sobre Educación y Desarrollo económico y social en América Latina” (Santiago de Chile, 1962) consagró definitivamente la planificación educativa; y porque a las circunstancias descritas se sumaron la difusión de la Teoría del Capital Humano, que había configurado definitivamente Th. Schultz, en Chicago, y la experiencia del Proyecto Regional Mediterráneo (1961), apoyado por la OCDE. Instituciones nacionales e internacionales se adhirieron igualmente a este plebiscito: OEA, ELLA (Comisión Económica para América Latina), Alianza para el Progreso secundada por Kennedy (Estados Unidos).

SENAI brasileño (Servicio Nacional de Formación industrial), SENA colombiano

(Servicio Nacional de Aprendizaje)... En la década 1960 y principios de 1970 (Correa: 1974) la planificación escolar se difundió por la mayoría de las naciones latinoamericanas, al compás de los diseños confeccionados por técnicos, respaldados por planificadores responsables políticos.

Algunas de las características comunes a todas estas planificaciones fueron:

- 1ª. Aplicación del análisis de costos y beneficios (Chile, El Salvador).
- 2ª. Uso de fuerzas revolucionarias como base del cambio (Nicaragua y Cuba).
- 3ª. Actualización de los Curricula, campañas de alfabetización y mejora en la cualificación de la mano de obra.
- 4ª. Confección del "Mapa escolar", como requisito previo a toda planificación (México, Chile, etc.).
- 5ª. Complemento de la macroplanificación con otras más específicas.
- 6ª. Liderazgo de la OEA, fomentando el intercambio de ideas.
- 7ª. Comparación entre las planificaciones realizadas, como punto de partida para planificar en otros países:
- 8ª. Creación del CINTERPLAN (Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para la Planificación de la Educación).
- 9ª. Formación de Doctores, especialistas en planificación (México, Colombia, Chile y Costa Rica).
- 10ª. Integración de las unidades de presupuestos en las de planificación.
- 11ª. Debate sobre si ha de ser el estudiante universitario quien haya de pagar el costo real de su puesto escolar o gran parte de él.
- 12ª. Los planificadores de la educación han dejado de ser simples compiladores de datos para pasar a ser analistas y asesores, ingenieros educativos y colaboradores de los políticos.

SEGUNDA ETAPA: (1976-1996): ENFOQUE DEMOCRÁTICO Y PARTICIPATIVO

Puede afirmarse que la planificación educativa dejó de ser la "estrella", porque, tal y como había surgido en los pueblos subdesarrollados, se descubrieron en ella muchos defectos, que hubieron de subsanarse, apenas tres lustros después de haberse difundido en el mundo occidental. La nueva cultura planificadora recibió gustosa los aciertos y aspectos positivos de la planificación educativa, a la que sometió a una crítica implacable, de modo que continuara prestando eficaces servicios, sin incurrir en los manifiestos defectos de la etapa anterior.

Las principales críticas a la planificación de la primera etapa -se deben a estos

Factores:

- 1°) Democracia y participación inexistentes en la URSS, abogada de la planificación, o muy débiles y amenazadas en los países subdesarrollados de Latinoamérica, África y Asia.
- 2°) Cambio de ciclo económico: del expansionista de la década de 1960 al reduccionista y negativo producido por la crisis del petróleo de 1973.
- 3°) Fomento de las “titulaciones” académicas, con menoscabo de la verdadera formación; mayor atención, en algunos casos, a las titulaciones universitarias, que a la primaria y secundaria (Escotet: 1988; Coombs: 1985; Matus: 1987).
- 4°) Falta de fundamentación teórico-científica, que invalidó, en gran medida, la práctica planificadora.
- 5°) Separación de la planificación y la administración, unida a una fuerte burocratización (TIBI: 1990).

Los éxitos y los fracasos de la planificación educativa durante la primera etapa han aportado nuevas perspectivas, que evitan la discontinuidad entre aquella y la iniciada en 1976. El Prof. Colom, (1994, 180-191) a la luz de la Teoría sistémica, las ha reducido a éstas:

1ª. Atención al entorno social. En la primera etapa, los planificadores supeditaron su acción a las situaciones socioeconómicas, con detrimento de las variables socioculturales, que han sido revalorizadas por la concepción global de la calidad de vida en el Estado del Bienestar, por el incremento de programas culturales --- piénsese, p.e., en la capitalidad de la cultura concedida cada año a algunas capitales europeas- y por la insistencia del peso que el contexto social tiene en todo aprendizaje (Fermoso: 1995a), Uno de los principales técnicos, a la vez que teórico, de la planificación educativa, R. Díez Hochleitner, lo ha reconocido paladinamente:

“Para entender el verdadero sentido del desarrollo de la educación en cualquier período de tiempo, es necesario considerarlo en el marco de la trilogía constituida por la educación, la ciencia y la cultura, y a éstas, a su vez, en el respectivo contexto social y económico” (Díez Hochleitner: 1989. 22-23).

2ª. Modelos económicos innovadores. La planificación de enfoque clásico se desarrolló en el marco de concepciones económicas “desarrollistas”, que unían la expansión

económica al aumento de alumnos, sin preocuparse de transformar los sistemas educativos. La legítima aspiración de acercar la educación al mayor número posible de ciudadanos no consiguió la igualdad de oportunidades, sino al contrario, aumentó las desigualdades, porque primó los niveles superiores de la educación. La planificación educativa innovadora, sin olvidar la economía, presta atención a la Pedagogía, a través de la cual se intenta mejorar la sanidad, el medio ambiente, la paz, etc.

3ª. La primacía política. La planificación educativa clásica ha perdido, en buena parte, el componente económico, excesivo y exagerado, para ceder la primacía a las políticas educativas, que condicionan toda planificación. Las decisiones concernientes a la planificación educativa necesitaron siempre la venia de los políticos; pero a partir de la crisis del petróleo se la ha concebido como un elemento más de la estructura política social (Fermoso: 1995 b).

4ª. El cambio como elemento y no como meta. La planificación clásica desarrollista buscó el cambio y la transformación de la sociedad por la educación; no siempre lo consiguió, según la opinión coincidente de los sociólogos de la educación, que concuerdan en conceder a la educación un poder de progreso y desarrollo, pero no de cambio social (R. Neira: 1990, 109-111). La planificación educativa actual incorpora el cambio, como un elemento o componente intrínseco a toda planificación, es decir, planifica con conciencia de la continua transformación social, independientemente de la educación; es ésta la que se ha de ajustar al cambio, no viceversa.

Veamos la repercusión que esta nueva concepción planificadora ha tenido en los diversos países, tal y como hicimos al historiar los orígenes y la primera etapa.

Países latinoamericanos. Aunque muchos de ellos continúen aun siendo países subdesarrollados, la planificación educativa ha perdido su fascinación por la cantidad en aras de aumentar la calidad, ha desistido de la macroplanificación en pro de planificaciones sectoriales -provinciales, regionales, mujer, educación no formal, educación permanente, educación intercultural de mayor participación de los afectados por ellas.

Los países africanos, dependientes económica y técnicamente de antiguos colonos y de la financiación extranjera de la educación, luchan por sacudir esta dependencia mediante instituciones propias que coordinen la planificación multinacional.

En los países asiáticos, las innovaciones principales introducidas quedan reflejadas en MINEDAS IV (Sri Lanka, 1978): erradicación del analfabetismo; mayor democratización de la educación; relación entre la educación y el trabajo productivo; promoción del desarrollo económico; consecución de cotas más aceptables en sanidad y medio ambiente; progreso científico y tecnológico; implantación de sistemas educativos “abiertos” para adultos; y cooperación regional.

Europa Occidental, En el Congreso Internacional de la UNESCO “Planificación y gestión del desarrollo de la educación” (México, 1990) se presentó una bien documentada ponencia (Fagerlind-Sjostedt:1990), síntesis de la problemática de la educación europea, en esta segunda etapa, problemática que ha de resolver cualquier planificación educativo, que sea realista De esta ponencia se deducen las características más frecuentes en las planificaciones europeas:

- La construcción de la UE presupone sistemas políticos democráticos, que en algunos países avalan la descentralización y/o municipalización de la educación.
- Cooperación científica y técnica entre los Estados, principalmente entre los países miembros de la UE.
- Impulso a los programas de educación no formal y a cuantos garanticen mayor calidad en la producción empresarial y en la vida de los ciudadanos, a sabiendas de que superado un mínimo de nivel educativo, la inversión es menos rentable, a medida que se asciende en la escala.
- Cultivo de lenguas extranjeras, que permita la libre circulación de profesionales y de turistas.
- Formación profesional óptima, que pasa por un profesorado cualificado y mayor relación entre los centros docentes y las empresas: formación dual, formación en alternancia...
- Mayor protagonismo de las Ciencias de la Educación, un tanto relegadas, en la primera etapa o enfoque clásico, en favor de la Economía.
- Integración política y económica de los países, que promueva la convergencia, sin menoscabo de las identidades nacionales, exageradamente respetadas: si el planeta “Tierra” es una “aldea global”, más lo será la UE o toda la Europa occidental y

oriental. En lugar de planificaciones de educación monocultural, planificaciones interculturales, para evitar xenofobias, racismos e intolerancias.

- Eludir los desequilibrios regionales, como requisito para alcanzar la unidad; planificaciones solidarias y compensatorias que homogeneicen y destierren las excesivas diferencias económicas y socioculturales.

1.2.1. Futuro de la planificación educativa

Dos reuniones internacionales celebradas en 1990 pueden servirnos para vislumbrar cuál es el futuro de la planificación educativa. Me estoy refiriendo a la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Thailandia) y al Seminario sobre Planificación Educativa (Cuenca). Hubo en ambas reuniones muchas coincidencias; he aquí las más relevantes:

- No se concibe la planificación, sino descentralizada, con fuerte participación democrática por parte de los afectados - profesorado, administraciones, poderes...
- La aceleración histórica y los cambios vertiginosos entorpecen la previsión del futuro a largo plazo; y es problemática, a corto plazo. Ha de hacerse de modo que no se planifique para cambiar, sino que se incorpore el cambio social como un elemento básico para planificar.
- La mayor dificultad se encuentra en la macroplanificación; las planificaciones sectoriales tienen más credibilidad, sobre todo si racionalizan las prioridades.
- No se puede continuar acariciando la ilusión de que a través de la planificación educativa vaya a extirparse la pobreza, aunque pueda aún ser aliviada en los países subdesarrollados; porque también en los desarrollados tiene vigencia, aunque con otros objetivos.
- La planificación educativa hace funciones diagnósticas y prospectivas, en el momento de llevarse a cabo una reforma del sistema educativo.
- En el futuro puede esperarse que ayude a la educación intercultural, al bilingüismo y a la relación entre la educación y el trabajo productivo, una modalidad actual de la anterior previsión de la mano de obra cualificada.
- Ha de prestar atención a todos los niveles educativos; o al menos no prescindir de la mutua relación entre ellos.

- No podrá hacerse una buena planificación educativa, si no se dispone de institutos de investigación educativa o relacionados, al menos indirectamente, con la educación; por ejemplo, no se podrá planificar una educación de calidad, sin un instituto que la controle al modo como lo impone la LOGSE (Art. 62, 3-4), en la actual reforma española. Esto tiene su versión en la exigencia de una base científica y un saber técnico o aplicado.
- La planificación educativa no puede ser perfecta, si se reduce a mera tecnología, sin previa fundamentación teórica; en ella han de aunarse los esfuerzos de la Pedagogía aplicada y de la fundamental o científica.

Estas palabras pueden ser útiles, a modo de resumen: “... A punto de concluir la centuria, hablar de planificación educativa es poner sobre la mesa una terna... que evidencia para la pedagogía... suficientes perspectivas interesantes para que sea retornado y se convierta en terna de estudio por parte de los expertos en Ciencias de la Educación; la pedagogización constante... de la planificación educativa nos facilita las cosas...: por otra parte, la regionalización y aun municipalización de las tareas planificadoras debe ser un toque de atención para los departamentos universitarios y sus perspectivas de formación” (Colom: 1994,207).

1.3 Clasificación de la planificación educativa.

Dependerá de los criterios elegidos; entre los muchos posibles, éstos han sido reiteradamente considerados:

1°) Por su alcance geográfico:

- Internacional, si abarca varios países o naciones, dadas sus afinidades lingüísticas, culturales, religiosas, históricas, aguas oceánicas comunes, etc. Las planificaciones internacionales han recibido, a veces, el nombre de “planificaciones regionales”. Internacionales fueron, por ejemplo, la primera extensiva a toda Latinoamérica, consecuencia de la reunión de Ministros Hispanoamericanos en Lima (1956); el “Proyecto Regional del Mediterráneo”, patrocinado por la OCDE, con especial incidencia en España; las aprobadas e impulsadas por la reunión de Karachi (1959-1960), la de Beirut (1960), la de Addis Abeba (1961), y la de Ministros Africanos de Educación (1962).
 - Nacional, que suele acompañar a toda reforma educativa; España ha tenido dos experiencias: la vinculada a la Ley General de Educación (1970) ; y la de la LOGSE (1990).
 - Regional/ Comunidad Autónoma/Estado, cuyo calificativo depende de la estructura federal o, al menos, descentralizada de cada país. Aquella que se limita a un Land; Cantón, “Estado”; Comunidad Autónoma o Región.
- 2°) Por los niveles educativos afectados.
- Planificación de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En los países subdesarrollados, en los que mayor acogida ha tenido la planificación, se han seguido dos direcciones diferentes. Algunos han priorizado la enseñanza superior a la de los niveles inferiores, porque han buscado lanzar el país hacia el desarrollo económico dotándose de especialistas y titulados superiores, a fin de evitar la importación o continua dependencia de los países desarrollados; otros, por el contrario, han preferido alfabetizar y democratizar la enseñanza primaria, sin dar tanta importancia a la enseñanza terciaria o universitaria e incluso a la secundaria. La educación infantil o preescolar, que no ha sido obligatoria, no era tenida en cuenta, a la hora de planificar. En las dos planificaciones españolas (1970 y 1990) estuvo presente en la de 1970 y en la de 1990 ha sido considerada su gratuidad en la enseñanza pública, desde los 3 años.
 - Planificación de la Educación profesional. Uno de los métodos empleados en la planificación educativa es el de la previsión de la mano de obra necesaria, como siempre,

para poder cubrir la demanda empresarial y poder competir en los mercados nacionales e internacionales.

En la LOGSE (Art. 30, I), cuando la Educación profesional se efectúa fuera del sistema educativo o reglado, se la llama “formación ocupacional”, uno de los modos de educación no formal; y cuando tiene lugar dentro del sistema, “formación profesional”. La planificación de la educación profesional corre pareja con la “cualificación” requerida para muchos de los trabajos en los tres sectores clásicos: agrario, industrial y servicios; y, por supuesto, en el cuarto: informática. Planificación de la Educación Superior. Aunque en España prácticamente toda la educación superior es universitaria o al menos no se considera ni secundaria ni profesional, hay países -por ejemplo, Alemania-, donde la Educación Superior abarca a toda aquella que requiere la superación de la educación secundaria para poder comenzarla: las Fachhochschule, las Hochschule y, por supuesto, la Universidad, estrictamente entendida.

La Planificación de la Educación Superior ha de cumplir estas tres condiciones: haber superado la educación primaria y secundaria; ser voluntaria; y estar íntimamente relacionada con el ejercicio profesional y el empleo.

3º) Por los recursos previstos: La planificación educativa no descende a la previsión minuciosa de todos los recursos materiales y humanos; pero es habitual la previsión de los profesores y los centros educativos indispensables para llevarla a la práctica.

- Planificación de los edificios escolares. Al principio de la década de 1970, el Consejo Internacional de Planificadores de Instalaciones Educativas comisionó a un grupo de especialistas el estudio prospectivo de las edificaciones escolares en un futuro, a la luz de las innovaciones metodológicas en el proceso de aprendizaje (Burr: 1970), que exigen atender a la formación de los grupos, a la atención tutorial e individualizada y a la evolución rítmica de la asimilación de la información.

Esta planificación implica la confección del llamado “Mapa Escolar”, que predice el número, categoría, dimensiones, ubicación, costos, etc. de los centros escolares necesarios para situarlos allí donde son necesarios, al mismo tiempo que se prioriza y temporaliza su realización. El mapa escolar tuvo su origen en Francia, cuando en 1963 se quiso ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años; más tarde el IIEP de la UNESCO

patrocinó una investigación para crear un cuerpo doctrinal científico en torno a él (Hallak: 1978), que ha servido de directriz en muchos países.

Sus principales objetivos son muy similares a los de toda reforma educativa:

- Implantar o consolidar la educación primaria en todos los núcleos de población, por más insignificantes que sean y aunque haya que vencer barreras de transporte.
- Aumentar o democratizar totalmente la enseñanza secundaria; así lo hicieron las planificaciones educativas de Tanzania, Nigeria y Tailandia.
- Mejorar la calidad de la enseñanza y de las condiciones que la rodean.
- La metodología, indicada en la publicación del IIEP, distingue varias fases: diagnóstico, que requiere un buen banco de datos demográficos, inventario de los edificios escolares, distribución geográfica de los alumnos, distancias a cubrir para acceder a los Centros, etc.; proyecto a realizar por la administración asesorada por técnicos; y objetivos específicos, que varían según las circunstancias políticas, económicas, culturales, etc. La confección del mapa escolar presupone un equipo técnico, que habrá de formarse con los especialistas existentes en cada sector afectado o con los preparados expresamente para este cometido (Giraud: 1973).
- Planificación del Profesorado.

El Profesorado es la “mano de obra” en la enseñanza y su planificación se rige por los mismos principios que han de cumplirse en la previsión de personal cualificado para la demanda económica y social de un territorio. La planificación del profesorado se ha llamado también “Plantilla teórica” para un corto, mediano o largo plazo; se conoce, con cierta precisión, por ejemplo, el número de profesores universitarios españoles en el año 2010, fecha a partir de la cual se jubilarán muchos de los reclutados después de la promulgación de la LRU (1983), que permitió un ingreso masivo, mediante las “pruebas de idoneidad”, a miles de profesores en situación administrativo-laboral precaria. A esta circunstancia habrá que sumar el descenso de la natalidad, desde el final de la década de 1970 y que repercutirá en el número de alumnos previstos. La falta de planificación explica el excedente de profesores de educación primaria, porque las Escuelas de Magisterio han admitido, durante 20 años, el mismo o parecido fuerte número de alumnos, que encontraron inmediatamente trabajo en los primeros años de la aplicación de la LGE (1970), defensora de la enseñanza primaria obligatoria de cuatro cursos más

para la mayoría de los niños españoles. Las primeras promociones egresadas de estas Escuelas coparon gran parte de la demanda y se agravó más la situación, al descender la natalidad. Un problema semejante viven los doctores que aspiran ahora a ser profesores universitarios. A pesar del rigor planificador no es fácil acertar con el número de profesores a medio y largo plazo, porque no siempre pueden preverse sus cuatro componentes determinantes: cambios en la dimensión de la población estudiantil; cambios en la deserción de profesores, jubilaciones anticipadas, etc.; cambios en programas especiales; cambios en la ratio profesor/alumnos, condicionada por el número de alumnos por unidad,- en la cantidad de horas lectivas a impartir y recibir, etc.

I.4 Objetivos de la planeación educativa.

Sociológicamente dependen, en primer lugar, de la constitución política del país y de la legislación complementaria de la Carta Magna; y, en no escasa proporción, de sus valores culturales. Por lo tanto, no pueden universalizarse y, en cada caso, han de adaptarse a la identidad diferenciadora del lugar para el que se planifica. Con esta salvedad, los más repetidos son:

- Desarrollo, a corto plazo, mediante el aprovechamiento de todos los datos poseídos sobre la enseñanza y cuanto con ella se relaciona, porque es el motor del progreso y del cambio.
- Óptimo aprovechamiento del Capital Humano y diseño de su incidencia en el trabajo productivo, tal y como opinan prestigiosos investigadores (Vaizey: 1962, 1.77), principalmente quienes creen en la eficiencia económica de las habilidades y la formación.
- Adaptación de la enseñanza a la evolución y al cambio, en la persuasión de que la educación “forma el personal social y técnico de dirección y la mano de obra calificada indispensable, sin que ello resulte en detrimento de la comunidad y el desenvolvimiento de las características culturales de la sociedad” (Diez Hochleitner: 1965, 87).
- Aprovechamiento de las experiencias pasadas y presentes para prever los problemas y sus soluciones en el futuro.

- Arbitrar los medios y cambios necesarios, principalmente en los niveles socioeconómicos, para corregir las deficiencias entorpecedoras del desarrollo y fomentar las que lo favorecen.
- Señalización de los grupos profesionales que han de ser formados, dadas las exigencias laborales, la economía y la cultura.
- Logro de la cota máxima para el país en la enseñanza primaria y en la formación profesional, en lo concerniente a la duración de los estudios y a las especialidades/familias a introducir.
- Conocimiento de los recursos de que dispone la nación para aguantar los costos de la enseñanza: gastos en capital y gastos corrientes.
- Evaluación de los beneficios socioeconómicos y culturales derivados de las inversiones en educación, sistema becario facilitador de la movilidad social y las mutuas relaciones entre los centros docentes y la empresa, la Administración y el comercio.

1.5 Modelos teóricos de la planeación educativa.

La práctica de la planificación educativa se fundamenta en premisas o supuestos políticos, axiológicos, económicos, sociológicos y culturales, que mediatizan principalmente sus objetivos y, en menor escala, la metodología o técnica elegida. El estudio de estos modelos es un tema de Teoría de la Educación, aspiración según M. Kant, de todo científico de la educación. Además de las “premisas”, los modelos teóricos optan por una determinada lógica de procedimiento, requerida por los supuestos de los que se parte ; y, aunque con menor importancia, usan una u otra metodología, de modo que, en algunos casos, no es fácil catalogarlos, porque los límites entre los modelos y los métodos no son claros. No obstante es frecuente la superposición o aceptación de supuestos de uno u otro modelo, lo que dificulta la descripción de cada uno de ellos y más aún el diagnóstico, en la práctica planificadora, de qué modelo se ha seguido, Conviene recordar, antes de exponer cada uno de ellos, que la primera etapa de la evolución histórica de la planificación educativa produjo la mayoría de los modelos y tuvieron más importancia que en la segunda y última, en la que la crítica y el enfoque global hizo que disminuyera el prurito de identificarse con un modelo concreto (Paredes: 1970; 1976).

I.5.1 Modelo de la previsión de mano de obra

Posiblemente ha sido el modelo más habitual en la primera etapa; fue el usado, por ejemplo, en el Proyecto Regional Mediterráneo. El supuesto socioeconómico latente en él es la relación de causa a efecto entre la cualificación o formación de los trabajadores y su productividad o cooperación al desarrollo económico; es decir, en el fondo se aceptan tesis de la Torta del Capital Humano, En cuanto a su aplicación, ha sido más empleado para la planificación educativa en países subdesarrollados que en los occidentales industrializados; tiene un sabor econométrico innegable; y aunque parezca lo contrario, es un modelo complejo. El punto de partida es la apreciación de las necesidades de mano de obra cualificada, clasificada de la forma más precisa por sectores o espacios laborales y aventurando un lapso de tiempo en el que pueda adecuarse la formación de los trabajadores y las necesidades, que son dadas a conocer por estudios conjuntos de varios Departamentos de la administración o de patronales y sindicatos.

PREVISIÓN DE MANO DE OBRA	COSTES/BENEFICIOS	SINTÉTICOS Y LINEALES	DEMANDA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Muy habitual en la Primera Etapa - Países subdesarrollados - Econométrico 	<ul style="list-style-type: none"> - Muy habitual en la Primera Etapa - Aplicable principalmente en Educación Básica y en Países subdesarrollados - Complejo: datos y variables 	<ul style="list-style-type: none"> - Compaginan "Mano de obra", "Costes/Beneficios" - No aplicados en la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Usado por OCDE (1960-1980) - Complace a grupos sociales - Países democráticos

La bibliografía teórica sobre este modelo ha sido abundantísima, en unos casos para defenderlo, en otros para criticarlo y en otros para divulgarlo. Uno de los estudios críticos más conocido es el que Blaug hizo en Caen, en el verano de 1969, recogiendo las objeciones formuladas por ilustres especialistas de aquella época (Blaug: 1972, 38- 44).

El argumento principal de quienes denuncian sus defectos es que supone una visión del mundo poco realista y contraria a la teoría económica neoclásica (Klees: 1996, 54-55). El modelo de previsión de mano de obra sigue caminos diferentes' para conocer las necesidades laborales futuras en personal cualificado: método de los coeficientes de

saturación, método de las normas de trabajo y la combinación de los dos anteriores. La complejidad de este modelo, confesada por sus defensores, se pone de manifiesto de muchos y diversos modos. Los socioeconomistas actuales no aceptan relación de causa a efecto entre la cualificación y la productividad, porque admiten que es una condición necesaria, pero no suficiente; tampoco es fácil establecer el profesiograma de las cualificaciones laborales, porque la correspondencia entre la formación y las habilidades personales no es perfecta. Por otra parte, el ritmo vertiginoso del cambio en las necesidades laborales no se corresponde con la lenta evolución de las reformas educativas y su implantación; ni la formación cubre todo el proceso de socialización laboral, al que cada día se da mayor importancia (Fermoso: 1994, 184-186).

No siempre la demanda social de educación coincide con las previsiones de los economistas, herederos de sistemas políticos totalitarios, proteccionistas y deterministas, que no han contado, muchas veces, con la libertad del alumno al elegir sus estudios y su profesión. Con el propósito de suprimir los inconvenientes y defectos de este modelo, se ha recurrido a comparaciones internacionales, porque en algunas ocasiones se pueden extrapolar experiencias, dada la similitud de los contextos socioeconómicos y culturales de los países o regiones donde se planifica la educación y la penuria o falta total de datos sobre demanda y ofertas, sobre inversión y su output.

El especialista, sobradamente conocido, G. Psacharopoulos, informa sobre varias ecuaciones usadas econométricamente para establecer comparaciones; y exige, para aceptar este complemento del modelo de previsión de mano de obra, que se cumplan dos condiciones: a) Los países menos desarrollados y los más desarrollados se basarán en la misma función de producción; b) Ha de haber correlación de causalidad entre los trabajadores graduados o cualificados y el nivel de ingresos per capita en un país (Psacharopoulos: 1991, 4.017- 4.019). No han sido sólo los investigadores, sino también las Instituciones y Organismos internacionales quienes han amparado este recurso comparativo internacional (OCDE: 1971).

1.5.2 Modelo de costes-beneficios o de “tasa de rendimiento”

Ha sido también uno de los modelos más al uso en la primera etapa de la planificación educativa, interesada por conocer la relación entre lo invertido en educación y su productividad, o sea, entre el input y el output. Los historiadores precisan que fue a finales de la década de 1950, cuando los planificadores de la educación, que comenzaban esta aventura, creyeron que podía aplicarse también a la educación el análisis de costes-beneficios. La tasa de rendimiento de la educación puede considerarse como tasa de descuento interna, o sea, que el aumento descontado de los ingresos medios es igual a los costes medios de la educación. Se reconoce por los economistas de la educación que este modelo está sujeto a desviaciones, tanto por exceso como por defecto. Por exceso, se pueden atribuir a la educación rendimientos y aumentos salariales que en realidad son producidos por otras variables distintas de la educación; se reconoce, entre otras, a la clase social, al género y a la edad. Y por defecto, se citan los índices de desempleo - inferiores cuanto más educación recibida-, el crecimiento endógeno, la estabilidad política y social... Por otro lado, se omiten la aversión al riesgo, la educación como bien de consumo, el mantenimiento del orden, etc. (Weale: 1996). En última instancia se trata de interrelacionar los Costes con la productividad y con el aumento del salario a percibir por quienes han recibido más educación; siempre dentro de la econometría y de la repercusión monetaria.

Los costes son la suma del coste directo y del indirecto; y los beneficios, la diferencia de salario o productividad monetaria existente entre el salario percibido, en consideración a la formación adquirida o educación, y al que se hubiera tenido de no haberla recibido (Corugedo: 1991). Son varias las clases de “Tasa de rendimiento”:

- a) Beneficios o rendimiento de inversiones hechas en el pasado;
- b) Beneficios previstos de inversiones a realizar en el futuro;
- c) Beneficios o tasa privada, referida únicamente al individuo que hace la inversión;
- d) Tasa de rendimiento social, es decir, la incidencia positiva en el grupo o sociedad; ésta es la más contemplada en la planificación educativa;
- e) Tasa marginal o beneficio resultante del conjunto de cursos que culminan un ciclo o una titulación, en cuyo caso esta “credencial”, por sí misma, genera producto inherente a ella, además de la debida a cada curso realizado; algunos autores la llaman “tasa media”,

porque en ella tendría un peso específico el tiempo que se haya empleado para obtener la cualificación. Los elementos configuradores de los costes-beneficios son:

- Los ingresos por edad;
- El nivel de educación;
- Los costes unitarios en cada nivel;
- El valor marginal del trabajo, clasificado por niveles de educación.

La aplicación ideal es la longitudinal, pero a falta de ésta, se acude a la transversal. Se reconoce que el cálculo tanto del beneficio privado como del social es complejo y no siempre se dispone de los datos necesarios para verificarlo. A efectos correctores se aconseja añadir: la participación en el mundo del trabajo; la esperanza de vida del trabajador; el desempleo posible; el aumento de la productividad; el despilfarro o malversación de los fondos; y los ingresos del estudiante a tiempo parcial. Psacharopoulos, que revisó los estudios de costes-beneficios en 32 países (Psacharopoulos: 1973), informa sobre diversos métodos a seguir; a su lectura remito al interesado por las fórmulas y ecuaciones matemáticas empleadas (Psacharopoulos: 1989, 173-178). A pesar de que este Modelo se presentó como alternativa al de “mano de obra”, han arreciado las críticas justificadas: los cálculos prospectivos se basan en los costes-beneficios de planificaciones del pasado; se comete el error de atribuir mayor beneficio a los cursos de la enseñanza superior sobre la primaria y secundaria; se omiten los beneficios no atribuibles a lo invertido, sino a su propio carácter de consumo.

Una autoridad, como Coombs, puso muchas pegas a este modelo, siempre complicado y excesivamente econométrico (Coombs: 1985, 234). De todo cuanto sobre este modelo se ha escrito, puede concluirse:

- La tasa de rendimiento depende esencialmente de los salarios relativos y de la educación recibida en un período educativo.
- Los rendimientos privados son superiores a los sociales.
- Los rendimientos más substanciosos son los de la educación primaria, por su bajo coste.
- Las inversiones en educación no son menores que los derivados de inversiones alternativas.
- Las inversiones educativas en países subdesarrollados son más productivas que las de los países desarrollados.

- No consta que las inversiones en ciencias naturales o duras sean más rentables que las efectuadas en otros estudios. Las relaciones entre el input y el output educativos pueden ser investigadas con técnicas diferentes a las del coste-beneficio; entre otras se citan el análisis de costeficacia, las funciones de producción, la medida de la productividad (graduados, etc.)...

1.5.3 Modelos sintéticos o lineales

Con estas sencillas palabras son descritos por Psacharopoulos “Los modelos sintéticos de planificación educativa se proponen alcanzar un compromiso entre los supuestos polarizados del enfoque referido a las necesidades de mano de obra y el modelo de costes-beneficios...” (Psacharopoulos: 1991, 4086). Estos modelos siguen un esquema o recorrido lógico, en cuyos extremos se sitúan la previsión de mano de obra y el análisis de costes/beneficios; en medio, la programación lineal, precedida y seguida de la estructura laboral del año escogido como ejemplo y de los salarios ocultos de esa misma estructura laboral, para concluir con la estructura laboral óptima del año escogido. Se comprende, de este modo, que la función del economista es conocer las consecuencias de los programas alternativos, para que los políticos seleccionen uno de ellos.

Los modelos lineales, en Economía, solucionan matemáticamente un problema de optimización limitada mediante la conjunción de una función objetiva ---el aporte de la educación al PNB- y las limitaciones del sistema educativo: los docentes, las aulas, etc. Los modelos lineales pueden aplicarse para planificar más de un año o sólo para un año; pero tienen únicamente un valor teórico académico, porque no se han llevado al terreno práctico de la planificación educativa. Los dos modelos sintético-lineales más conocidos son el de Adelman y el de Bowles.

1.5.4 Modelo de la demanda social

Es comúnmente aceptado que la demanda social es una variable importante en la planificación educativa, sobre todo donde hay vías alternativas, como son la educación secundaria y la terciaria o universitaria. Este modelo usa también fórmulas matemáticas, que omitimos en aras de un texto más fluido y asequible a estudiantes de la Ciencia de la Educación. Puede afirmarse, sin temor a exageraciones, que el modelo de la demanda social ha sido introducido y divulgado por la OCDE, en la década de 1960, y, sobre todo en la de 1970, como se refleja en sus publicaciones/investigaciones; en una muy conocida, esta Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos hizo una revisión histórica sobre este tipo de trabajos (OCRE: 1980). La OCDE acometió el “estudio de casos” en cinco países: Francia, República Federal de Alemania, Grecia, Reino Unido y Suecia. Y, ¿qué se entiende por “demanda social”, dentro de la planificación educativa? Por “demanda social” se entiende la exigencia de educación hecha por subgrupos importantes en la sociedad y su aspiración a lograr determinados objetivos sociales - igualdad de oportunidades, etc.- o por los individuos, en contraposición a la demanda de educación hecha por el colectivo o sociedad. En definitiva el modelo de la demanda social planifica la educación por motivaciones políticas.

La demanda social está fuera de los análisis económicos, del modelo de mano de obra y de los costes-beneficios. No se busca directamente supeditar la educación a la productividad económica, sino a las apetencias legítimas expresadas por los ciudadanos, de modo que el sistema educativo satisfaga sus deseos y proyectos. En verdad, este modelo ha sido menos criticado que el de mano de obra. Se comprende que una de las objeciones posibles a este modelo es la falta de garantía de que las apetencias de los individuos o grupos sean las más convenientes para un país. Lo son, es cierto, socialmente, porque se respetan los derechos fundamentales de los ciudadanos. Esta falta de garantía puede producir situaciones caóticas, porque podrían promocionarse ciudadanos en áreas que no generan trabajo y dejar desiertas ofertas magras e interesantes. Si el modelo de la mano de obra presupone el “coeficiente de utilización laboral”, el de la tasa de rendimiento y los “salarios relativos”, el de la demanda social requiere las proporciones de transición, que se extrapolan sobre la base de la tendencia temporal, a sabiendas de que el tiempo y el modelo educativo son los condicionantes

primeros en una matriz bidireccional (Psacharopoulos: 1992, 4630). La concepción neoclásica aboga por la disminución de la intervención de los poderes públicos en la planificación educativa, relegando mayor protagonismo al sector privado, incluso en el manejo de las aportaciones económicas gubernamentales, que debieran hacerse por “vales” a las familias, para que éstas elijan el centro y educación de su preferencia; Milton Friedman ha sido el abanderado de esta propuesta desde 1955. Lo que se persigue es despolitizar la planificación de la educación.

UNIDAD 2. FASES DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA.

2.1. El diagnóstico o la valoración inicial.

En el diagnóstico se establecen las necesidades y condiciones de la educación, así como los factores que tienen un impacto en la misma. Implica partir de una situación problema que es necesario conocer a profundidad y desplazarse a un futuro deseado distinto al que presenta la realidad. Esto da origen a un proceso reflexivo en torno al cambio que se desea generar (objetivos, metas, visión), las alternativas para generar ese cambio y a la selección de las alternativas más adecuadas en función de la efectividad, racionalidad, economía de recursos y aspectos éticos.

2.2. Formulación de objetivos

Los objetivos representan las intenciones educativas de un plan o proyecto de enseñanza. Son enunciados claros y precisos de lo que se ha previsto que el alumno aprenda a corto, mediano o largo plazo. Surgen del proceso de diagnóstico, de modo que el docente conozca previamente el grupo de alumnos con los que va a trabajar, su origen, características y otros aspectos (recordar el niño como ente bio-psico-social) de modo que los objetivos propuestos sean factibles, realistas pertinentes y significativos. Relación objetivo-contenido-método. El objetivo en la enseñanza es el punto de partida y premisa general pedagógica para toda la educación, pues él expresa la transformación planificada que se desea lograr en el alumno. Por ello, determina el contenido de la enseñanza, es decir la base informativa concreta que debe ser objeto de asimilación.

El objetivo también influye decisivamente en la determinación y selección de la totalidad de vías y condiciones organizativas que conducen a su cumplimiento, es decir, el método y la organización de la enseñanza. Resulta imposible cumplir los elevados objetivos del sistema de educación, si se cumplen formas organizativas y métodos que conduzcan a formalismo, al esquematismo, a la rutina y con ello al aprendizaje netamente reproductivo. La formación de la personalidad desarrollada multilateralmente solo poder lograrse si se

seleccionan métodos y formas organizativas de enseñanza que promuevan al desarrollo de la independencia cognoscitiva y las capacidades creadoras.

2.3. Planeación de estrategias metodológicas y recursos didácticos

Frente a los desafíos por mejorar los aprendizajes, es necesario que el docente se encuentre armado de herramientas metodológicas capaces de gestar un genuino aprovechamiento de cada una de las instancias proclives al desarrollo autónomo del estudiante, tanto en la esfera personal como colectiva. Para lograr mayores y mejores aprendizajes debemos privilegiar los caminos, vale decir, las estrategias metodológicas que revisten las características de un plan, un plan que, llevado al ámbito de los aprendizajes, se convierte en un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores. La utilización, por parte del sujeto, de determinadas estrategias, genera a su vez, los estilos de aprendizajes que no son otra cosa que tendencias o disposiciones. Son los estudiantes quienes habrán de “sentirse” conciencias participativas, al desarrollar sus propias estrategias de pensamiento para resolver las situaciones propias del aprendizaje. Una actividad esencialmente pedagógica, entonces, es aquella que tiene sentido, esencia y conciencia de su propio rumbo y, por cierto, de su fin. Así, entonces, todas las actividades, la solución de problemas, la realización de proyectos, la exploración del entorno o la investigación de hechos nuevos, configuran un aprendizaje significativo y rico, plasmado de posibilidades valorizables. Tal aprendizaje estará fundamentado en la experiencia de los educandos, en situaciones vividas realmente, en conductas éticas no “enseñadas” sino fraguadas en su propia existencia.

2.3.1. Estrategias metodológicas

Debemos ver una verdadera colección cambiante y viva de acciones, tanto de carácter mental como conductual, que utiliza al sujeto que aprende mientras transita por su propio proceso de adquisición de conocimientos y saberes. Lo metodológico asoma, entonces, cuando el profesor posesionado de su rol facilitador, y armado de sus propias estrategias, va pulsando con sabiduría aquellas notas que, a futuro, configuran las melodías más relevantes del proceso educativo. Si las estrategias de aprendizaje, vale decir, aquellas

actividades y esfuerzos que realiza la mente del sujeto que aprende y que tienen por objetivo influir durante el proceso de codificación de la información, se someten a una clasificación, tendríamos como estrategias básicas las siguientes:

Estrategia de Ensayo: Son aquellas en que los educandos usan la repetición o denominación para aprender. Por ejemplo: aprender un conjunto de verbos regulares, aprender el orden en que giran los planetas del Sistema Solar, etc.

Estrategias de Elaboración: Se trata de aquéllas que hacen uso de imágenes mentales o de la generación de oraciones capaces de relacionar dos o más ítems. Por ejemplo, enumerar las partes del aparato digestivo o el aprendizaje de un vocabulario en lengua extranjera.

Estrategias de Organización: Son aquéllas que el aprendiz utiliza para facilitar la comprensión de una determinada información llevándola de una a otra modalidad. Por ejemplo, subrayar las ideas principales de un texto leído, a fin de distinguirlas de las ideas secundarias o hacer esquemas que favorecen la comprensión.

Estrategias Metacognitivas: Se conocen también como de revisión y supervisión, las utiliza el sujeto que aprende para establecer metas de una actividad o unidad de aprendizaje, evaluar el grado en que dichas metas están siendo logradas y de allí, si es necesario, modificar las estrategias.

Entre las estrategias y procedimientos metodológicos tomados de los diferentes aportes de las distintas tendencias constructivistas, se pueden señalar varias ya experimentadas, todas las cuales son conducentes al desarrollo de procesos de pensamiento, el que es consustancial a una concepción constructivista.

Entre ellas se pueden mencionar:

- Los mapas conceptuales.
- Las redes semánticas.
- La lluvia de ideas.
- La formulación de hipótesis.
- La elaboración de estrategias de resolución de problemas.
- La planificación conjunta del aprendizaje.
- La construcción de gráficos, cuadros.
- Los juegos de roles.
- Los juegos de simulación.

- Las situaciones de resolución de problemas.
- Las estrategias metacognitivas, para aprender a aprender.
- El método de proyectos.

El trabajo pedagógico se debe centrar en el aprendizaje más que en la enseñanza y exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizajes de un alumno heterogéneo enriqueciendo el trabajo actual con diferentes actividades basadas en la exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo.

El aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, y otras especificadas en cada sección de los Objetivos Fundamentales con los cuales trabajamos), a través del conocimiento y dominio de contenidos considerados esenciales.

Como el proceso enseñanza- aprendizaje no puede ser desvinculado del proceso educativo en general y del contexto en que se da, es decir, el colegio, el constructivismo postula una serie de ideas de fuerza en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido en que el alumno, gracias a la ayuda del o la profesora puede mostrar progresivamente su competencia y autonomía en la resolución de diversas tareas, en el empleo de conceptos, en la adquisición de ciertas actitudes y valores.

Cabe entonces al profesor, en su calidad de facilitador o mediador, el apoyar al que aprende creando situaciones de andamiaje, el promover conflictos cognitivos para que éste reconstruya los contenidos activamente vistos en clase.

El lenguaje como función mediatizadora cumple un rol crucial en el proceso de interacción y comunicación entre profesores y alumnos. El profesor debe proporcionar ayuda al alumno en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, profesor y alumnos construyen conjuntamente conocimiento; sin embargo, a medida que el alumno despliega sus habilidades y estrategias y las internaliza, va adquiriendo mayor autonomía en su propio aprendizaje requiriendo cada vez menos del apoyo del profesor.

La interacción profesor y alumno, alumnos y alumnos, alumnos y profesor es vital para el proceso de aprendizaje. El profesor, mediante preguntas, debe guiar a sus alumnos a pensar, es decir, a observar, comparar, encontrar similitudes y diferencias, a relacionar, a avanzar hipótesis, a deducir, inferir, entre otros procesos de pensamiento para que estos lleguen por sí solos a encontrar las regularidades de un proceso, las leyes o principios que los rigen, o llegar a definiciones tentativas mediante la formulación de hipótesis.

En este proceso el alumno va construyendo nuevos conocimientos, encontrándole sentido al relacionarlo con sus propios conocimientos previos sobre la vida y, al descubrir que este conocimiento le permitirá abordar otros nuevos con mayor facilidad o aplicarlo para solucionar problemas de la vida. Todo proceso mediado por el profesor debería conducir al logro de un aprendizaje significativo para el alumno.

El profesor debe buscar la zona de desarrollo próximo, es decir calibrar que la tarea asignada a cada cual logre representar un desafío que estimule sanamente la actividad mental de cada alumno a su propio nivel. El profesor, debe guiar a sus alumnos para que tomen conciencia de sus propias habilidades y adquieran estrategias metacognitivas que le permitan aprender a aprender en forma autónoma. Estas estrategias deben estar presentes durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Por su parte, el alumno, mediado por el profesor, debe lograr una disposición favorable para aprender.

Esto dependerá en gran medida de la calidad de la interacción humana que se establezca entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje (profesor y alumnos), en cuán bien se sientan los alumnos en el clima del aula, que debe ser positivo para el desarrollo personal. Evidentemente, la disposición favorable al aprendizaje por parte del alumno dependerá de la pertinencia y relevancia que tiene para él el tema abordado, el nivel de desafío que representa la tarea a ejecutar, de la situación de aprendizaje, de los medios utilizados para crear dicha situación, de las estrategias y procedimientos seleccionados por el profesor para abordar la tarea y por cierto de su propia competencia cognitiva. Esta competencia cognitiva de cada alumno es lo que se debe ir desarrollando a través de los contenidos abordados y de los objetivos propuestos.

El alumno debe ir tomando conciencia de la forma que le es más fácil aprender, detectar cuáles son los impedimentos que encuentra en su aprendizaje, aprendiendo a reconocer sus propias habilidades y aplicar estrategias apropiadas en el momento propicio para

salvar dichos procedimientos. Además, el alumno guiado por el profesor debe aprender a revisar o supervisar si la estrategia que aplicó fue la más adecuada y finalmente aprender a darse cuenta si ha logrado controlar su propio proceso de aprendizaje. Si esto se toma en cuenta durante el proceso de aprendizaje de cualquier contenido, los alumnos llegarán a la autonomía de su propio aprendizaje, es decir, a aprender a aprender.

Así logrará adquirir estrategias metacognitivas. Por todo lo expuesto anteriormente, al inicio de las clases o de una unidad el profesor debe explorar con sus alumnos el propósito del aprendizaje de una determinada habilidad o tema, que los anime a participar estableciendo objetivos para la clase o unidad, a sugerir estrategias y procedimientos, las tareas a ejecutar para construir conocimiento, en otras palabras, enseñarle al alumno a planificar su propio aprendizaje. En este sentido, en las primeras instancias, el profesor debe preparar una serie de estrategias y procedimientos basados en el aprendizaje experiencial y por descubrimiento, iniciando la clase en una secuencia tal que comience con la exploración de lo que los alumnos ya saben por su experiencia de vida y su previo aprendizaje escolar para conducirlos paulatinamente a lo que ellos desearían saber.

La planificación efectuada por el profesor, en las primeras ocasiones, debería ser lo suficientemente flexible para permitir cambios en los procedimientos, lo que significa considerar otras alternativas de antemano. Durante todo el proceso enseñanza aprendizaje, debe crear las instancias para que todos los alumnos participen activamente, privilegiando el trabajo en grupos, en equipo, por parejas e incentivándoles a formularse interrogantes respecto de lo que están aprendiendo, guiándoles a descubrir por sí mismos las respuestas a ellas, mediante diversos procedimientos, que con el transcurso del tiempo se van haciendo más conocidos para los alumnos.

Los alumnos pueden participar activamente aportando materiales, elementos, artículos de diarios o revistas, fotos, videos, etc., que ellos o el profesor consideren necesarios para su propio aprendizaje. Es preciso que los alumnos extraigan el máximo de provecho de las ayudas visuales. (Programas de T.V. documentales), ya que ellas les permiten ejercer procesos de pensamiento y además les permite discriminar acerca de las actitudes de su aprendizaje, en elegir los objetivos, las tareas a ejecutar, las secuencias a seguir, pero es deber del profesor incentivarlos para que se vayan siendo más responsables de su propio aprendizaje. Es importante que cada día tengamos en cuenta estos criterios y principios al

iniciar la “creación” que constituye cada clase. La clase se va creando en la medida en que los participantes en ella (alumnos, profesor, materiales, tareas, clima) van interactuando entre sí y en la medida que los actores van supervisando la construcción del conocimiento.

2.3.2. Definición de recurso didáctico

Según Jordi Díaz Lucea los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar, como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente. Los recursos didácticos deberán considerarse siempre como un apoyo para el proceso educativo. El término recurso docente tiene dos acepciones distintas. En general, los diferentes recursos y materiales didácticos pueden referirse a todos los elementos que un centro educativo debe poseer, desde el propio edificio a todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual, bibliográfico, etc. Desde una perspectiva diferente, los recursos, son también aquellas estrategias que el profesor utiliza como facilitadoras de la tarea docente, referidas tanto a los aspectos organizativos de las sesiones como a la manera de transmitir los conocimientos o contenidos. Si bien, los recursos y materiales didácticos no son los elementos más importantes en la educación escolar, pues el papel primordial corresponde al elemento humano (profesor y alumno), algunos de ellos resultan imprescindibles para poder realizar la práctica educativa. El término recurso o material, según San Martín (1991), se puede entender como aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen a la construcción del conocimiento, aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares. Estos recursos, que pretenden servir para ayudar al proceso de aprendizaje que tiene que construir cada educando o educanda, utilizan, tal como señala Marqués (2001), un sistema simbólico (textos, sonidos, imágenes); tienen un contenido material (un software) que se presenta de determinada manera; que se sustentan en un soporte o plataforma (el hardware) que actúa como mediación para acceder al contenido;

y crean un entorno de comunicación con el usuario del material, propiciando unos determinados sistemas de mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los recursos para el aprendizaje cumplen una función mediadora entre la intencionalidad educativa y el proceso de aprendizaje, entre el educador y el educando. Esta función mediadora general se desglosa en diversas funciones específicas que pueden cumplir los recursos en el proceso formativo: estructuradora de la realidad, motivadora, controladora de los contenidos de aprendizaje, innovadora, etc. En cualquier caso, los recursos desempeñan funciones de tanta influencia en los procesos educativos que, tal como indica Fullan (citado por Marcelo, 1994), cualquier innovación comporta inevitablemente el uso de materiales curriculares distintos a los utilizados habitualmente. Aunque la práctica demuestra que no resulta fácil, lo cierto es que es posible trabajar en los centros educativos sin libros de textos (con otros materiales) y también se puede usar el libro de texto (junto con otros materiales), de manera que éste se encuentre al servicio del proyecto docente que la instrucción pretende desarrollar, y no al revés. Para el profesor Juan Luis Bravo Ramos (2004), la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ha producido profundos cambios en los medios de enseñanza al incorporar algunos nuevos y cambiar muchos de los métodos y técnicas para la realización de los tradicionales.

Estos cambios han influido, además, en la forma de enseñar con los medios, al proporcionar nuevas técnicas que optimizan la formación y ofrecer otros métodos que facilitan el acceso a ésta. Desde el punto de vista del profesorado, para conocer los medios de enseñanza y poder enseñar o apoyar sus enseñanzas en estos, según Bravo, debemos partir desde una triple perspectiva: Conocer los medios y ser capaces de interpretar y manejar sus códigos de comunicación. Entendidos estos como sistemas de símbolos, convenidos previamente, destinados a representar y transmitir información entre el emisor y el receptor. El profesor debe conocer los lenguajes de comunicación que permiten interpretar y elaborar los recursos. Desde las posibilidades del texto escrito y su organización formal sobre determinados soportes (comenzando con los apuntes, libros de texto o la pizarra y terminando por una página web, un campo de texto en un multimedia o un mensaje a través de correo electrónico) hasta la lectura e interpretación de la imagen y el conocimiento del lenguaje audiovisual en medios de comunicación tan

diversos como una fotografía impresa, una diapositiva, una pantalla de una presentación, un vídeo o un multimedia. Saber utilizarlos, es decir, conocer su manejo desde el punto de vista puramente técnico cuando el recurso ya está elaborado o poder dar un paso más y ser capaz de elaborarlos con el dominio de la técnica específica para su realización.

Esto supone, en unos casos, el manejo de equipos y aparatos con distinto grado de dificultad (desde un rotulador para hacer una transparencia hasta un sistema de edición en vídeo) y, en otros, el manejo de un software con toda su potencia en cuanto a la creación y el manejo de una gama de periféricos que faciliten la elaboración de estos recursos: impresoras, escáneres, tarjetas de sonido, etc. Es decir, si utiliza un sistema de presentación mediante ordenador ha de saber necesariamente cómo se maneja el programa en el momento de la presentación y sería muy conveniente conocer también cuál es el proceso de elaboración en el que pueden intervenir otros medios de apoyo como la fotografía digital o una tarjeta capturadora de vídeo.

Saber aplicarlos a la situación de aprendizaje concreta que quiere poner en marcha. Sin una adecuada estrategia de uso sería poco útil el empleo de un vídeo educativo por bueno que este fuera. Este aspecto es puramente didáctico, es decir, va a permitir aprovechar las posibilidades expresivas y técnicas de los anteriores para planificar mejor el aprendizaje de los alumnos. Cualquier medio de comunicación se puede convertir en un medio de enseñanza si cumple o ayuda a cumplir unos objetivos de aprendizaje. Pero su eficacia será mayor cuando su empleo sea planificado dentro de una estrategia o modelo que lo adapte a las necesidades de las materias que a través de él los alumnos tienen que aprender. Todos los medios, para que sean eficaces, necesitan una planificación y, en definitiva, un modelo de empleo que estará en función de las características específicas de la materia que transmiten.

2.3.3 funciones de los recursos didácticos

Los recursos materiales y didácticos deben cumplir con las funciones básicas de soporte de los contenidos curriculares y convertirse en elementos posibilitadores de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Para el desarrollo de las clases, los recursos didácticos pueden ser muy útiles para facilitar el logro de los objetivos (capacidades terminales) que estén establecidos. De manera más concreta y bajo una perspectiva amplia, según Jordi Díaz Lucea, se puede decir que los diferentes materiales y recursos didácticos deben cumplir principalmente con las siguientes funciones: Función motivadora: deben ser capaces de captar la atención de los alumnos mediante un poder de atracción caracterizado por las formas, colores, tacto, acciones, sensaciones, etc. Función estructuradora: ya que es necesario que se constituyan como medios entre la realidad y los conocimientos, hasta el punto de cumplir funciones de organización de los aprendizajes y de alternativa a la misma realidad. Función estrictamente didáctica: es necesario e imprescindible que exista una congruencia entre los recursos materiales que se pueden utilizar y los objetivos y contenidos objeto de enseñanza. Función facilitadora de los aprendizajes: en economía, muchos aprendizajes no serían posibles sin la existencia de ciertos recursos y materiales, constituyendo, algunos de ellos, un elemento imprescindible y facilitador de los aprendizajes. Por ejemplo, es difícil enseñar la evolución de la economía si no se dispone de un gráfico y una pizarra o pantalla donde se refleje la evolución del PIB. De aquí podemos deducir que existe toda una serie de materiales imprescindibles para que se produzcan ciertos aprendizajes, y otros, que son facilitadores, pero no imprescindibles. Los materiales contribuyen a concretar y orientar la acción docente en la transmisión de los conocimientos o aprendizajes teniendo en cuenta que su elección depende de los requerimientos particulares del proyecto, de las reglas institucionales, y de las particularidades del grupo de clase que determinan las prácticas pedagógicas en los centros escolares.

Asimismo, resultaría recomendable preguntarse qué merece la pena enseñar y por qué, y cómo presentamos el contenido seleccionado. Función de soporte al profesor: referida a la necesidad que el docente tiene de utilizar recursos que le faciliten la tarea docente en aquellos aspectos de programación, enseñanza, evaluación, registro de datos, control, etc.

2.3.4 tipos de recursos didácticos

Justificada la utilidad de los recursos didácticos, el propósito del presente apartado es establecer la tipología de estos, sabiendo que estos pueden clasificarse en virtud de diversos criterios, como los estímulos que pueden provocar, la forma de transmitir el mensaje, formato, etc. Centrando la atención en la materia de economía, la literatura disponible permite distinguir múltiples clasificaciones, entre las que se pueden distinguir las que se citan a continuación. Ogalde y Bardavid (1997) clasifican los recursos didácticos de la siguiente manera:

Materiales Auditivos: Voz, grabación.

Materiales de Imagen fija: Cuerpos opacos, proyector de diapositiva, fotografías, transparencias, retroproyector, pantalla. Materiales Gráficos: Acetatos, carteles, pizarrón, rotafolio.

Materiales Impresos: Libros. Materiales mixtos: Películas, vídeos. Materiales Tridimensionales: Objetos tridimensionales. Materiales TIC: Programas informáticos (software), ordenador (hardware). Aquí se podría incluir la pizarra digital. Según Abril Ch. de Méndez (2000) los recursos didácticos se pueden agrupar como sigue: Ayudas visuales proyectables: pizarra, rotafolio, murales. Ayudas pictóricas: retratos, carteles, recortes, fotografías, gráficos, textos. Tridimensionales: modelos, especímenes, maqueta, diorama. Ayudas proyectables fijas y en movimiento: las fijas son las transparencias, diapositivas, filminas. Las ayudas proyectables en movimiento son el cine, la TV, imágenes por ordenador.

Ayudas auditivas: voz, grabaciones, sonidos diversos.

Realidad: fenómenos naturales, espacios, objetos, animales, otros.

Para Mena Marchán (2001), habría dos grandes tipos de recursos didácticos:

Materiales curriculares: cuyo propósito es ayudar al desarrollo del currículo, tanto para ser usados por el docente, en su tarea de enseñanza, como para los alumnos, en su tarea de aprendizaje. Según esto se consideran materiales curriculares aquellos libros de texto, de consulta, de ejercicios y práctica, y otros materiales editados que profesores y estudiantes utilizan en los centros docentes públicos y privados para el desarrollo y

aplicación del currículo de las enseñanzas. Recursos materiales: su objetivo es facilitar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos son los impresos, audiovisuales y los informáticos.

Los materiales impresos: pueden interpretarse como los materiales de apoyo, mapas, diccionarios etc. Según Mena Marchán, los materiales impresos son aquellos que no desarrollan directamente un contenido del currículo en sus tres aspectos de conceptos, procedimientos y actitudes. Así, un libro que desarrolle un tema de “Las aves”, es un material curricular, ya que desarrolla objetivos propuestos en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, un libro de fotos de aves pertenece a la categoría de materiales impresos. Igual ocurre con un libro de láminas o un juego de tarjetas para asociar tipos de aves de distintas épocas, etc.

Dentro de este apartado podemos incluir atlas de todas las clases, libros de láminas, guías de la naturaleza, libros de divulgación, enciclopedias, juegos, anuarios, diccionarios técnicos (de matemáticas, de historia, de economía etc.). Los materiales audiovisuales: películas, vídeos, diapositivas, proyectores. Estos materiales se han divulgado de manera extraordinaria y son susceptibles de utilización en todas las áreas. Los materiales informáticos: los procesadores de texto, hojas de cálculo y programas informáticos. Cabría distinguir aquí entre programas de aplicaciones y los de aprendizaje. Los programas de aplicaciones del tipo de procesador de textos, hoja de cálculo, base de datos, de dibujo, de edición, etc. cuyo interés en la educación es inmenso, no sólo para el profesor sino para el alumno.

En este caso, el procesador de textos es de gran utilidad para preparar, precisamente, materiales curriculares o de apoyo y recuperación. Con la base de datos el profesor puede gestionar el proceso de evaluación del alumno, y el profesor-tutor el seguimiento del expediente académico. Los programas de aprendizaje sería la denominada Enseñanza Asistida por Ordenador, recurso del que hay abundantes muestras en el mercado. Además, utilizando los llamados programas de autor se pueden elaborar distintos tipos de lecciones para ser estudiadas por los alumnos individualmente.

Existen, por otra parte, los programas elaborados por los propios profesores, bien individualmente, bien en equipos integrados en los Centros de Estudios Superiores. Los hay para aprender ortografía, lectura, operaciones matemáticas, técnicas de estudio y

aprendizaje, geografía, física, ciencias naturales, etc. Para el profesor Juan Luis Bravo Ramos (2004), el empleo de cada medio de enseñanza ha de dar respuesta a todos y cada uno de los objetivos planteados. Un acercamiento riguroso a los diferentes medios exige plantearse la tipología de recursos didácticos que existen e incluir aquellos que, desde un planteamiento realista, pueden ser utilizados por los profesores en sus diseños formativos.

Para Bravo la tipología que va a permitir clasificar y seleccionar los recursos que intervienen en el diseño formativo es la siguiente:

A) Medios de apoyo a la exposición oral, donde se incluyen los medios tradicionales y de carácter fundamentalmente visual: Pizarra y sus variantes. La pizarra sigue siendo un medio imprescindible para el desarrollo de cualquier actividad de aprendizaje hasta el punto de que se ha convertido en el icono, el recurso, que caracteriza un aula. Una adecuada planificación de su empleo permitirá lograr una mayor eficacia como medio de aprendizaje. Transparencias para retroproyector. Durante mucho tiempo ha sido la única tecnología que ha estado presente en las aulas. Sus posibilidades expresivas, muy apreciadas por los profesores, no siempre son adecuadamente canalizadas en beneficio de los alumnos. La elaboración de los materiales, los objetivos que con ellos se pretende alcanzar y el número que se emplea en cada clase condicionan la eficacia del recurso. El Cartel. Es un medio de expresión cuya actividad se ciñe más al ámbito científico, para la presentación de pósteres y comunicaciones en congresos. Diapositivas en formato fotoquímico y digital. La diapositiva fue durante mucho tiempo la mejor forma de llevar al aula la realidad exterior al presentarla con un alto grado de iconicidad. Durante un tiempo el proyector y las colecciones de diapositivas eran unos excelentes medios para ilustrar cualquier presentación oral. En la actualidad, con los formatos digitales y el empleo de sistemas de presentación con ordenador, la imagen se ha integrado en ellos y el proyector y la fotografía fotoquímica como recurso han perdido peso. No obstante, la gran cantidad de imágenes depositadas en este formato ofrecen un acervo muy interesante para ilustrar este tipo de presentaciones. Vídeo de baja elaboración como apoyo a la clase presencial. Es un recurso intermedio entre las diapositivas y el vídeo. La función de estos vídeos es ilustrar las clases con imágenes en movimiento, en fragmentos cortos que den lugar a los correspondientes comentarios por parte de los profesores. Los sistemas de presentación

permiten esta utilización de una manera directa, con la posibilidad de ordenar los videoclips y dentro de una presentación completa. Sistemas de presentación con ordenador. Estos programas constituyen, actualmente, el apoyo a las clases presenciales de carácter teórico más completo. Incluye en un soporte único y muy fácil de manejar muchas de las posibilidades de los anteriores a las que podemos unir la interactividad y la relación de estos programas con todo el universo informático. La pizarra digital. Combina las prestaciones tradicionales de ésta con los sistemas de presentación y la posibilidad de registrar toda la información que sobre ella se elabore en un registro permanente.

B) Medios de sustitución o refuerzo de la acción del profesor, es decir, aquellos medios potentes desde el punto de vista expresivo que son capaces de transmitir un contenido completo y no se emplean juntamente con la acción del docente. Libros y apuntes que sirven como una extensión de los contenidos que se imparten en clase. En ellos se fijan los conceptos y se desarrollan de forma extensa los contenidos que han sido presentados en el aula. Los apuntes son fruto del trabajo y la reflexión y deben ser, en consecuencia, el referente indiscutible de lo que se expone en clase. Vídeo educativo, cuyos programas confeccionados permiten transmitir en poco tiempo un contenido lineal que ha de ser dominado por los alumnos. También es importante tenerlo en cuenta como medio de registro de datos en situaciones educativas donde es necesario analizar habilidades personales y en procesos de investigación y desarrollo. Sistemas multimedia, como nueva concepción del aprendizaje donde el alumno construye los contenidos creando sus propias significaciones en un diálogo continuo con el sistema. Además, estos medios de extraordinaria flexibilidad permiten la evaluación continua del proceso y la evaluación final.

CÓMICS. El cómic es un medio excelente para favorecer la educación en valores. El lenguaje del cómic ayuda a entender mejor la realidad y el entorno cotidiano del alumno, la utilización del cómic como recurso didáctico en el aula tiene importantes repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Quizá una de las más importantes contribuciones sea la de fomentar la lectura, sentando unas sólidas bases para que éstos se conviertan en el futuro en lectores asiduos.

CUENTOS. Relato breve que narra por lo general hechos imaginarios, en el participa un grupo pequeño de personajes y tiene un argumento central que es fácil de entender. Encontramos dos tipos de cuentos: el cuento popular y el cuento literario. Tipos de cuento El cuento popular: es una narración tradicional que se transmite de persona o persona, o de generación en generación en forma oral, por ello se pueden presentar múltiples versiones de este que coincide en su idea central, pero cambia en los detalles. EL cuento popular tiene tres subtipos: los cuentos de hadas, los cuentos de animales y los cuentos de costumbres. El cuento literario: es aquel cuento que se trasmite mediante escritura, generalmente se conoce quien es el autor, por lo general el texto escrito tiene una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular.

PRENSA. Las noticias son una vía para acercar la realidad a los alumnos, impulsando en ellos unos valores plurales de tolerancia y espíritu crítico.

DIARIO. El diario del docente es un medio que refleja, tanto datos objetivos y cuantitativos, como subjetivos y cualitativos.

REPOSITORIOS / SITIOS WEB / BLOGS DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS Los repositorios de recursos educativos abiertos de aprendizaje facilitan el acceso al conocimiento, proporcionando oportunidades para que las instituciones educativas compartan materiales didácticos que pueden mejorar el aprendizaje. Los materiales pueden reutilizarse, traducirse, modificarse y compartirse incluso a través de redes sociales, de modo que son accesibles desde cualquier lugar. Los blogs son las páginas web que permiten a los usuarios u organizaciones compartir, fácil y rápidamente, información o reflexiones a través de la red.

PORTAFOLIO. Puede ser físico o virtual (en forma de sitio web). Técnicamente el portafolio es el medio que recoge: Evidencias sobre el proceso de aprendizaje de una materia concreta.

SOFTWARE LIBRE. El Software de Fuentes Abiertas es un modelo educativo en sí mismo; libre, democrático, sostenible y tecnológicamente competitivo, y la opción ideal para el uso de la tecnología en el aula.

WEBQUEST. Una WebQuest es una actividad de búsqueda informativa guiada, Este modelo permite que el alumno elabore su propio conocimiento al tiempo que lleva a cabo la actividad, navegando por la web con una tarea en mente.

JUEGOS DE SIMULACIÓN. Los juegos de simulación son una herramienta que facilita el aprendizaje, ya que representa un modelo simplificado de la realidad, se fija el objetivo que se pretende enseñar y luego se busca un mecanismo entretenido que se adapte a dichas condiciones. Puede ser un tablero, un programa de ordenador.

PELÍCULAS. Complementa y profundiza temas a estudiar en las asignaturas. Anima a la discusión y ayuda a la comprensión de los contenidos. Aquí el profesor juega el papel de orientador, moderador y mediador.

VÍDEOS. Los vídeos, igual que las películas, son muy utilizados como recurso didáctico porque aumentan la motivación de los estudiantes al enfrentarlos a situaciones “reales” que no serían accesibles de otro modo.

DINÁMICAS DE GRUPO PARA EL AULA. Por tanto, consiste en un conjunto amplio de técnicas para el estudio, manejo, organización y conducción de los grupos.

TÉCNICAS DE GRUPO. Las técnicas de grupo no deben ser consideradas como fines en sí mismas, sino como instrumentos al logro de la verdadera finalidad grupal: beneficiar a los miembros y lograr los objetivos de este.

2.4. Especificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación

Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje.

- La evaluación no busca únicamente medir el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos a estimar.
- La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta tres variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante y los contenidos.
- La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de esta moneda: al planear la enseñanza, contextualizada al entorno de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada uno aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados, y la evaluación mide si un estudiante los alcanza.

La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. La evaluación busca conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de

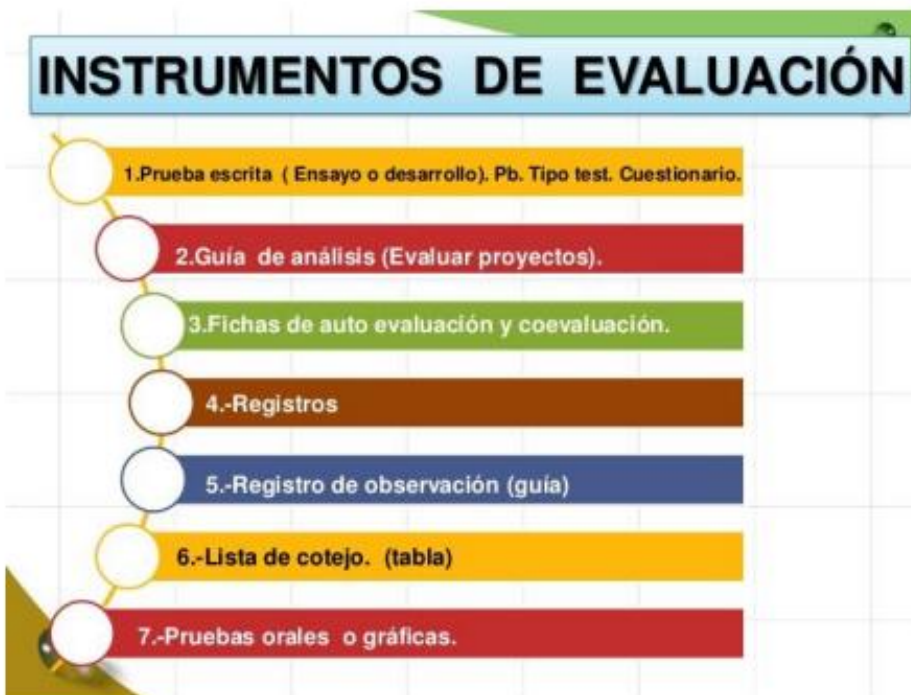
complejidad y de diversa índole. Cuando el docente retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para éste pues brinda elementos para la autorregulación y la mejora de sus aprendizajes. En un ambiente de aprendizaje, la evaluación debe concebirse como un proceso para la mejora de los alumnos. Debe ser un factor que impulse la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes durante la trayectoria educativa de los estudiantes.

En el modelo 2016, la evaluación se consolidó como un proceso que contribuía a la autorregulación cognitiva a través de la retroalimentación y al aprendizaje significativo en lugar de memorístico. La evaluación tiene que ser resultado de una diversidad de metodologías e instrumentos y, al ser parte de una secuencia didáctica, no debe tener un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. En ese sentido, es preciso que los docentes observen algunos principios metodológicos esenciales. En primer lugar, deben concebir el aprendizaje como un proceso que se puede aprender. Deben fomentar la autorregulación haciendo explícitas las actividades y los criterios de calidad que se esperan, y ofrecer una retroalimentación positiva a los estudiantes para que puedan entender sus éxitos y fracasos, y con ello ganar autoconocimiento y control. Asimismo, los maestros deben modelar las estrategias de aprendizaje, es decir, ejecutarlas identificando en voz alta los procedimientos, y propiciar la interrogación meta-cognitiva del alumno para que conozca y reflexione sobre las estrategias utilizadas a fin de mejorar en su uso. Por otra parte, los docentes deben implementar el trabajo colaborativo como una vía adicional para que sus estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos cognitivos y emocionales. Finalmente, el desarrollo de ambientes adecuados y pertinentes de aprendizaje deberá considerar las relaciones que se establecen en el aula entre los docentes y sus alumnos, la comunicación y el ambiente positivo de convivencia en clase y en el plantel.

En consecuencia, el ambiente de aprendizaje requiere superar la visión de la disciplina acotada al cumplimiento de normas, para dar cabida a la autorregulación cognitiva y moral.

2.5. Instrumentos de evaluación

Conjunto de tareas que el alumno debe superar para demostrar el grado de logros del objetivo, proporcionando información fácilmente cuantificable, ésta puede identificar aspectos cognitivos, psicomotrices o actitudinales.



TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Evaluación sistemática

Desempeño de los alumnos en forma grupal o personal.

Exposición

Presentación oral de un tema.

Debate

Solución del problema ó métodos de Debate.

Discusión Grupal

Enfatiza el diálogo y comunicación de ideas.

Discusión Caso

evalúa la rapidez de análisis, comprensión y solución de un problema y la interacción grupal.

Lluvia de Ideas

Enfatiza la Creatividad

UNIDAD 3. LA PLANEACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

3.1. El proceso de detección y diagnóstico.

Evaluación psicopedagógica. Es necesario realizar una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que no sólo informe de las dificultades del niño, sino también de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas. En esta evaluación se debe profundizar en diversos aspectos, como el desempeño del alumno en las distintas áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual, entre otras), según el factor con que se asocien las necesidades educativas especiales que presente; así como su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las del entorno escolar. Para efectuar esta evaluación se pueden utilizar diversas técnicas e instrumentos, que sean necesarios para tener un conocimiento profundo del alumno y del contexto social, familiar y escolar que lo rodea. En el proceso de evaluación debe participar el personal de educación especial y de educación regular involucrado en la atención del niño o la niña, así como los padres y madres de familia. Esta evaluación es la base para planificar el trabajo que se realice con el niño, la niña o el joven. El ideal es que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación. Lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que su integración depende fundamentalmente de los apoyos y recursos que les ofrezca la escuela y el entorno. Por ello, la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada a las necesidades del alumno es un medio indispensable. Tal propuesta debe partir de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica y de la planeación que el maestro o la maestra de grupo tiene para todo el grupo. Debe incluir la información sobre las fortalezas y debilidades del alumno o la alumna en las distintas áreas, las principales necesidades detectadas, los propósitos educativos (sobre todo aquellos que serán distintos al del resto de los compañeros del salón), las adecuaciones que será necesario realizar en la metodología, en la evaluación y en los contenidos, el tipo de ayudas personales o técnicas que requerirá el alumno en su

proceso educativo, el apoyo que el alumno recibirá del personal de educación especial, los compromisos que asumen los distintos involucrados, las fechas en que se revisarán los avances del alumno y se realizarán los ajustes que sean necesarios. En la elaboración y seguimiento de esta propuesta curricular adaptada deben participar los maestros de grupo, los padres de familia y el personal de educación especial.

3.1.1 La utilización de recursos didácticos en la atención a los escolares con Necesidades educativas especiales.

Generalmente los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales que presentan discapacidad requieren apoyos personales específicos: técnicos, materiales o de otro tipo, como los siguientes:

Alumnos con ...	Apoyos técnicos o materiales que pueden requerir	Otros apoyos que pueden requerir
Discapacidad visual	bastón, máquina Perkins, ábaco Cramer, regleta, punzón, caja aritmética, computadora adaptada, calculadora parlante, lupa, macrotipos, entre otros	Señalización y enseñanza del sistema Braille, entre otros.
Discapacidad auditiva	auxiliares auditivos, material visual, sistema FM, entre otros.	señalización, enseñanza del lenguaje manual e intérprete de lenguaje manual, entre otros.
Discapacidad motora	mobiliario específico, tablero de comunicación, apoyos para mantener la postura, computadora adaptada, silla de ruedas, andadera, muletas, entre otros.	diseño y enseñanza del uso del tablero de comunicación, entre otros.

Es fundamental que los alumnos y las alumnas con discapacidad cuenten con los apoyos personales que requieren para que puedan acceder a los propósitos educativos. En ocasiones se piensa que es suficiente con que el niño, la niña o el joven asistan a una

escuela de educación regular y trabaje con sus compañeros de grupo. Aunque éste es un aspecto importante, no se debe perder de vista que la niña, el niño o el joven tienen necesidades específicas que deben atenderse para estar en mejores condiciones para el aprendizaje. Tales apoyos deben obtenerse con los recursos de distintas instancias: los sistemas educativos estatales; los servicios de educación especial; las instituciones como el DIF, los Centros de Rehabilitación de Educación Especial y el Centro Nacional de Rehabilitación; las instituciones del sector salud como, el IMSS, el ISSSTE y los centros de salud. Asimismo, tanto los padres y madres de familia como el personal de la escuela y de los servicios de educación especial deberán realizar las gestiones necesarias para contar con estos recursos. Considerando la situación actual del proceso de integración educativa en el país, una estrategia que puede emprenderse para que los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad integrados en escuelas de educación regular cuenten con los apoyos técnicos y materiales que requieren consiste en conformar escuelas integradoras, preferentemente de alumnos con determinada discapacidad. Por ejemplo, una escuela de educación primaria puede definir que integrará sobre todo alumnos con discapacidad visual; para ello, solicitará no sólo el personal de educación especial que trabaje con alumnos con debilidad visual y con ceguera, sino también el material específico, como máquinas Perkins, regletas y punzones, etcétera; capacitará al personal de la escuela en el uso del sistema Braille y en las estrategias de enseñanza para los niños y las niñas con discapacidad visual, y realizará las adecuaciones necesarias en las instalaciones de la escuela, entre otras tareas. La escuela tendrá que definir el número de alumnos con debilidad visual o con ceguera que aceptará, considerando que las recomendaciones internacionales señalan que el número de alumnos con discapacidad en un grupo no debe ser mayor del 2%. Para fortalecer el proceso de integración educativa, se requiere, además, el apoyo permanente de los responsables, supervisores, asesores y directores de cada nivel y modalidad educativa, así como realizar un seguimiento que permita identificar oportunamente las necesidades y dificultades para ofrecer una respuesta adecuada.

La integración educativa es de gran beneficio para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que constituye una experiencia educativa y social valiosa que les permitirá desarrollarse en mejores condiciones. Sin embargo, también es

una oportunidad para la comunidad educativa de crecer como personas y de fortalecerse como equipo de trabajo, además de generar cambios en la organización de la escuela y en las prácticas del personal docente que, sin duda, impactarán favorablemente al resto de los alumnos y las alunas. Adaptación a las posibilidades del escolar con necesidades educativas especiales: adecuación al ritmo de aprendizaje, el estado de salud general, a la calidad de la zona del desarrollo próximo (ZDP), la que "...determina las funciones que no han madurado todavía, pero que se encuentran en proceso de maduración, las funciones, que madurarán mañana..." (Vigotsky, L. S. 1991: 11), de donde se infiere que es el espacio en el que tiene lugar el aprendizaje, bajo la dirección del docente y en estrecha vinculación con otros escolares, y con el sistema de influencias educativas del entorno; aprendizaje que se realiza en un contexto sociocultural determinado o zona de movimiento libre (ZML), en el entorno más cercano al niño, pero que depende de características individuales y del período sensitivo del desarrollo en que se encuentre, por lo que el objetivo del aprendizaje debe ser seleccionado y ubicado en la zona de acción promovida (ZAP), o sea, focalizado dentro de la zona de movimiento libre, que permite predecir lo que podrá ser aprendido "mañana". Además, los recursos didácticos facilitan la valoración del rendimiento relativo (comparándolo consigo mismo, en relación con la zona de desarrollo actual y la de desarrollo potencial, el avance individual), más que del rendimiento absoluto (en relación con los objetivos generales del plan de estudios del grado o nivel).

La adaptación a las posibilidades del escolar establece la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje tomando en consideración la afectividad del escolar y la evolución personal. Adecuación de la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje: adaptar la interrelación de los componentes del proceso, a las características individuales de los escolares, de manera tal, que permita la corrección y la compensación de las dificultades; el recurso didáctico debe ofrecer la posibilidad de una respuesta en concordancia con la estructura cognitiva de los alumnos y de la necesidad educativa especial, teniendo en cuenta la unidad de las leyes del desarrollo infantil, de ahí la imprescindible transformación en la selección, orientación, flexibilidad, variedad, control y evaluación en el ámbito de una actividad compartida, en la interacción. Focalización de la práctica pedagógica hacia la potenciación de la relación entre los componentes del

proceso de enseñanza - aprendizaje en función de la atención a la diversidad, de satisfacer las necesidades educativas, de atender a los escolares con necesidades educativas especiales, de individualizar la respuesta pedagógica, desde la operacionalización de las ayudas pedagógicas Reducir el factor limitador de las posibilidades: Se trata de poner al alumno en posición de éxito, en condiciones favorables para desarrollar el aprendizaje, de focalizar los factores potencialmente generadores de limitaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje y estructurar la estimulación psicopedagógica desde posiciones preventivas, así como el logro del enriquecimiento de la experiencia de los escolares. Lo anterior incluye la referencia al ajuste de la ayuda pedagógica, al cambio regulado en la cantidad y cualificación de los apoyos para la enseñanza - aprendizaje, que puede involucrar aspectos tan diversos como la esfera motivacional – afectiva, el manejo de los procesos de atención, los recursos de memorización analítica, la inducción del aprendizaje y los procedimientos para el manejo eficiente de la información.

La comprensión de los recursos didácticos como mediadores en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe ser consciente e intencional para guiar las acciones y su secuenciación en función de alcanzar determinadas metas de aprendizaje; su implementación en la práctica educativa no puede ser automática, ni espontánea, sino controlada y planificada, requieren de la selección, proyección y control en su ejecución, además de la valoración de lo afectivo y lo motivacional para la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los escolares.

3.2. La Propuesta Curricular Adaptada (PCA).

Para hablar del término "Propuesta Curricular Adaptada" es necesario conocer primero a qué nos referimos con individualización de la enseñanza (IE) pues de acuerdo con Perrenoud (1998), quien también lo llama pedagogía diferenciada, nos permite reconocer que la enseñanza debe ser significativa y productiva para el alumno. Se debe romper la idea que cuando se habla de la IE., no se entiende como una enseñanza de corte directo y tutorial hacia el alumno, sino que es una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno-persona, junto con otros alumnos personas que forman un grupo escolar. Un ejemplo fundamental se encuentra en la teoría planteada en el libro de Carol Ann Tomlinson (2003), "El aula diversificada". Plantea la necesidad de retomar una pedagogía diferenciada; este autor da forma a su teoría a partir del rechazo de una pedagogía de la exclusión utilizada en las aulas. Su propuesta se enfoca en que el maestro diversifique su enseñanza, elabore una individualización del currículum o de las adecuaciones curriculares.

3.3. Características la PCA.

Se delimitan en consiguientes conceptos:

3.3.1. Unidad.

La persona es realidad compleja y múltiple, pero al mismo tiempo es unitaria e integral. Es la persona por entero la que recuerda, proyecta, piensa, desea, siente, ama y vive. La consecuencia de esta propiedad es que la educación ha de ser necesariamente integral (Martínez, 2003. p.58) Victor García nos aclara: La noción de persona lleva implícita la idea de dignidad, por significar lo más perfecto de la naturaleza. Y junto con la idea de dignidad la de concreción (unidad) y singularidad. La noción de persona humana incluye en sí la naturaleza del hombre, pero no en abstracto, sino en la realidad concreta, de cada hombre y mujer individual.

3.3.2. Flexibilidad.

En las aulas diversificadas, los profesores parten del punto en el que se hallan los alumnos, no de la portada de una guía sobre el currículum general; se deja de lado un currículum cerrado, dando paso a un currículum flexible. Se acepta la idea y se reconoce a la vez que cada alumno es diferente, y por tal motivo, tiene diferentes estilos y capacidades para aprender o acceder al currículum de la escuela regular. En las clases diversificadas, los profesores hacen posible que el estudiante, a medida que crece y se desarrolla, compita consigo mismo, en mayor medida que lo hace con el resto de los estudiantes. En las aulas diversificadas, los profesores proporcionan a cada individuo modos específicos para aprender del modo más rápido y profundo posible, sin suponer que el mapa de carreteras del aprendizaje de un alumno es idéntico al de ningún otro (Tomlinson, 2003). La individualización de la enseñanza en el marco de la integración es la atención de la persona humana (niño, niña, joven) con Necesidades Educativas especiales desde su individualidad y dignidad, respetando su naturaleza humana y su identidad personal. Las adaptaciones curriculares se definen como acomodaciones o ajustes de la oferta educativa común, tal como está plasmada en el currículum de la escuela, a las necesidades y posibilidades del alumno con dificultades. Seleccionando objetivos, contenidos y actividades adecuados. Las adaptaciones curriculares son, en consecuencia, "el elemento básico para conseguir la individualización de la enseñanza" (Sacristán, 1993.)

El concepto de propuesta curricular adaptada es relativamente nuevo, es a partir de los cambios generados por el programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, y de las propias normas de operación de este, cuando se da a conocer dicho término, y junto con ello otros que darían mejor rostro al trabajo de intervención de educación especial. Son en definitiva las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional las que dan fundamento legal al trabajo de educación especial y son estas mismas normas las que dan sustento teórico -práctico a la intervención educativa de los niños con necesidades educativas especiales atendidos en las escuelas regulares de todo el país. Existe otro documento fundamental por el cual la educación especial y la integración educativa van evolucionando; este es denominado "Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa".

Es en este en donde se plasma un glosario para entender lo mismo en todo el país, sobre los conceptos claves de educación especial. Al diseñar las adecuaciones curriculares, los maestros deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales necesidades del alumno, definidas mediante la evaluación psicopedagógica; de esta manera podrán actuar con mayor seguridad, considerando los aspectos que el alumno realmente necesita para alcanzar los propósitos educativos.

Para establecer estas prioridades, los maestros se pueden basar en los criterios que propone Puigdemívol (1996) y que se presentan a continuación:

- Criterio de compensación. Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos para los niños con una pérdida auditiva, la silla de ruedas para los niños con alguna discapacidad neuromotora o la máquina Perkins en el caso de la discapacidad visual.
- Criterio de autonomía/funcionalidad. Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro, sin la ayuda de otra persona.
- Criterio de probabilidad de adquisición. Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que le representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación. Para un niño con discapacidad intelectual, existen aprendizajes que le significarán un elevado grado de esfuerzo y persistencia y que presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por él; por lo tanto, hay que optar por el desarrollo de otras capacidades o habilidades que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar.
- Criterio de sociabilidad. Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo.

- Criterio de significación. Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
- Criterio de variabilidad. Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. Las estrategias metodológicas que el maestro aplica deben ser diversificadas y su sentido debe apuntar a que el alumno disponga de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.
- Criterio de preferencias personales. Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro al realizarlas, lo que propicia una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.
- Criterio de adecuación a la edad cronológica. Implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales y sus actitudes no se corresponden con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos, por lo que hay que procurar tomar en cuenta su edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.
- Criterio de transferencia. Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común y que se represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significatividad y funcionalidad a lo que aprende.
- Criterio de ampliación de ámbitos. Favorece los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar, le dan la posibilidad de construir nuevos significados y, por ende, de comprender mejor el mundo que le rodea.

3.3.3. Formativo

El enfoque de este campo es formativo, con una perspectiva de explorar y entender el entorno mediante el acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales; así como al desarrollo de habilidades prácticas para la convivencia e interacción en ellos y el cuidado de sí mismos; teniendo como punto de partida, las situaciones y entornos más cercanos, para irlos ampliando conforme se avanza en los grados escolares.

3.4 Componentes a considerar para planear una PCA.

Las adaptaciones curriculares podríamos definir las como las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica. Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con el grupo. En el caso de un alumno con NEE (necesidades educativas especiales) la respuesta podrá consistir en una intervención individualizada para facilitar su integración dentro del grupo/clase, respuesta que consistirá en ajustes, cambios organizativos, metodológicos y/o materiales, adición de recursos (p.e.: profesor de apoyo), introducción, priorización, desarrollo, matización de los objetivos y contenidos de las áreas en los distintos cursos y/o ciclos, entre otros. A esta respuesta educativa individualizada se le denomina Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.). En resumen y en otros términos, la elaboración de una ACI (Adaptación o Adecuación Curricular Individualizada) consistiría en concretar decisiones sobre:

- Las prioridades de la intervención educativa para un determinado alumno en relación con los elementos del currículo general (incluidas sus posibles modificaciones).

- La participación del alumno en las actividades generales, o en otras actividades, en el contexto del centro docente, de acuerdo con las prioridades curriculares estimadas.

Tipos de adecuaciones curriculares Adecuaciones de acceso al currículo:

- En las instalaciones de la escuela
- En el aula
- Apoyos personales para los niños con necesidades educativas especiales. Adecuaciones en los elementos del currículo:

- En la metodología
- En la evaluación
- En los contenidos
- En los propósitos. Propuesta Curricular Adaptada Es la propuesta de trabajo específica para el alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Para elaborarla se deben tomar en cuenta las principales necesidades del alumno, identificadas en la evaluación psicopedagógica. Asimismo, se debe considerar la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en el Plan y Programas de Estudio vigente.

La Propuesta Curricular Adaptada es el resultado de las modificaciones que el maestro hace a su planeación general para el grupo, tomando en cuenta las fortalezas, debilidades y necesidades del alumno. El ideal es que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación. Lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que su integración depende fundamentalmente de los apoyos y recursos que les ofrezca la escuela y el entorno. Por ello, la elaboración y seguimiento de la Propuesta Curricular Adaptada a las necesidades del alumno es un medio indispensable.

Tal propuesta debe partir de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica y de la planeación que el maestro o la maestra de grupo tiene para todo el grupo. Debe incluir la información sobre las fortalezas y debilidades del alumno o la alumna en las distintas áreas, las principales necesidades detectadas, los propósitos educativos (sobre todo aquellos que serán distintos a los del resto de los compañeros del salón), las adecuaciones que será necesario realizar en la metodología, en la evaluación y en los contenidos, los tipos de ayuda personales o técnicas que requerirá el alumno en su proceso educativo, el apoyo que el alumno recibirá del personal de Educación especial,

los compromisos que asumen los distintos involucrados, las fechas en que se revisarán los avances del alumno y se realizarán los ajustes que sean necesarios. En la elaboración y seguimiento de esta Propuesta Curricular Adaptada deben participar los maestros de grupo, los padres de familia y el personal de Educación especial. Esta Propuesta Curricular Adaptada es útil para: a) formalizar las decisiones tomadas respecto a la respuesta educativa que se ofrecerá al alumno. b) llevar un seguimiento puntual de los avances del alumno. c) dotar al personal de Educación regular y especial, así como a los padres de familia, del registro de la planeación específica para el alumno y de los resultados obtenidos. d) documentar los avances en los compromisos asumidos por los distintos servicios y personal involucrados, así como las relaciones entre éstos.

3.4.1. Característica del niño

Características generales del desarrollo del niño de 0 a 3 años. Desarrollo psicomotor. Como primera característica del desarrollo físico del niño o niña en esta primera infancia, podemos decir que el mismo sigue o se rige por tres leyes universales: Ley o principio cefalocaudal, según la cual el desarrollo se va sucediendo en un avance desde la cabeza a los pies. La ley proximodistal, que regula el desarrollo en la dirección de lo más “cercano a lo más distante”, desde lo más próximo al eje corporal a lo más alejado. La ley general específico, se controlan antes los movimientos globales y amplios que los específicos. Así, por ejemplo, según el primer principio será anterior el desarrollo de los órganos de la cabeza que, de los pies según el segundo, por ejemplo, el desarrollo de los movimientos de los hombros será anterior a los de la muñeca. El desarrollo físico y psicomotor ocurre siguiendo una secuencia previamente ordenada y establecida, aunque hay grandes diferencias individuales en cuanto a la edad en que ocurren algunos episodios cruciales del desarrollo. Se adquieren dos automatismos básicos: la prensión y la locomoción. Estas características se tendrán en cuenta para el desarrollo del currículo. Desarrollo mental o cognitivo. Haciendo un seguimiento a los estudios de Piaget, en su teoría interaccionista el niño/a evoluciona en su desarrollo desde el nacimiento a la adolescencia a través de cuatro etapas: la sensoriomotora (desde el nacimiento a los 2 años); la preoperacional (de los 2 a los 7 años); la operacional concreta (de los 7 a los 11 años) y la operacional formal

(desde los 12 en adelante). Cada etapa es el resultado de la interacción de factores hereditarios y ambientales y resulta distinta de las demás desde el punto de vista cualitativo. Durante la etapa sensoriomotora el niño/a presenta ya conductas inteligentes, aunque en parte el niño/a sea todavía preverbal. Pasa de tener reflejos primarios a convertirse en un ser que demuestra una perspicacia rudimentaria en su comportamiento. A lo largo de ella se desarrolla el concepto de permanencia de los objetos: el objeto dejaba de existir para el niño/a en el momento que desaparecía de su vista en los primeros momentos de su vida, al final de esta etapa (2 años), está desarrollado el concepto de permanencia de los objetos y el niño/a comprende las implicaciones de los desplazamientos visibles o invisibles. Desarrollo afectivo y de la personalidad.

Respecto al desarrollo emocional y la naturaleza de las emociones ha habido mucho desacuerdo en las diferentes tendencias de investigación; así, mientras el conductista James Watson atribuía a los niños/as un carácter innato en tres tipos de emociones (amor, ira y temor) y consideraba el desarrollo emocional un proceso de condicionamiento, Bridges sostenía que los bebés sólo tenían una emoción, la excitación, que gradualmente se va diferenciando en una gama más amplia de manifestaciones emocionales.

Hoy a las dos teorías se les considera interpretaciones limitadas de las emociones infantiles. Otras teorías muy influyentes en la ciencia del comportamiento y con arraigo en la literatura científica psicológica son la psicosexual de Freud y la psicosocial de Erikson. Freud caracteriza la etapa desde el nacimiento hasta el año y medio –etapa oral- como etapa de placer y satisfacción a través de los estímulos orales. Posteriormente, desde el año y medio hasta los tres años –etapa anal- los estímulos placenteros se recibirán a través de los movimientos intestinales. Durante esta primera infancia el bebé trabaja fundamentalmente bajo el principio del placer. Erikson sostiene que el niño/a desde el nacimiento hasta el primer año y medio de vida experimenta la primera de una serie de ocho crisis que influyen en el desarrollo psicosocial a través de la vida.

La primera a que hacemos referencia sería la de la confianza o desconfianza básica, seguida por otra crisis entre el año y medio y los tres años en que desarrolla un sentido de autonomía o sentimiento de vergüenza y duda. Características generales del desarrollo del niño de 3 a 6 años. En este periodo es de una importancia fundamental, por cuanto en

muchos de los niños/as significa un principio de socialización a través de la escuela y el grupo de compañeros de juego, y supone la configuración de una personalidad de acuerdo con el desarrollo madurativo y una influencia decisiva del entorno.

Desarrollo psicomotor. Supone un incremento rápido en estos años que se corresponden con el 2º ciclo de la Educación Infantil. Características generales son la maduración del sistema muscular y nervioso y la estructura ósea, habiendo aparecido ya la primera dentición. Algunos factores, como la desnutrición o la privación de afectos, tienen una incidencia significativa en el proceso de crecimiento, mostrando los niños/as desnutridos retrasos en el desarrollo óseo, y circunferencias craneales más pequeñas que aquellos otros bien alimentados. Resulta una etapa en que tiene gran importancia las destrezas motoras y hay un evidente avance en la coordinación de los músculos mayores y menores y en la coordinación óculo-manual. De aquí la importancia que dentro del currículo se otorga al contacto del niño/a con materiales de naturaleza diferente y experiencias diversas que posibiliten ejercitar las habilidades motora y manipulativas esenciales para el posterior desarrollo de aprendizajes instrumentales escolares.

Desarrollo mental, cognitivo y del lenguaje. Durante este periodo cronológico el niño y la niña representan un pensamiento más flexible, pero sin tener aún la madurez que un adulto, no posee todavía pensamiento abstracto. En esta etapa preoperacional de desarrollo cognitivo según Piaget se desarrolla la función simbólica que permite representar al niño/a lugares y eventos de su mundo interior, de su propio mundo. Esta función simbólica se manifiesta en el lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico, todavía el niño/a se encuentra con limitaciones impuestas por el egocentrismo y la irreversibilidad. Estamos en un periodo muy importante para estimular y desarrollar la cognición. El lenguaje en este periodo es fundamentalmente egocéntrico y socializado. Según Piaget y Vygotski este lenguaje no tiene en cuenta las necesidades de quien escucha, convirtiéndose poco a poco en un lenguaje mecanismo de comunicación. Otra de las características típicas de este período es el juego.

A través del juego los niños/as ejercitan una actividad física fundamental, aprenden acerca del mundo y hacen frente a sus sentimientos en conflicto al escenificar situaciones de la vida real. La evolución pasa desde el juego solo, al juego con otros, pero sin compartir, y finalmente al juego compartido con otros niños/as en colaboración. **Desarrollo afectivo y**

de la personalidad. De acuerdo con el análisis psicodinámico (Freud) el niño/a de educación infantil en este período lo posicionamos en la etapa fálica de su desarrollo psicosexual, obteniendo placer en su estimulación genital.

Circunstancias recogidas en este período son también los complejos de Edipo –en el niño- y de Electra –en la niña-. El autoconcepto desempeña un papel central en el psiquismo del individuo, siendo de gran importancia para su experiencia vital, su salud psíquica, su actitud hacia sí mismo y hacia los demás, en definitiva, para el desarrollo constructivo de su personalidad. Desarrollo social.

- Una conducta de apego como resultado de una relación afectiva fundamentalmente madre-hijo, que va a tener una relevancia importante en la configuración de la personalidad del individuo.
- Un reconocimiento o autoconocimiento de sí mismo, comenzando por la propia imagen, diferenciando el yo del no-yo, para descubrir al final de esta etapa la existencia de los otros. En el ciclo de los 3-6 años son características relevantes:
- Una conducta de grupo, tras el descubrimiento de los otros donde se va a desarrollar aspectos tan importantes como el juego en un principio paralelo y posteriormente compartido, conflictos por la posesión de los objetos primeros contactos con la norma... Hay que destacar que el conocimiento de estas características, junto con las necesidades derivadas de los ritmos biológicos propios de esta edad, no solo permiten avanzar en el desarrollo armónico e integral de nuestros alumnos, sino que también justifica el trabajo por rutinas y gran parte de la organización de un centro de Educación Infantil.

ETAPA DE DESARROLLO EVOLUTIVO 7-10 años La llegada de una cierta tranquilidad...así se podría definir esta nueva etapa que va desde los seis hasta los diez años. Como dice Gesell, se produce una especie de aquietamiento. Sobre todo, si tenemos en cuenta que se han superado ya muchos de los conflictos de las etapas anteriores y que el niño/a aún no está inmerso en las alteraciones biológicas y psicológicas de la pubertad. A partir de esta edad el niño va a atravesar prolongados periodos de calma y concentración. Será una etapa de asimilación. Todo esto hace que el niño/a se encuentre en disposición de realizar nuevos progresos y nuevas adquisiciones en lo que respecta al aprendizaje. Aún con conatos de entrar en contacto con la realidad y todo lo

que esto significa, en su mayoría la infancia estaba caracterizada por la subjetividad, tanto de las funciones intelectuales como de las afectivas. Sin embargo, ahora en esta etapa el niño tendrá que enfrentarse definitivamente con la realidad externa y adaptar su comportamiento a las condiciones que este mundo real le impone. Este vendría a ser un periodo en el cual “toca” adaptarse a la realidad. Los aprendizajes que se producen en esta etapa son más importantes y decisivos. En la etapa anterior, de tres a seis años, el niño/a había comenzado a desplazar su interés desde la familia hacia los compañeros. El ingreso en la escuela será el detonante para que sea en esta etapa en la que se produzca una auténtica socialización por los iguales. Es en este periodo los compañeros y los amigos adquieren protagonismo. Independientemente de que haya asistido con anterioridad a la guardería, es en esta fase cuando el niño pasa a tener numerosas experiencias fuera del entorno familiar. Como afirman algunos autores, se produce el verdadero “desapego afectivo”.

DESARROLLO INTELECTUAL. La etapa anterior venía marcada por el funcionamiento subjetivo, egocéntrico e intuitivo de la inteligencia. Sin embargo, en esta etapa, el niño/a poco a poco, irá siendo capaz de razonar y comprender objetivamente dentro de los límites de lo concreto. Conforme vaya avanzando la etapa irá siendo capaz de abstraer y al final de esta será posible que el niño/a utilice una inteligencia basada en la lógica abstracta. El pensamiento intuitivo y subjetivo de la época anterior va dejando hueco al pensamiento lógico. En esta etapa aumenta la capacidad de razonar. Muchos autores han coincidido en denominar a esta etapa la «edad de la razón». A partir del sexto año, el pensamiento se hace más analítico y más sensible a las relaciones objetivas. Aparece cierto espíritu crítico y un sentimiento de certeza ante la percepción de la existencia de «lo imposible» o de «lo contradictorio»; El niño/a empieza a ser capaz de entrar en mayor contacto con la realidad y de reflexionar. Esta mayor aceptación de la realidad trae como consecuencia una mayor tolerancia a la frustración. Ya no está tan inmerso en su mundo de fantasías y deseos y esto se aprecia en las explicaciones que da. Los niño/as entre los 6 y los 10 años sienten la necesidad de ser reconocidos como personas, tanto dentro de la familia, como el ámbito escolar y de amigos. Hacerse un lugar entre los compañeros les permite a su vez descubrirse a sí mismos. A lo largo de esta etapa el niño/a empezará a

sentirse más dueño de sí mismo. Esto favorece el progresivo distanciamiento de sus padres/madres. La capacidad del niño/a de dar paso al razonamiento, reemplazando a la intuición, se debe a la aparición, hacia el séptimo año, de la reversibilidad del pensamiento como demostró Piaget. El niño/a alcanza así el concepto de operaciones concretas, que son un conjunto de transformaciones reversibles.

Las operaciones concretas más importantes son la seriación y la clasificación. Pasará a poner su atención entonces en lo cuantitativo del objeto y no solo en sus cualidades. En torno a los nueve años el niño/a se encuentra ubicado en un mundo material en el que los objetos ocupan un lugar determinado y los cambios están sometidos a unas estructuras temporales comunes a todos. El mundo material se halla completamente constituido; la persona es un objeto más de ese mundo material, pero con la peculiaridad de conocer el mundo que lo rodea. Estos avances del niño/a se manifiestan también en una curiosidad e interés insaciables. Le interesa todo y se siente atraído por todo lo que el mundo le va ofreciendo. Esto le lleva guardar gran cantidad de objetos diversos. Sus bolsillos se convierten en un verdadero cofre de tesoros. El sentido del tiempo se empieza a tornar más práctico y detallado. El niño/a empieza a estar especialmente interesado en el espacio como elemento que le brinda su lugar en el mundo. Entre los nueve y los 11 años, la inteligencia llega al perfeccionamiento de las operaciones concretas. Empieza a ser capaz de razonar no ya sobre los objetos y sus relaciones, sino sobre las propias relaciones entre sí. Es la aparición de la lógica formal o abstracta. Esto posibilita un razonamiento a partir de hipótesis, no a partir de hechos concretos, sin necesidad de recurrir a la experiencia. La mayor organización del pensamiento le permite establecer clasificaciones, distinguiendo las semejanzas y las diferencias.

DESARROLLO PSICOLÓGICO. En cuanto al desarrollo físico, a partir de este momento, los niño/as ya no pegan esos “estirones” en cuanto a la talla y el peso propios de la etapa anterior y se desarrollarán a un ritmo más regular. Hacia los 10 años, las niñas entran en la fase de la pre-pubertad. Empezarán los profundos cambios físicos que transformarán a la niña en mujer. Los niños entran en pre-pubertad algo más tarde que las niñas, hacia los 12 años. En ambos casos, es importante una preparación mental ante tantos cambios. En esta etapa, tanto los niños y a las niñas, van a invertir la mayor parte de su energía a

realizar dos actividades fundamentales para su desarrollo: el juego y el aprendizaje escolar. Es importante que tanto para padres/madres y maestro/as respeten e incluso favorezcan esta prioridad. Como en la anterior, también en esta etapa del desarrollo la actividad lúdica, el juego, sigue siendo “la actividad fundamental de los niños y niñas”.

El juego ofrece la posibilidad de ampliar tanto las capacidades físicas como las intelectuales. Tanto su actividad con el cuerpo como los juegos van variando según la edad. Entre los 6 y 7 años predominan las actividades con las piernas: correr, jugar a la pelota, patinar, saltar...donde lo más importante es la fuerza. Alrededor de los 8 años empiezan a coordinar movimientos armónicos, de ingenio y habilidad, aunque aún cuenta la fuerza. Si bien niños y niñas comparten juegos, existen diferencias en cuanto a la forma y el hacer que los caracteriza. Las niñas son más proclives a disfrutar con el movimiento, los niños con la velocidad y la fuerza. Los juegos sirven no únicamente como descarga de energía, sino también como enseñanza del funcionamiento grupal, con los desafíos que implica, aprender a soportar la rivalidad, aprender el dominio y la integración corporal y la tolerancia entre unos y otros. Es importante, siguiendo el proverbio que dice “todo lo que se aprende de forma divertida...nunca se olvida” permitir a los niños y niñas disfrutar de su infancia mediante el juego. De lo contrario, se corre el riesgo de que se conviertan en “adultos prematuros”. Conforme avanza esta etapa, el niño y la niña van siendo capaces de controlar su impulsividad, pueden detener la acción y esto hace que aumente la capacidad de pensar y de descubrirse a sí mismos. Se potencia la reflexión y la imaginación. Dejarán de ser tan egocéntricos y progresivamente abandonan la subjetividad que caracterizaba la etapa anterior. Esto provoca en el niño/a momentos de cierta ambivalencia y confusión. En algunos momentos quiere ser mayor y en otros su comportamiento correspondería más al de un bebé. Presenta labilidad emocional, y el paso del amor al odio se produce en cuestión de segundos.

Conforme avanza la etapa el niño/a se abre a un mundo de obligaciones y deberes que tendrá que aprender a cumplir y a respetar. Intentará lograr un equilibrio entre sus deseos y las prohibiciones. Como preámbulo de la adolescencia que está por llegar, en la última fase de esta etapa, aparece un fuerte deseo de preservar su intimidad. El niño/a siente la necesidad de estar solo y puede mostrarse tímido. En estos momentos, el niño/a se deleita con la escucha y la lectura de cuentos, historias y leyendas que le

proporcionaran a la vez modelos e imágenes para su yo interior. Será en esta etapa cuando el niño/a aprenda a expresar con palabras lo que desea y siente, esto le facilita la comunicación verbal y emocional y los vínculos con los otros. Sin embargo, en la última parte de este periodo, se acentúa el control de sus sentimientos y emociones, no siente la necesidad de exteriorizarlos para vivirlos. Ya no expresa espontánea e ingenuamente todo lo que le sucede. Evita dar libre curso a sus emociones, sintiendo que estas solo le conciernen a él. Se enriquece la capacidad de fantasear y soñar despierto. Este control emocional culmina aproximadamente en el décimo primer año. Pueden apreciarse, además, pruebas de inesperada sensibilidad, de tacto o de pudor que revelan una notable toma de conciencia respecto de los sentimientos de los demás. El interés por los temas sexuales sigue presente, aunque en estos momentos se trata de una curiosidad más intelectual más que de una búsqueda de placer.

DESARROLLO SOCIAL. En la escuela el niño tiene que aprender a relacionarse con otras figuras adultas que no son sus padres (los maestros), tiene que hacer amigos y relacionarse con ellos. Y, sobre todo, lo más importante, es que tendrá que enfrentarse a un ambiente que es menos protector que el de su casa. En la guardería, aún en el caso de haber acudido, las relaciones eran diferentes. Allí la disciplina era individualizada y las iniciativas y creatividad estimuladas. Sin embargo, en la escuela, pasa a ser un más entre sus iguales y tendrá que esforzarse por conseguir su hueco.

Ya no tendrá los privilegios con los que pudiera contar en casa. La relación en el aula pasará a ser con un maestro/a que impone normas y restricciones. Para los más pequeños es un cambio importante tener que adaptarse a participar de grupos más amplios, en forma más organizada y por periodos más largos. En los casos en los que los niños han estado muy apegados a sus padres/madres, puede resultar excesivamente doloroso el momento de la separación. Pueden negarse a ir e incluso presentar diferentes comportamientos como llantos, vómitos matinales o simulaciones de enfermedades de todo tipo. Es importante la interpretación y el manejo que los padres hagan en estos casos. La incorporación a la escuela supone entrar, por primera vez, a formar parte de un grupo. Un grupo de iguales tanto en edad como en habilidades motoras e intelectuales. Ahora en lugar de compararse siempre con adultos que lo sobrepasan y de los que depende, se medirá con sus iguales. Pasará a ser prioritaria su vida social, caracterizada

por la importancia primordial de los iguales. El niño/a por una parte necesita independizarse de los adultos y por otra llama la atención de sus iguales. Para ello se hace el interesante e intenta llamar su atención, pero también va a tratar de imponerse.

Va a existir una relación de amigos-rivales. La autoestima del niño se pone en juego. La relación con los compañeros varía conforme el niño/a va creciendo. Hasta los nueve o diez años la relación no es individual, sino que la necesidad del grupo está puesta en función de realizar sus actividades y su propia afirmación. Es hacia los nueve o diez años cuando el grupo toma otras características; se vuelve más homogéneo y estable. A esta edad también se va a tener en cuenta la selección según el sexo. A finales de esta etapa aparece el respeto por el otro y la honestidad. El niño se empieza a iniciar en la cooperación y es solidario con el resto de los componentes del grupo. Esta es la edad en la que los niños empiezan por primera vez a tener tareas que realizar en casa.

Es importante el posicionamiento que ante esto tomen los padres/madres. Los padres deben colaborar con ellos en la planificación u organización de las tareas o deberes. Así mismo tienen que servirles de apoyo en las dificultades que los pequeños encuentren, enseñándoles a pensar. Lo que nunca deben hacer es hacer ellos las tareas de los hijos porque dificultaría enormemente que los niños puedan hacerse responsables de sus cosas. La relación del niño con el maestro como figura referente dentro del aula, también varía según la edad que tenga. Al principio el maestro, al igual que ocurre con los padres/madres, está idealizado y es percibida por el niño como una figura omnipotente.

Al niño a esta edad le preocupa más la relación con el “profe” que con el resto de los compañeros. Conforme se acercan los ocho años la situación varía. La aceptación del grupo toma más importancia. Es entonces cuando el niño empieza a descubrir la justicia y la igualdad. Descubre el acuerdo entre iguales. Cobra importancia la lealtad al grupo de pertenecía y no tanto la relación con el maestro. Al niño lo que más le preocupa es que el resto de iguales le acepte, por encima de la aprobación incluso de los padres o del resultado escolar. Según afirma Piaget el niño/a pasa a oscilar de una moral de respeto y de sumisión al adulto a otra moral de respeto mutua, que alcanzará su desarrollo a medida que se vaya consolidando el grupo. En el grupo irá aprendiendo poco a poco a defender sus derechos. Es muy importante en esta nueva etapa lo que se denomina «el

apoyo mutuo», la complicidad y la compenetración con los demás para conseguir alcanzar los mismos objetivos. La escuela, posterior a la familia, viene a representar el espacio donde el niño aprende e incorpora las reglas fundamentales de convivencia. Es importante que el maestro esté pendiente y contribuya a esta adquisición. El juego es una actividad para el niño, además de placentera, necesaria para su desarrollo intelectual, afectivo, emocional y relacional. El juego espontáneo favorece la maduración y el pensamiento creativo. Después de los diez u once años, tras haber estado en grupos unisexuales, los niños por un lado y las niñas por otro tenderán de nuevo a reunirse; las experiencias amorosas sustituirán paulatinamente a sus juegos con juguetes. Desprenderse de los juguetes supone para el niño una situación de duelo, de pérdida de algo que ha dado significado a toda su evolución y a su vida anterior. Con la entrada en el colegio, las letras y los números vienen a ser nuevos juguetes; el aprendizaje escolar permite también utilizar juguetes que combinan las capacidades intelectuales con el azar; la lotería, el dominó... son juegos en los que se incluye o admite el posible triunfo entre dos con iguales valores. También son típicos los juegos con barajas de cartas, en los que la suerte y la astucia decidirán conjuntamente el éxito o la derrota. Entre los seis y ocho años la bicicleta, los patines, coches, muñecas, canicas, una comba, rompecabezas, puzzles, juegos de sociedad, una pizarra y tizas, etc., son juguetes predilectos. A través de los cuentos el niño amplía su mundo, aprende a convivir y desarrolla la imaginación y el conocimiento. Los niños, a edades muy tempranas empiezan a entretenerse con cuentos troquelados o impermeables al agua. Conforme crecen son los juegos interactivos los que más llaman la atención de los niños en esta sociedad actual. Los cuentos abren la dimensión imaginaria en la que cada niño, a posteriori, enlazará con sus propias vivencias y fantasías. Es el tiempo de soñar, imaginar, aprender, sufrir y gozar. Entre los ocho y los doce años se generan muchos hábitos y aficiones; los niños están abriéndose al mundo, conociendo posibilidades y adquiriendo autonomía de movimientos. Es pues una edad muy adecuada para desarrollar un hábito lector que pueda consolidarse después en la adolescencia. Los padres/madres tienen un papel crucial en la creación y consolidación de este hábito. Dándoles a conocer el nuevo vocabulario, explicándoles el significado de las palabras desconocidas y enseñándoles el correcto uso del diccionario pueden ser algunas de las formas para que el niño/a se acerque a la lectura. Va a ser a partir de los siete u ocho

años y desde ahí hasta la pubertad, que el cuerpo vuelve a tener un rol fundamental. Se intensifica el gusto por la lucha, las carreras, el fútbol, el baloncesto, el escondite, los juegos de manos... Suele aparecer la preferencia por ciertos juegos en el cuarto oscuro. Esto viene motivado porque hay una mayor definición de las capacidades genitales y se hace posible la utilización de dichos órganos. En la etapa de desarrollo anterior, el niño había pasado de jugar con el cuerpo al juego con los objetos. Sin embargo, ahora irá abandonando progresivamente estos objetos para orientarse nuevamente y, de un modo definitivo hacia su cuerpo y el del género opuesto.

La televisión y los videojuegos son unas de las diversiones preferidas por muchos de ellos. Todo ello puede ser realmente útil siempre que no se convierta en una permanente fuente de conflictos (por abuso y sustitución de las tareas escolares por crear conflictos con la hora de acostarse, la selección de programas, los contenidos apropiados, etc.), sino que sirva como medio de comunicación, de aprendizaje y desarrollo de sus capacidades y de su espíritu crítico. El juego, el deporte, la pintura, la música, las aficiones, la lectura, etc. permiten y estimulan el desarrollo físico y el equilibrio psíquico, así como la posibilidad de expresar variados sentimientos y fortalecer la voluntad y el espíritu de sacrificio. El papel del adulto será importante a la hora de organizar el tiempo libre del niño. Consistiría en ayudarlo a canalizar sus intereses y que descubra cuáles son sus preferencias. No todos los niños/as se expresan de igual forma y por los mismos medios: unos pueden preferir la actividad física, mientras otros disfrutan más con los trabajos intelectuales o manuales.

3.4.2. Objetivos

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

- guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- encausan las expectativas de los alumnos
- ayudan al profesor a elegir los temas del programa
- facilitan al docente la selección de métodos y técnicas didácticas
- sirven de base para las evaluaciones
- ayudan al profesor para que clarifique las metas que quiere alcanzar

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

Objetivo de aprendizaje El diseño de objetivos es la etapa más difícil del proceso de planeación didáctica, pero si se lleva a cabo de manera correcta, brinda al profesor certeza y dirección y lo apoya para situar correctamente el programa educativo. Un objetivo educativo es el comportamiento esperado en el alumno como consecuencia de determinadas actividades didácticas y docentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación. Las metas de la educación son cambios en la manera como se relacionan los individuos con el medio y en la forma como se perciben a sí mismos y a los demás. Los objetivos señalan estos cambios a promover y son descritos como:

- Adquisición y desarrollo de habilidades y aptitudes.
- Adquisición de información, desarrollo de nuevas relaciones conceptuales.
- Cambios de puntos de vista, hábitos, actitudes relacionadas con los valores (objetivos formativos).

Estos cambios ocurren a los alumnos a partir de las actividades que se realizan en el proceso educativo, así los objetivos indican cómo se van a manifestar estos cambios y qué pautas buscar para saber si se han logrado.

Diseño de los objetivos El diseño de objetivos es una tarea fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben estar bien diseñados y ser precisos, porque son las metas de aprendizaje. Cuando las metas son demasiado remotas, se dificulta el trabajo; si las metas no están claramente definidas, el resultado puede crear confusión a los alumnos, pero también al profesor. El primer paso para precisar los objetivos es identificar los propósitos que se persiguen en el curso, es decir, qué se quiere conseguir. Los propósitos describen lo que se espera de los alumnos al finalizar el curso. Los objetivos se diseñan comenzando por los generales, y a partir de estos se desciende de forma coherente hacia metas más concretas. En el enunciado del objetivo, su verbo principal expresa los aprendizajes que se requieren y describen una acción. Al diseñar los objetivos es necesario tomar en cuenta el punto de partida y el entorno en que se va a desarrollar la actividad docente. Realizar una prueba (o evaluación de diagnóstico) al comienzo de curso permite identificar el nivel de conocimiento del grupo en concreto y las deficiencias en su formación. Un objetivo es la expresión clara y precisa de las metas que se pretenden alcanzar por medio de la acción educativa, en un campo de conocimientos determinado y en un tiempo preestablecido.

Clasificación Los objetivos educativos se pueden clasificar en tres categorías:

- **Generales:** abarcan todo un nivel educativo o señalan las metas generales de un curso, son las líneas generales que orientan el trabajo del docente y la brújula que guía el trabajo de los alumnos.
- **Específicos:** concretan las características de los cambios que se espera obtener. Es importante tener presente que los objetivos específicos deben ser compatibles con los objetivos generales y que se desglosan de estos.
- **Operativos o de conducta:** indican con precisión lo que se espera que los alumnos aprendan. Estos se establecen para cada parte o tema que componen la asignatura y deben comunicarse a los alumnos desde el comienzo del curso y recordados conforme éste avanza. **Características**
 - **Explícitos.** Los objetivos deben ser puestos por escrito de forma explícita para poder ser analizados y comunicados a los alumnos.
 - **Precisos.** El grado de precisión difiere en función del tema y de la actividad a desarrollar.
 - **Significativos.** Deben ser significativos para el alumno —no para el docente-- y ser relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - **Definidos en el tiempo**
 - **Alcanzables**
 - **Observables**
 - **Evaluables**

3.4.3. Contenidos

Los contenidos escolares son el qué de la enseñanza y se definen como el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos, se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización. Dada su importancia no puede dejarse a que por azar se adquieran, sino que precisan del diseño y aplicación de actividades educativas sistematizadas y propositivas para asegurar su plena consecución. Los contenidos a aprender de un programa educativo son organizados y estructurados en la planeación de la enseñanza que es el conjunto de actividades realizadas por el docente antes de impartir la clase. Por este procedimiento se

agrupan y combinan los temas y subtemas del contenido en un todo coherente y significativo. La finalidad del proceso es acomodar los contenidos y habilidades por aprender de acuerdo con un orden lógico, psicológico y pedagógico. De esta manera se resaltan los distintos niveles y jerarquías de los conocimientos, destacando los tipos de relación que guardan entre sí. La finalidad de estas actividades es ayudar al alumno a clarificar la interrelación que tiene el conocimiento a dominar, ya que al señalar sus conexiones se aprende mejor facilitando su comprensión significativa y el recuerdo de la información. Cuando se habla de contenidos por lo general se tiene en mente sólo a uno de ellos: lo conceptuales, sin embargo, podemos distinguir tres tipos: conceptuales o declarativos, procedimentales o habilidades y actitudinales.

- Declarativo. Son aquellos saberes referidos a conceptos, datos, hechos y principios. Es el saber acerca de...
- Procedimentales. Es el saber instrumental que comprende la ejecución de habilidades, estrategias, técnicas o métodos. Es el saber hacer, su carácter es dinámico porque se refiere a los pasos para realizar las acciones y está condicionado por la situación y meta deseada. Son el conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin, comprenden el uso de reglas, técnicas, métodos o destrezas y hasta las estrategias. Pueden ser de dos tipos: Algorítmico o sea donde la secuencia es siempre la misma, o bien. Heurístico, en el cual las acciones a realizar y su propia organización dependen de cada caso de las características de la situación donde se aplicarán.
- Actitudinales. Implica los saberes y comportamientos afectivo-sociales como son el acatamiento de las normas y valores, así como saber comportarse de manera socialmente aceptable. Es el saber ser...Las actitudes son constructos hipotéticos, o sea que es algo que no se ve sino cuya existencia se infiere indirectamente. Este constructo permite explicar las tendencias o disposiciones adquiridas, y relativamente duraderas, para evaluar, de un modo determinado, un objeto, persona, suceso o situación. Que no hacer para enseñar valores: sermonear, culpabilizar, imponer, moralizar, ser incongruente, se inconsistente, dar dobles mensajes, no poner límites. Otro constructo para considerar es el contenido factual que trata de los conocimientos previos de los alumnos acerca de la asignatura. Un diagnóstico inicial puede establecer con gran certeza el grado de conocimientos de los contenidos factuales. Si bien se advierte que en la práctica educativa

no hay una clara diferencia en su adquisición, ya que para lograr el dominio de uno se precisa del concurso de los otros: es importante distinguirlos porque cada uno de ellos requiere de didácticas particulares. Hay tres formas para relacionar los contenidos: jerárquica, vertical, horizontal. Por medio de la jerarquización identificamos el grado de importancia de ciertos contenidos y la derivación subordinada de otros. Otra manera de reconocer los contenidos de mayor inclusividad es por la cantidad de temas derivados de ella, por el grado de generalidad que tiene o la importancia dentro de la especialidad. La organización vertical se refiere a la ordenación secuencial de los contenidos a través del tiempo, de manera que lo enseñado inicialmente o en etapas previas sea la base y fundamento de lo revisado posteriormente. La relación horizontal es aquella que debe existir entre materias impartidas simultáneamente. Los principales principios organizadores recomendados son: Cronológicos o seguir una secuencia temporal:

- Ir de lo simple a lo complejo
- De lo concreto a lo abstracto
- Del todo a las partes y de nuevo al todo En la enseñanza implicaría comenzar con los conceptos, principios, hechos más generales y fundamentales del contenido, pasando a detallar a cada uno de ellos mediante la introducción de detalles y del nivel de profundidad deseado en cada caso. Una vez revisado el tema inicial se vuelve al punto de partida para enriquecerlo y así sucesivamente. Un resumen y una síntesis son introducidas al final de cada nivel de elaboración. Por medio de esta técnica son revisados de manera sucesiva tanto lo general como lo particular.

3.4.4. Metodología

Metodología del aprendizaje.

El proceso de aprendizaje es provocado por el uso de una metodología que busca el desarrollo de las personas en el razonamiento. Hoy en día, en muchas escuelas se observa que el uso de metodologías de aprendizaje ha traído luz al aprendizaje, tanto para niños y jóvenes y adultos. Y es interesante observar que las otras experiencias fuera de la educación básica han utilizado estos métodos para permitir a los vendedores, jueces,

empresarios, abogados, etc. Desde hace más de dos décadas inventamos técnicas, métodos que siempre se mezclan en estos caminos y se utilizan en varias experiencias diferentes, y a menudo con gran éxito.

Al mismo tiempo, vemos en nuestras escuelas públicas la resistencia a uno de los principales maestros para cambiar, salir del libro de las mismas clases, usando hace mil siglos de la misma manera. Sobre todo, si el profesor tiene ya una cierta edad, su resistencia al cambio es enorme, y la metodología del aprendizaje nueva es más difícil de impartir en los niños y jóvenes. Para nuestros jóvenes esta es una gran pérdida en este mundo globalizado, donde todo ocurre en un segundo, donde la información invade cada momento nuestros hogares, llenando nuestras cabezas muchas veces de las cosas sin importancia, mientras se discuten asuntos serios sólo superficialmente.

La enseñanza de la filosofía y la metodología del aprendizaje se basan en el aprendizaje como construcción del conocimiento a través de la resolución de la realidad típica de los problemas de la formación profesional. Los resultados obtenidos en los cursos, teóricos y prácticos se han optimizado, ya que el instructor, con la ayuda de material didáctico, presenta conceptos, transmite información y guía al estudiante en la ejecución de actividades contextualizadas en situaciones cotidianas. El aprendizaje se entiende como la respuesta del estudiante al desafío de situaciones problemáticas similares a las encontradas en la práctica profesional, que son superadas a través de análisis, síntesis, juicio, pensamiento crítico y la construcción de hipótesis para resolver el enfoque orientado a los problemas del desarrollo de habilidades. Por lo tanto, el instructor tiene la participación y el diálogo como guiar al alumno en las actividades de laboratorio. Las sesiones de aprendizaje, donde los contenidos se presentan y las actividades prácticas, tienen presencia y técnicas de estudios dirigidos, trabajo en equipo y prácticas orientadas a la evolución futura de la formación especializada contexto. Se componen de tres etapas, aunque la mayor parte del tiempo se dedica a las actividades prácticas:

Primer paso: presentación de la teoría y respondiendo preguntas (60-90 minutos). Los presentes instructor, de forma sintética, los conceptos teóricos relacionados con el tema de la sesión de aprendizaje, con la ayuda de diapositivas en formato PowerPoint. El instructor plantea preguntas sobre el contenido de las diapositivas en lugar de limitarse a

presentar ellos, invitando al grupo a la reflexión y la participación. Esto evita que las presentaciones sean aburridas y el estudiante se ponga en posición pasiva, lo que reduce el aprendizaje.

Segundo paso: el aprendizaje de las actividades prácticas (de 120 a 150 minutos). La mayor parte de las actividades de los cursos es asíncrona y realizada en parejas de alumnos que siguen el ritmo de las actividades propuestas en el soporte de la escritura del libro. Instructor y el monitor que circula entre el doble para resolver preguntas y proporcionar más explicaciones.

Tercer paso: la discusión de las actividades (30 minutos). El instructor dirige cada actividad, con una de las posibles soluciones para resolverlo y debe apegarse a las que generan mayor dificultad y controversia. Los estudiantes son invitados a comentar sobre las soluciones y el instructor tocará temas que han generado preguntas, fomentando la participación de los estudiantes. El maestro siempre anima a los estudiantes para encontrar soluciones alternativas a las propuestas por él y sus colegas y, en su caso, para comentar sobre ellos.

3.4.5. El profesor

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación,

evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes. Acciones docentes:

- Impulsar una cultura del trabajo para movilizar a la comunidad educativa hacia la mejora y reestructuración de las prácticas, las políticas y la cultura del servicio.
- Implantar los componentes de la gestión educativa estratégica, como condiciones necesarias para transformar la gestión escolar y pedagógica.
- Proporcionar orientación y asesoría a profesionales que apoyan la inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad sobre los diferentes recursos, estrategias y metodologías de atención.

3.4.6. Los padres.

El papel de la familia y la escuela en la educación actual es necesaria una nueva forma de enfocar la educación en la familia, que ha de tomar conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios. La sociedad ha sufrido una evolución en los últimos tiempos que ha repercutido de forma directa en la familia y la escuela. Tanto es así que uno de los temas más destacados respecto a la educación en estos días es la colaboración entre ambas.

El papel de la familia ha ido evolucionando con la incorporación de la mujer al mundo laboral y con otros cambios de diversa índole, sobre todo político y económico. Esta ha pasado de ser la encargada única y exclusiva de la formación de los hijos e hijas, a delegar en la escuela parte de esta tarea. Estos cambios de la sociedad actual son rápidos y profundos. La complejidad, cada vez mayor, demanda una nueva visión educadora de la familia y la escuela, lo que exige su compromiso para trabajar unidas en un proyecto común. La familia como primer ámbito educativo necesita reflexionar sobre sus pautas educativas y tomar conciencia de su papel en la educación de sus hijos e hijas. La realidad actual se le escapa, y esto repercute en la vida del niño y la niña, lo cual conlleva a su vez problemas escolares y familiares que surgen a diario: desinterés, falta de motivación, dependencia, bajo rendimiento, fracaso escolar, violencia, etc., y no se pueden achacar a la sociedad en abstracto, a la familia, a la escuela o al alumnado, de manera independiente,

sino que la interacción de todos ellos es la que propicia esta situación. Son los padres y las madres quienes gozan de una relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de la familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc, que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. Suele decirse que en una familia todos educan y son educados. Son, asimismo, los padres y madres quienes están en mejores condiciones, a causa de su cariño desinteresado, de conseguir el aumento en autonomía de sus hijos e hijas y, por tanto, la madurez: un crecimiento en libertad y responsabilidad que solamente es posible, de manera armónica, cuando la familia soporta las decisiones personales, con su mezcla de aciertos y errores.

La participación de los padres en la vida escolar parece tener repercusiones tales como:

- Una mayor autoestima de los niños y niñas.
- Un mejor rendimiento escolar.
- Mejores relaciones padres/madres e hijos/hijas.
- Actitudes más positivas de los padres y madres hacia la escuela. Los efectos repercuten incluso en el profesorado, ya que los padres y madres consideran que los más competentes son aquellos que trabajan con la familia (Pineault, 2001). ¿Cómo llevarlo a la práctica? Es necesaria una nueva forma de enfocar la educación en la familia, que ha de tomar conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios. Esto exige una formación de padres y madres a través de programas. Las propuestas han de ir enfocadas hacia intervenciones globales en las que se impliquen las instituciones sociales, escolares y familiares, desde una perspectiva interactiva, ecológica y comunitaria.

3.4.7 La escuela

La escuela se sitúa en el segundo espacio, de vital importancia, en la vida de los niños y niñas. Entre sus objetivos se encuentra:

- Fomentar la participación.
- Cooperación.
- Colaboración entre el alumnado. En consecuencia, la puesta en práctica de los valores comunitarios y democráticos que se proponen en la familia y la escuela formaría parte de

las experiencias y vivencias del alumnado, desde los dos ámbitos en los que interactúa cada día, configurando su identidad y autoconcepto.

La educación no se puede fragmentar, y la familia y escuela son entidades paralelas y complementarias en este proceso, por ello la educación no tendrá éxito si no hay coherencia y comunicación en los dos ámbitos. ¿Qué tipo de escuelas pueden responder a estas demandas? Las escuelas pueden enfrentar esta función social y educativa de diferentes formas, tan válidas unas como otras según los recursos y características de la comunidad.

- Escuelas que convocan a los profesionales de su comunidad educativa y forman un equipo de voluntariado para cumplir con esta función.
- Escuelas que se agrupan con otras en una suma cualitativa de sus recursos humanos.
- Escuelas que contratan un sistema intermedio (centros de formación para padres y docentes) que con un equipo de profesionales idóneos cumpla esta tarea. ¿Qué escuelas promueven esta formación? No todas las escuelas tienen el estilo institucional para iniciar esta tarea. Adhieren a esta propuesta aquellos centros educativos que:
 - Están convencidas de la necesidad de la relación familia-escuela.
 - Buscan la participación de la familia en las aulas.
 - Tienen muy en cuenta la opinión de la familia frente a sus cambios y transformaciones. Establecen diálogos cálidos, organizados, en donde la escuela se comunica con la familia de forma integral y con la intención de compartir un trabajo en común. Concluiré con este pensamiento: se han de unificar esfuerzos para superar las dificultades. Las características de una nueva sociedad traen consigo la formación y el estilo de un profesorado diferente. La familia debe aportar su granito de arena y asumir el compromiso de participar en una tarea común para poder atender positivamente a las necesidades afectivas, cognitivas de los niños y niñas, así como de toda la comunidad educativa.

Acciones

- Fortalecer la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.
- Trabajar de manera relacionada con las familias:
- Elaboración de estrategias de “apoyo en casa”
- Fortalecer la independencia y la inclusión social y laboral.
- Reconocimiento de la participación de las familias como un derecho.

- Valorar las culturas de las familias.
- Ofrecer apoyo emocional e informar a las familias sobre temas relacionados con la discapacidad, el desarrollo humano y la sexualidad, entre otros.
- Proporcionar asesoría y orientación sobre las diferentes alternativas de formación para el trabajo y la inclusión educativa y laboral. Establecer compromisos de corresponsabilidad entre el sector educativo, el producto, la familia y el alumnado.

UNIDAD 4. AMBITOS Y ELEMENTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE EN EL MOMENTO DE LA PLANEACIÓN.

4.1. Ámbitos de la Planeación Educativa.

La planeación educativa (Lallerana, McGinn, Fernández y Álvarez, 1981) es el proceso en el cual se determinan los fines, objetivos y metas de una actividad educativa a partir de los cuales se determinarán los recursos y estrategias más apropiadas para su logro. Existen diversas dimensiones que integran los procesos de planeación educativa, porque es un proceso que se ve de manera integral donde incide la visión económica de acuerdo con el modelo en el cual se ven integrados los proyectos de Estado-nación por la interdependencia económica. La planeación educativa para ser tratada de forma integral porque es un proceso donde incide la visión económica de acuerdo con el modelo en el cual se ven integrados los proyectos de Estado-nación por la interdependencia económica. Requiere ser vista en su totalidad por cada una de las dimensiones la económica y política de la planeación educativa ya que son elementos fundamentales, porque a partir de ella y en diversas instancias a nivel gubernamental se designan los recursos y la regla de operación para llevar a cabo una planeación educativa. Es importante destacar que a nivel macro la toma de decisiones que se desarrolla corresponde a cuestiones de política educativa, las cuales al ser llevadas a la práctica requieren de objetivos, metas y estrategias que sean realizadas en una institución educativa, las cuales son vistas e implementadas a nivel de microplaneación, espacio en donde a través de la vía del consenso y del dialogo, así como los grupos sociales podrán establecer líneas de acción, que deberán conducir a la realización de un proyecto institucional.

4.1.1 Macroplaneación del Sistema Educativo Nacional.

Macroplaneación. En griego significa “grande” y hace referencia a todo tipo de ciencia o tecnología que tiene relación o que se ocupa de estudiar fenómenos a gran escala. La macroplaneación parte de la teoría de sistemas, donde cada proceso se alimenta de datos de entrada y a su vez alimenta a otros procesos con datos de salida. Así, podemos observar que a nivel de macroplaneación existe una integración de diferentes subsistemas, los cuales en su conjunto forman un sistema en donde al ser identificados cada uno dan mayor claridad en cuanto al funcionamiento de estos y de acuerdo con el marco jurídico que los implementa. La macroplaneación en el ámbito educativo habla de una visión en donde existe una incidencia a nivel de política educativa, con el propósito de obtener un cambio a nivel nacional. Es la que implica la decisión de escenarios futuros para una institución educativa en particular y el cumplimiento de metas y objetivo. En México se han dado hasta el momento investigaciones en el campo de la educación en dos categorías: Macroeducativa. Son las investigaciones que tratan fundamentalmente de la educación en la sociedad y sus relaciones con la ideología, estructura económica, política y de poder. Microeducativa. Abordan generalmente los problemas concretos que se dan en los procesos de enseñanza aprendizaje, contenidos educativos, métodos y organización de conocimientos a nivel de aula, institucional o individual. Referencia histórica y nuevo planteamiento Macroeducativo en México. En México surge la necesidad de transformar el Modelo Educativo. Desde inicio del siglo XX hasta nuestros días, el sistema educativo mexicano se caracterizó por su estructura vertical y rígida. Como base de una nación en proceso de reconstrucción, centralizar la educación constituyó un paso indispensable para crear y sostener un sistema que llevaría educación a prácticamente todos los rincones del país, y difundiera los ideales de la Revolución y los valores del humanismo.

No obstante, a casi un siglo de su diseño original, el modelo no refleja cabalmente, en la organización y en los contenidos educativos, la variedad de perspectivas y culturas que preservan identidades diferentes, reflejo de la diversidad que nos caracteriza como nación. El Modelo Educativo necesita renovarse para ser compatible con una sociedad cada vez más educada, plural, democrática e incluyente. En 1921, el presidente Álvaro Obregón fundó la Secretaría de Educación Pública y designó a José Vasconcelos como su primer titular. Vasconcelos había sido el principal promotor de la creación de “un

organismo central y provisto de fondos para que exista la posibilidad de una acción educativa, extensa e intensa, capaz de influir en la vida pública. Y [tocaría] a este organismo, generalmente llamado Ministerio de Educación, señalar las orientaciones generales técnicas y políticas de la enseñanza”. En ese momento, el panorama educativo nacional enfrentaba enormes desafíos y carencias: la población del país era primordialmente rural y el analfabetismo era cercano al 70%. Acorde a esa realidad, Vasconcelos puso en marcha un proyecto educativo que partió de una gran campaña alfabetizadora, la edición de libros de autores clásicos, la fundación de bibliotecas populares y de las Misiones Culturales que buscaban incorporar a la población indígena y al campesinado a la nación. A pesar de su breve gestión como Secretario de Educación Pública (1921– 1924), la visión y determinación de Vasconcelos hicieron posible establecer las bases del sistema educativo y dejar claros los propósitos que lo animarían durante las décadas sucesivas. Quienes lo sucedieron al frente de la S.E.P buscaron dar mayor pertinencia a la educación, para atender las necesidades de los campesinos y favorecer la pedagogía del “aprender haciendo”. La multiplicación de este tipo de acciones logró el reconocimiento del modelo conocido como “Escuela Rural Mexicana”.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934–1940), se buscó democratizar el acceso a la educación, se impulsó el combate al analfabetismo, y se apoyó la educación rural e indígena. Además, en este periodo se crearon escuelas vinculadas a centros de producción y se alentó la enseñanza técnica. En 1934, se modificó el Artículo 3° constitucional —vigente desde 1917— para establecer el carácter socialista de la educación. Esta polémica reforma también amplió las facultades del gobierno federal para controlar los distintos niveles del sistema educativo y vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares. Con posterioridad al cardenismo, el presidente Manuel Ávila Camacho (1940–1946) adoptó una posición más conciliadora. En 1940, se expidió la primera Ley Orgánica de Educación, reglamentaria del Artículo 3°, la cual se reformó en poco tiempo (1942) para establecer la unidad de todas las escuelas primarias, rurales, urbanas y semiurbanas, y acabar con las atribuciones que hasta entonces habían tenido las entidades federativas en materia curricular. De esta manera nacieron los planes y programas de estudio nacionales, y únicos, para la primaria. En 1943, Jaime Torres Bodet recibió el primero de dos nombramientos, que tendría a lo largo de su vida, como

Secretario de Educación Pública. Inspirado en el legado de Vasconcelos, Torres Bodet planteó la extensión de la cobertura educativa a todo el territorio nacional, emprendió de nuevo una campaña de alfabetización, y creó el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio para impulsar su desarrollo profesional y promover el trabajo docente en el campo. Paralelamente, en 1944 organizó la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares para unificar los planes y programas de primaria, y garantizar un piso mínimo de calidad en la educación. Asimismo, creó el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) para atender las crecientes necesidades de infraestructura educativa. Durante 1946, el secretario Torres Bodet lideró los trabajos para reformar nuevamente el Artículo 3° constitucional, con el fin de suprimir el carácter socialista de la educación, asentar su carácter nacional, y establecer como su fin último el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano a partir del amor a la Patria y los valores fundamentales. Esta reforma fue de la mayor relevancia, ya que dio orientación filosófica certera a la educación nacional hasta nuestros días. En su segundo periodo al frente de la S.E.P., durante el gobierno del Presidente Adolfo López Mateos (1958–1964), Torres Bodet introdujo el sentido de la planeación de largo plazo en el quehacer educativo, con el “Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria”, mejor conocido como “Plan de Once Años”. Además, creó un instrumento que resultaría primordial para la educación de los mexicanos: el libro de texto gratuito. Con la fundación, en 1959, de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, la sociedad tuvo acceso a los libros de texto, no solamente como herramienta para reforzar los contenidos comunes en la educación de todo el país, sino como una medida de equidad y apoyo a las familias que no tenían recursos para adquirirlos. A lo largo de las siguientes dos décadas continuó la expansión de la cobertura educativa, así como el fortalecimiento jurídico, institucional y operativo del sistema. El incremento acelerado de la población y la urbanización del país dieron lugar a la concentración de enormes recursos en las escuelas urbanas, y a un fuerte impulso a la educación tecnológica. Por su parte, en el ámbito rural, aunque hubo avances, entre los que destaca la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1971, los esfuerzos dirigidos a modificar prácticas, métodos y contenidos de fortalecimiento del ejercicio magisterial no fueron suficientes para cambiar la lógica del

modelo educativo y hacer de la educación un verdadero motor de movilidad social. En 1973, se estableció la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa con el objetivo de mejorar la educación primaria. Dicha comisión revisó los planes y programas de estudio, así como los materiales y contenidos de los libros de texto gratuito. Asimismo, se realizó un esfuerzo por descentralizar funciones de la S.E.P a partir de la creación de unidades de servicios regionales en las nueve zonas en las que fue dividido el país. Se publicó también una nueva Ley Federal de Educación, en sustitución de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942. Durante esa misma década, la matrícula de la educación básica continuó su rápido crecimiento. La puesta en marcha de la telesecundaria a partir de 1969 resultó fundamental para proveer este nivel educativo en el ámbito rural. Para atender la creciente demanda de la educación media superior, se abrieron nuevas opciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio de Bachilleres y la preparatoria abierta. Además, se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con el fin de vincular a los estudiantes con el mundo laboral, y se fundó la Universidad Pedagógica Nacional. En los años ochenta, se fundó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), y se pretendió avanzar en la descentralización de la educación básica y normal. Era evidente la necesidad de emprender una nueva etapa de desarrollo del sistema educativo y transferir responsabilidades a los gobiernos estatales en la prestación del servicio educativo; sin embargo, ésta se lograría hasta 1992. A principios de los años noventa, se llevó a cabo la federalización de la educación básica en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Bajo el nuevo arreglo institucional, la S.E.P preservó su facultad normativa para el diseño de planes y programas de estudio en la educación básica de todo el país, mientras que los gobiernos estatales asumieron la responsabilidad de operar los servicios educativos, lo cual les permitió atender de manera más cercana las necesidades educativas. No obstante, a pesar de la transferencia de cien mil escuelas de la federación a las autoridades locales, el sistema educativo mantuvo su carácter esencialmente vertical y prescriptivo, sin que se modificaran las prácticas en el aula. Durante los primeros años del siglo XXI, se hicieron esfuerzos de renovación curricular y articulación de la educación básica, desde el preescolar (obligatorio a partir de 2002) hasta la secundaria (obligatoria desde 1993). En 2011, se planteó la Reforma

Integral de Educación Básica (RIEB) como una política de formación integral de los estudiantes a partir de un perfil de egreso con aprendizajes esperados. Sin embargo, estas modificaciones curriculares resultaron superficiales debido a que los cambios necesarios en la gestión del sistema educativo y en la formación de los docentes no fueron suficientes para dar cabida a una verdadera transformación educativa. La educación media superior se desarrolló, a diferencia de la educación básica, en múltiples subsistemas agrupados en tres grandes categorías: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y, más tarde, la formación profesional técnica. Durante la mayor parte del siglo XX, este nivel educativo tuvo una escasa cobertura que comenzó a acelerarse hacia finales de los años sesenta y, sobre todo, desde inicios de los noventa. En 2008, se diseñó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para impulsar el enfoque de educación por competencias y la articulación de los más de treinta subsistemas educativos, mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Fue en 2012 que se reformó el Artículo 3° constitucional y se estableció la obligatoriedad de la educación media superior. En este momento se planteó como meta alcanzar la cobertura universal para el ciclo escolar 2021–2022. No obstante, a pesar de los avances en materia curricular y en el aumento de la matrícula, las tasas de cobertura en este nivel seguían muy rezagadas respecto a la educación básica, y un alto porcentaje de quienes iniciaban sus estudios los abandonaban. Además, persistían importantes retos para mejorar la calidad y la pertinencia de este nivel educativo. Noventa y cinco años después de que Vasconcelos iniciara la construcción del sistema educativo, se ha cumplido en gran medida el propósito original de garantizar educación de manera generalizada a los mexicanos. De 1921 a la fecha, la tasa de analfabetismo se redujo de casi 70% al 5% y la escolaridad promedio de la población aumentó de uno a 9.2 años, mientras que la cobertura de la educación primaria — obligatoria desde 1917— y de la secundaria es prácticamente universal. El sistema educativo mexicano es hoy uno de los más grandes del mundo, con 36.4 millones de estudiantes escolarizados en los diversos tipos, niveles y servicios que lo conforman, más de dos millones de docentes, y cerca de 260 mil planteles educativos. En el siglo XXI, el primer gran desafío del Sistema Educativo Nacional es mejorar la calidad de la educación, de manera que, como lo establece el Artículo 3° constitucional, los materiales y métodos educativos, la

organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes.

El bajo desempeño de la mayoría de los estudiantes mexicanos se ha evidenciado de manera reiterada en distintas pruebas, tanto nacionales (EXCALE/ENLACE/ PLANEA) como internacionales (PISA), lo que da cuenta de la magnitud del reto. El segundo gran desafío es reducir las desigualdades estructurales que persisten en el sistema educativo. Estas brechas existen en todos los niveles, ya sea entre modalidades educativas, grupos sociales o regiones, tanto en materia de acceso como en el propio desempeño escolar. Estas desigualdades son resultado de una compleja interacción de causas internas y externas al sistema educativo. Atenderlas requiere un esfuerzo transversal, así como medidas compensatorias para apoyar a las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, y brindar a las escuelas y a sus comunidades escolares mejores condiciones para encarar el reto educativo. Crear un modelo educativo que enfrente estos desafíos y oriente las políticas, estrategias y prácticas de la educación obligatoria, no es posible ni deseable a partir de cero. Por el contrario, se requiere reunir las aportaciones y experiencias que se han producido a lo largo del desarrollo del sistema educativo nacional, en un diseño coherente de nuevos paradigmas que lo fortalezcan, articulen y permitan ponerlo en marcha. A lo largo de la historia se puede entrever cómo la S.E.P desde su creación, potenció la conducción federal de la educación.

A pesar de procesos como la descentralización educativa, las escuelas se han mantenido dirigidas “desde fuera”, sin mayor capacidad de decisión, con dificultades para articularse con su entorno e integrar de manera creativa y continua la participación social y, en particular, la de los padres y madres de familia. Por ello, es necesario recordar permanentemente que la política educativa y la enseñanza están vinculadas. De ahí que el nuevo modelo ha de transformar los paradigmas para poner la escuela al centro del sistema educativo nacional, y mantener en todo momento como principal objetivo de todos los esfuerzos, los aprendizajes y el bienestar de niñas, niños y jóvenes de México. La Reforma Educativa Conscientes de la importancia de la educación para el futuro del país y de los retos que enfrenta, en diciembre de 2012 el presidente de la República y las principales fuerzas políticas del país acordaron emprender una profunda Reforma Educativa que definiera como prioridad de todo esfuerzo educativo a las niñas, niños y

jóvenes del país. Bajo este nuevo paradigma sería posible transitar hacia una educación de calidad para todos los mexicanos, y abonar a la construcción de un país más justo, libre y próspero. Para ello, se reformaron los Artículos 3° y 73° constitucionales, se modificó la Ley General de Educación, y se crearon la Ley General de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Particularmente, se estableció como mandato que la educación que imparte el Estado sea de calidad, de tal manera que “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”, incorporando la evaluación como una herramienta clave para la mejora continua. Al mismo tiempo, la Reforma estableció como obligación constitucional que esta educación de calidad ha de conjugarse con la equidad. Esto significa que todos los estudiantes, sin importar su origen, género, condición socioeconómica, o discapacidad alguna, deben adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para integrarse y participar activamente en la sociedad. Para cumplir con sus objetivos, la Reforma Educativa mandató en el Artículo 12° transitorio de la Ley General de Educación la revisión del Modelo Educativo en su conjunto, es decir, de todos los elementos del sistema educativo, e incluyó de manera particular los planes y programas, los materiales y métodos educativos. Asimismo, la Reforma Educativa estableció en el Artículo 5° transitorio la obligación de transformar la organización del sistema educativo para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, es decir, poner a la escuela al centro. Los fines de la educación El Modelo Educativo parte de una visión clara de los fines que debe tener la educación en el siglo XXI, y refrenda los principios que la Constitución establece en su Artículo 3° y que la Ley General de Educación desarrolla en sus Artículos 7° y 8°, al igual que los Artículos 57°, 58° y 59° de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. En un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante, existen numerosos retos para construir un México más libre, justo y próspero. En este contexto, la educación presenta una gran oportunidad para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial. Para lograrlo, la educación debe buscar la formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo. En otras palabras, el Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional. De manera más específica, todo egresado de la educación obligatoria debe ser una persona que:

- Se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla; sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tenga la capacidad de análisis y síntesis; sepa argumentar de manera crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente; se informe de los procesos naturales y sociales, de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; sea competente y responsable en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y tenga la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida.

- Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en sus capacidades, sea determinada y perseverante; reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; y sea capaz de diseñar y llevar a la práctica un plan para construir una vida plena.

- Se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica; conozca y respete la ley; defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos; promueva la igualdad de género; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo; conozca las historias que nos unen, nos dan identidad y pertenencia a un territorio, en el marco de un contexto global; sienta amor

por México; tenga creatividad y un sentido estético, aprecie la cultura y las artes; cuide el medio ambiente; participe de manera responsable en la vida pública y haga aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo. Estas características deben desarrollarse a lo largo de la educación obligatoria, con metas específicas para cada nivel educativo que orienten los esfuerzos de maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y comunidad, así como la sociedad en general. Los principales ejes del Modelo Educativo El antiguo modelo educativo hizo posible la construcción de un sistema que fue pilar del desarrollo de México en el siglo XX, pero que por su verticalidad y sentido prescriptivo dejó de ser adecuado para el siglo XXI. En contraste, el nuevo Modelo Educativo identifica a las niñas, niños y jóvenes como la razón de ser y el centro de todos los esfuerzos del sistema educativo nacional, de tal forma que reorganiza todos sus componentes para que los estudiantes puedan formarse integralmente. El planteamiento pedagógico —las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo— constituye el primer eje. Con base en un enfoque humanista y los avances en los estudios sobre el aprendizaje, el Modelo plantea un currículo que reconoce los desafíos de la sociedad del conocimiento, y por ello plantea enfocarse en los aprendizajes clave. Para materializar la propuesta, se propone una reorganización que coloca la escuela al centro del sistema educativo, ya que en ella convergen los recursos y esfuerzos de los distintos actores, y desde ahí impactan en las aulas y los estudiantes.

Este segundo eje del Modelo conlleva que las comunidades escolares cuenten con mejores condiciones, más apoyo, recursos y acompañamiento para desarrollar progresivamente las capacidades que requieren en el ejercicio responsable de una gestión escolar autónoma. Al mismo tiempo, hacer realidad el nuevo planteamiento pedagógico en las aulas implica apoyar la formación de docentes —el tercer eje del Modelo— no sólo para que estén mejor preparados sino para que sean partícipes en un proceso de desarrollo profesional permanente. Dentro del marco nacional que define la SEP, el objetivo es que los maestros construyan interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad. Para ello se proyecta la consolidación de los procesos del Servicio Profesional Docente —evaluaciones, promociones, reconocimientos y formación continua—, así como el fortalecimiento de la formación

inicial, con el objeto de atraer y retener en el sistema educativo a los mejores maestros. El cuarto eje del Modelo se orienta a abatir las barreras dentro del sistema educativo que dificultan el aprendizaje, y a crear las condiciones necesarias a partir de las cuales este planteamiento pedagógico sea una realidad para las niñas, niños y jóvenes de México, independientemente de su lengua, origen étnico y cultural, género, condición socioeconómica o discapacidad. Para ello, todos los elementos del Modelo Educativo — currículo, directores, docentes, padres y madres de familia, infraestructura, presupuesto, procesos, flujos de información, entre otros— deben responder al imperativo de la educación inclusiva y con equidad, como principios intrínsecos de la tarea educativa. Finalmente, en su quinto eje, el Modelo establece los principios y mecanismos que permitirán una gobernanza efectiva y un funcionamiento adecuado del sistema educativo, dentro de un contexto que se caracteriza por la multiplicidad de actores involucrados en la educación. Esto incluye, en primer lugar, la colaboración entre el gobierno federal y los gobiernos estatales; pero también la relación entre la autoridad educativa y el magisterio. Asimismo, el Modelo Educativo reconoce la importancia del papel que desempeña el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Poder Legislativo, los padres de familia y otros actores de la sociedad civil.

4.1.2 Microplaneación Regional.

Micro proviene del idioma griego y significa “pequeño”, se trata de un elemento compositivo que se utiliza en distintas lenguas para formar varias palabras. Planeación. Según Guillen: es la acción de planear, es decir prever por anticipado; pensar antes de actuar. Microplaneación educativa. Es un proceso donde se analizan, diseñan e implementan acciones y actividades para lograr un resultado pedagógico deseado. Herramienta técnica para la toma de decisiones, que tienen como propósito facilitar la organización de elementos que orienten el proceso educativo. Microplaneación regional Es un proceso mediante el cual se elaboran estrategias y objetivos con el fin de cubrir las necesidades de un sistema desde cada una de las partes que lo integran considerando los aspectos económicos, sociales, educativos, políticos, ecológicos. La microplaneación en materia educativa habla de la previsión de escenarios futuros para una institución

educativa, a través del logro de metas y objetivos. Ésta depende de la filosofía y las características de cada institución educativa en donde podemos llegar al logro de escenarios deseables. Desde la de los sesenta en nuestro país se han realizado diversos ejercicios de microplaneación educativa. Hay que destacar que son las instituciones pertenecientes al sector privado quienes han trabajado más en este sentido.

En el sector público y con ayuda del doctor Pablo Latapí: la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Universidad de Sonora fueron quienes comenzaron a desarrollar líneas de trabajo con tal orientación. En la UNAM, en la S.E.P y la ANUIES fue hasta después de la década de los setenta donde se comenzó a trabajar en materia de microplaneación, con la masificación de la educación superior. Podemos decir que la microplaneación educativa es un nivel de concreción, el cual está vinculado a la planeación educativa en su nivel macro. Es decir, lo que planteamos en un primer momento a nivel macro lo vemos realizado de manera concreta a nivel micro. Por ejemplo: en una institución educativa se hace referencia a un planteamiento que responde a cuestiones de política educativa y a nivel micro debe corresponder con la práctica docente que se lleve a cabo en el aula. El modelo que se deriva de la Reforma Educativa, es decir, la forma en que se articulan los componentes del sistema desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico tiene como fin último colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos. En cumplimiento del Artículo 12° transitorio de la Ley General de Educación y con base en un proceso de diagnóstico, discusión y deliberación pública, la S.E.P da a conocer el Modelo Educativo para la educación obligatoria, que explica cómo la reorganización del sistema educativo en cinco grandes ejes contribuirá a que niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI.

I. Planteamiento curricular. Se plasma un perfil de egreso que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, que implica también el primer ejercicio de articulación formal para la educación obligatoria.

A partir de un enfoque humanista, y con base en hallazgos de la investigación educativa, se introducen las directrices del nuevo currículo de la educación básica, el cual se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que contribuyen al desarrollo

integral de los estudiantes y que les permiten aprender a lo largo de la vida. Adicional a los campos de la formación académica, se incorpora el desarrollo personal y social de los estudiantes como parte integral del currículo, con énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Al mismo tiempo, se otorga a las escuelas un margen inédito de autonomía curricular, con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio. Finalmente, para la educación media superior se diseñó un proceso de actualización a fin de que el Marco Curricular Común tenga una mejor selección de contenidos y se concrete en el desarrollo de los aprendizajes clave.

II. La Escuela al Centro del Sistema Educativo. Se plantea que la escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes. Por ello es indispensable pasar gradualmente de un sistema educativo que históricamente se ha organizado de manera vertical a uno más horizontal, para gradualmente construir un sistema compuesto por escuelas con mayor autonomía de gestión, es decir, con más capacidades, facultades y recursos: plantillas de maestros y directivos fortalecidas, liderazgo directivo, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conectividad, un presupuesto propio, asistencia técnico–pedagógica de calidad, y mayor participación de los padres y madres de familia.

III. Formación y desarrollo profesional docente. Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico. Para lograrlo, se plantea el Servicio Profesional Docente como un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida, con procesos de evaluación que permiten ofrecer una formación continua pertinente y de calidad.

IV. Inclusión y equidad. El sistema educativo en su conjunto debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los

estudiantes. Mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural, la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades. La inclusión y la equidad deben ser principios básicos generales que conduzcan al funcionamiento del sistema, al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

V. La gobernanza del sistema educativo. Se definen los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva, basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos: el gobierno federal, las autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el Poder Legislativo. La implementación del Modelo Educativo es un proceso para desarrollar de manera gradual, participativa, y con la flexibilidad necesaria que tome en cuenta la gran diversidad que caracteriza a México. La meta es clara: que todas las niñas, niños y jóvenes reciban una educación integral de calidad que los prepare para vivir plenamente en la sociedad del siglo XXI.

4.1.3 Planeación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

La planeación educativa es uno de los pilares de la educación porque es la que se encarga de definir sus objetivos y metas, así como los recursos y estrategias que se seguirán para lograrlo. Esta planeación también sirve como diagnóstico para detectar las necesidades y condiciones de aprendizaje y enseñanza. Contar con una buena planeación educativa garantizará un correcto desarrollo integral de estudiantes. Para ejecutar correctamente las planeaciones hay que apoyarse de técnicas como la didáctica donde hay un especial énfasis en el cómo de la enseñanza, es decir, en el contenido que se impartirá para lograr un aprendizaje eficiente. La planeación educativa (Lallerana, McGinn, Fernández y Álvarez, 1981) es el proceso en el cual se determinan los fines, objetivos y metas de una actividad

educativa a partir de los cuales se determinarán los recursos y estrategias más apropiadas para su logro. La planeación educativa implica el desarrollo de 5 fases:

1. El diagnóstico
2. El análisis de la naturaleza del problema
3. El diseño y evaluación de las opciones de acción
4. La implantación y la evaluación (Díaz-Barriga Arceo et al. 1990)
5. La clarificación previa de supuestos básicos: epistemológicos, axiológicos, teleológicos y futuroológicos (Taborga, 1980). El diseño curricular forma parte esencial de la planeación educativa. El término currículo puede tener tres acepciones: Un documento que será el punto de partida para planear la instrucción. Un sistema de planeación y un campo de estudio que abarca el diseño curricular, la ingeniería curricular y la investigación-teoría necesaria para fundamentar el diseño la ingeniería curricular (Beauchamp, 1977).

Para Phenik (1968) el currículo incluye tres componentes:

- La descripción de lo que se estudia (contenido o materia de instrucción).
- El orden en que se realizará la instrucción.
- La descripción del método de enseñanza

Para Taba (1974) el currículo incluye:

- A) Una declaración de las finalidades y objetivos específicos
- B) Una selección y organización del contenido
- C) Ciertas normas de enseñanza y aprendizaje
- D) Un programa de evaluación de los resultados.

Arnaz (1981) el currículo es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa y contiene cuatro elementos:

- A) Los objetivos curriculares
- B) Los planes de estudio
- C) Las cartas descriptivas

D) Un sistema de evaluación Johnson (1970) considera en cambio que el currículo establece los fines de las experiencias de aprendizaje y no los medios.

Arredondo (1981) indica que el currículo incluye:

- A) El análisis y reflexión sobre las características del contexto del educando y de los recursos
- B) La definición tanto explícita como implícita de los fines y objetivos educativos
- C) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros temporales y organizativos de tal manera que se logren los fines propuestos.

Glazman y De Ibarrola (1978) establecen como elementos del currículo:

- A) El conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizado.
- B) Convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio profesional.
- C) Que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables.
- D) Permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza de manera comprensiva todas las definiciones revisadas señalan en el currículo la existencia de al menos los siguientes elementos: a) Una especificación del contexto del educando y de los recursos. b) Una definición explícita de objetivos, fines propósitos o metas del proceso educativo. c) Una descripción de unidades de estudio debidamente estructuradas. d) Una descripción de los medios y procedimientos que se utilizaran para lograr los fines establecidos. e) Un sistema de evaluación del logro de los objetivos.

A continuación, se hará referencia a aspectos relacionados con el aprendizaje. El aprendizaje es el cambio que se da, con cierta estabilidad, en una persona, con respecto a sus pautas de conducta. El que aprende algo, pasa de una situación a otra nueva, es decir, logra un cambio en su conducta. Proceso de enseñanza-aprendizaje. La distancia entre las dos situaciones (A y B) es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe ser cubierto por el grupo educativo (Profesores-alumnos) hasta lograr la solución del problema, que es el cambio de comportamiento del alumno. Debemos conocer realmente la situación del alumno, normalmente suponemos lo que el alumno sabe, es y hace, fijándonos en su titulación académica, o en el hecho de estar en un grupo donde la mayoría son de una forma determinada. No es suficiente suponer cuáles son las habilidades o conductas que posee el alumno por tener una carrera o una profesión. Se requiere conocer las conductas y capacidades que el alumno posee realmente, ya que los objetivos del

aprendizaje se fijan a partir de ellos. Cuanto mayor y más precisa sea el conocimiento más acertadas van a ser, indudablemente, las decisiones que se toman durante el proceso de aprendizaje. Conocer lo que se quiere lograr del alumno. La primera actividad de quien programa la acción educativa directa sea el profesor, o un equipo, debe ser la de convertir las metas imprecisas en conductas observables y evaluables.

Por varias razones: Porque es la única posibilidad de medir la distancia que debemos cubrir entre lo que el alumno es y lo que debe ser, porque hace posible organizar sistemáticamente los aprendizajes facilitando la formulación de objetivos y porque es así como una vez realizado el proceso de aprendizaje, podemos observar como éste se produjo realmente, y en qué medida. Ordenar secuencialmente los objetivos. Una vez definidas las distintas conductas que tiene que lograr el alumno, la siguiente actividad fundamental, es ordenarlas secuencialmente, en vistas a un aprendizaje lógico en el espacio y en el tiempo. Formular correctamente los objetivos. Con los dos elementos anteriores claramente definidos, es posible formular los objetivos. Esto es imprescindible para llevar adelante la programación de un proceso de aprendizaje:

- Porque nos obliga a fijar claramente la conducta final en términos operativos.
- Porque el alumno puede conocer lo que se espera de él, lo cual es elemento motivador y centra en gran medida su esfuerzo.
- Porque es la única forma de que el profesor y el alumno puedan en cualquier momento observar y evaluar los logros obtenidos y en qué fase del proceso de aprendizaje se encuentran. Organización del proceso de aprendizaje. El que programa parte de la realidad que le rodea, con ella cuenta y en ella se basa. No puede programarse sin tener claros los recursos económicos, medios, elemento humano, espacios y tiempos de los que se dispone. Más arriba hablábamos también del momento en que se encontraba el alumno, como dato fundamental. Hay que formar el grupo óptimo para cada tipo de actividad. Puede ser que el número ideal varíe de un objetivo a otro. Habrá actividades que requieran un tratamiento de grupo grande, o de grupo de trabajo, o individual. En un proceso de interacción profesor-alumno, los roles de ambos deben cambiar con suficiente flexibilidad. De la actitud tradicional: Profesor que imparte conocimientos y el alumno que recibe pasivamente, se pasa a una multiplicidad de actividades que requieren un cambio de actitud en los participantes. Está suficientemente probada la importancia de la motivación

en el proceso de aprendizaje. Se debe atender a ella, ya que las actividades, en vistas a una motivación, se pueden organizar de muy distinta manera. Seleccionar medios y recursos adecuados. Ya sea transmitir un contenido, para que sirva de actividad al alumno o al profesor, o como instrumento de evaluación, los medios que se seleccionan deben ser capaces de: Cómo evaluar el cambio que se produce. Estableciendo una metodología clara para la recogida, organización y análisis de la información requerida con el fin de evaluar las situaciones educativas. Planteando y desarrollando los niveles de evaluación en el alumno, en los componentes del grupo, empresa, etc., en los materiales empleados, en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el procedimiento mediante el cual se transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, sus dimensiones en el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos. No es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera óptima. Para aquellos que de manera incipiente se interesan por comprender el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores como el éxito o fracaso escolar, es recomendable que se aproximen de manera previa al estudio de algunas variables que están implícitas en el mismo. Al buscar las causas del fracaso escolar se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y raras veces al papel de los padres y su actitud de creer que su responsabilidad acaba donde empieza la de los maestros. Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar un tipo particular de motivación en sus estudiantes, «la motivación para aprender», la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen la planeación, concentración en la meta, conciencia de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Johnson y Johnson, 1985). Reflexiones acerca del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de un número considerable de investigaciones recientes y relacionadas con el tema que aquí se aborda permite reconocer un amplio movimiento de las ideas de

diferentes autores hacia la búsqueda de una mayor profundización en el binomio enseñanza-aprendizaje. Pudieran ser muchos los factores que están incidiendo en la actualidad del tema, pero sin duda alguna, en el fondo de este no podemos desconocer el cuerpo de conocimientos que aporta la Psicología vigente en relación con el aprendizaje. Tampoco podemos ignorar lo que dicho cuerpo teórico ha aportado para hacer un análisis más profundo de nuestra práctica educativa, como una vía esencial para alcanzar una mayor conceptualización o reconceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. A modo de ilustración de lo anterior, es bueno recordar palabras de César Coll (1987), quien al abordar lo concerniente a la «construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa» plantea que por una serie de circunstancias vinculadas con el desarrollo histórico de la psicología, la concepción constructivista del aprendizaje ha prestado atención a los procesos individuales, no así al hecho de que estos procesos tienen lugar en un contexto interpersonal, y que, por lo tanto, no podremos llegar a ofrecer una explicación detallada, fundamentada y útil de cómo aprenden los alumnos en la escuela si no analizamos los procesos de aprendizaje en estrecho vínculo con los procesos de enseñanza con los que están interconectados. Este proceso ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde la identificación como proceso de enseñanza con un marcado énfasis en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en la que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado en el que se pone de relieve el papel protagónico del educando.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad dialéctica entre la instrucción y la educación; igual característica existe entre el enseñar y el aprender. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una estructura y un funcionamiento sistémicos, es decir, está conformado por elementos o componentes estrechamente interrelacionados. Este enfoque conlleva a realizar un análisis de los distintos tipos de relaciones que operan en mayor o menor medida en los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; objetivos, contenidos, formas de organización, métodos, medios y evaluación.

En la nueva propuesta se coloca al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, habilitando a los estudiantes para la vida en su sentido más amplio:

1. El aprendizaje tiene como objetivo ayudar a las personas a desarrollar su potencial cognitivo: los recursos intelectuales, personales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuos en una sociedad diversa y cambiante. Significa ampliar la visión acerca de los resultados de aprendizaje y el grado de desarrollo de competencias que deben impulsarse en la escuela y reconocer que la enseñanza es significativa si genera aprendizaje verdadero.

2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante reconoce que el estudiante no llega al aula “en blanco” y que para aprender requiere “conectar” los nuevos aprendizajes con lo que ya sabe, adquirido a través de su experiencia.

Los procesos de enseñanza se anclan en los conocimientos previos de los estudiantes reconociendo que dichos conocimientos no son necesariamente iguales para todos. Por ello, el docente promueve que el estudiante exprese sus conceptos y propuestas, como parte del proceso de aprendizaje; así se conocen las habilidades, actitudes y valores de los estudiantes para usarlos como punto de partida en el diseño de la clase. La planeación de la enseñanza es sensible a las necesidades específicas de cada estudiante. Las actividades de enseñanza–aprendizaje aprovechan nuevas formas de aprender para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, descubriendo y dominando el conocimiento existente y luego creando y utilizando nuevos conocimientos.

3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje. El aprendizaje efectivo requiere el acompañamiento tanto del maestro como de otros estudiantes. Directores, profesores, bibliotecarios, padres y otros involucrados en la formación de un estudiante generan actividades didácticas, y aportan ambientes y espacios sociales y culturales propicios para el desarrollo intelectual y emocional del estudiante. Las actividades de aprendizaje se organizan en distintas formas, a modo de que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento. En virtud de la diversidad de necesidades y estilos de aprender se eliminan las barreras al aprendizaje y a la participación. Antes de remover el acompañamiento, el profesor se asegura de la solidez de los aprendizajes.

4. Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes. Es fundamental que el profesor establezca una relación cercana con el estudiante, a partir de sus intereses y sus circunstancias particulares. Esta cercanía le permitirá planear mejor la enseñanza, y buscar contextualizaciones que los inviten a involucrarse más en su aprendizaje.

5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante. El docente diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula con otros. De esta manera favorece que el estudiante tome el control de su proceso de aprendizaje. Es necesario propiciar la interrogación metacognitiva para que el estudiante conozca y reflexione sobre las estrategias de aprendizaje que él mismo utiliza para mejorar.

6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento. La interacción social es insustituible en la construcción del conocimiento, para lo cual es primordial fomentar la colaboración y propiciar ambientes en los que el trabajo en grupos sea central. El trabajo cooperativo permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros. Así, fomenta el desarrollo emocional necesario para aprender a cooperar y a vivir en comunidad. El estudiante debe saber que comparte la responsabilidad de aprender con el profesor y con sus pares.

7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado. El profesor busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, simulando distintas maneras de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura. Además, esta flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados, dan cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades de los estudiantes. El reto pedagógico reside en hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde los alumnos se enfrenten a circunstancias “auténticas”.

8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje. La evaluación no busca únicamente medir el conocimiento memorístico. Es un proceso

que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos a estimar. La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta tres variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante y los contenidos. La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, contextualizada al entorno de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada uno aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados, y la evaluación mide si un estudiante los alcanza. La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. La evaluación busca conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole. Cuando el docente retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para éste pues brinda elementos para la autorregulación y la mejora de sus aprendizajes.

9. Modelar el aprendizaje · Los maestros son modelos de conducta para sus estudiantes, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos, tanto frente a sus estudiantes como compartiendo las actividades con ellos. Los docentes deben leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar. El profesor identifica en voz alta cada uno de los pasos que realiza.

10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal. Los niños y jóvenes cuentan con diversas fuentes de información para satisfacer sus necesidades e intereses. La enseñanza escolar considera la existencia y la importancia de estos aprendizajes informales. Los maestros investigan y fomentan en los estudiantes el interés por aprender en diferentes medios. Una forma de mostrar al estudiante el valor de ese aprendizaje es buscar estrategias de enseñanza para incorporarlo adecuadamente al aula. Los aprendizajes formales e informales deben convivir e incorporarse a una misma estructura cognitiva.

11. Promover la relación interdisciplinaria · La enseñanza promueve la relación entre disciplinas, áreas del conocimiento y asignaturas. · La información que hoy se tiene sobre cómo se crea el conocimiento, a partir de “piezas” básicas de aprendizajes que se organizan de cierta manera, permite trabajar para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Esta adaptabilidad moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del conocimiento. El trabajo colegiado permite que los docentes compartan sus experiencias y preocupaciones y puedan construir respuestas en equipo sobre diferentes temáticas.

12. Favorecer la cultura del aprendizaje. La enseñanza favorece los aprendizajes individuales y colectivos. Promueve que el estudiante establezca relaciones, que se comunique con otros para seguir aprendiendo, y apoye de ese modo el propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos. El estudiante cuenta con oportunidades de repensar, reconsiderar y rehacer; fomenta el desarrollo de productos intermedios y crea oportunidades de retroalimentación copiosa entre pares. Esto ayuda a que los niños y jóvenes sean conscientes de su aprendizaje. El docente da voz al estudiante en su proceso de aprendizaje y reconoce su derecho a involucrarse en éste, cultivando su participación y su capacidad de autoconocimiento. Los estudiantes aprenden a regular sus emociones, impulsos y motivaciones en el proceso de aprendizaje, a establecer metas personales y a monitorearlas, a gestionar el tiempo, las estrategias de estudio y a interactuar con otros para propiciar aprendizajes relevantes. Se ha de propiciar la como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula. También deben identificar y transformar sus propios prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno. · Se fomentan ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos. · Las prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación de todos y el diálogo, son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar, la comunicación de todos los estudiantes su autonomía y, con ello, el desarrollo de un repertorio de estrategias de aprendizaje, de

hábitos de estudio, confianza en sí mismo y en su capacidad de ser el responsable de su propio aprendizaje.

13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza. Los docentes han de fundar su práctica en la equidad, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula. También deben identificar y transformar sus propios prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno. Se fomentan ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos. Las prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación de todos y el diálogo, son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes.

14. Superar la visión de la disciplina como cumplimiento de normas. La escuela da cabida a la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo de conocimientos y la convivencia. Los docentes y directivos propician un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven sea valorado y se sienta seguro y libre. En lo que se refiere a la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario siempre tener en cuenta las condiciones que rodean a la escuela. Más aun, según propone Pérez (1999:91) es tarea del Estado y de la sociedad aunar esfuerzos para compensar las ausencias y desventajas estructurales de las escuelas insertas en comunidades de menores recursos proveyéndoles de bibliotecas, comedores escolares, salas de computación, canchas deportivas, lugares para investigar, actividades extraescolares atractivas, entre otros. Se trata de superar el fracaso y evitar la exclusión, así como de fortalecer los ambientes escolares que posean condiciones adecuadas para atender las necesidades de los alumnos que se benefician de ellos. Así mismo, es política de la Reforma Educativa la inclusión de la familia y la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se puede obtener un doble beneficio: en primer

lugar la integración del alumno en el medio social que le rodea fomentando los valores de participación ciudadana y democracia tal como se conciben en el marco jurídico que sustenta el Currículum Básico Nacional; en segundo lugar, el beneficio a la comunidad en función de los cambios que puedan generarse desde las actividades escolares y los cambios estructurales que se lleven a cabo en la escuela (ejemplo: los comedores escolares que benefician tanto alumnos como comunidad).

4.2. Conocimiento de las características institucionales.

Básicamente una institución es un conjunto de personas, con intereses propios y públicos, con valores singulares y hasta contrapuestos, pero al coexistir en pos de un gran objetivo se compatibilizan y forman la cultura de la institución. Se trata de un organismo que cumple con una función de interés público. Como estructuras y mecanismos de orden social en la especie humana, las instituciones son uno de los principales objetos de estudio en las ciencias sociales, como la antropología, la sociología, la ciencia política, la economía y la Administración entre otras. Una Institución Educativa es una organización social compleja con implicaciones sociales, políticas, educativas y culturales que une la vida individual a la vida social constituyendo nuevos ambientes de vida con el objetivo de formar, de manera global o específica, a las personas de distintas edades que acuden a él. Puede ser promovida por las autoridades o por particulares con la finalidad de transmitir saberes, valores y diálogos en pos del desarrollo humano. Entre ellas podemos mencionar escuelas, institutos de bachillerato, centros de formación profesional, centros especiales, universidades.

Las instituciones educativas las podemos clasificar en tres tipos:

I. Instituciones oficiales o del estado: entes territoriales que competen a la administración educativa del estado.

2. Instituciones privadas: no incluidas en el concepto anterior. Su administración es de tipo privada.
3. Instituciones de carácter humanitario: es el de la preparación del individuo mediante el conocimiento.

4.2.2 Funciones de las instituciones educativas.

Funciones de las instituciones educativas

- Promover el desarrollo educativo, cultural y deportivo de su comunidad.
- Propiciar un ambiente institucional favorable al desarrollo del estudiante.
- Otorgar certificados, diplomas y título según corresponda.
- Desarrollar acciones de formación y capacitación permanente.
- Cooperar en las diferentes actividades educativas en la comunidad.
- Facilitar programas de apoyo a los servicios educativos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, condiciones físicas y ambientales favorables para su aprendizaje.
- Rendir cuentas anualmente de su gestión pedagógica, administrativa y económica, ante la comunidad educativa.

Tomando a la autora Lidia Fernández y de acuerdo con la caracterización anterior, al concepto de Institución le corresponden por lo menos tres aspectos: uno referido a su dimensión normativa, otro asociado a su aspecto organizacional, y por último el considerado cultural y simbólico, por lo precedente es que tenemos que tener en claro que connotación le otorgamos a la escuela cuando la denominamos "Institución" Social, no omitiendo aquellos aspectos. A su vez todas las organizaciones sociales, y en este caso, las educativas, tienen funciones manifiestas y latentes o principales y accesorias y/o específicas y complementarias, por lo planteado hasta aquí es evidente que no es fácil precisar una definición unívoca de Institución Educativa, pero lo que sí sabemos es que la misma es una organización social compleja con implicancias sociales, políticas, educativas y culturales. Dentro de esta complejidad conceptual tenemos un abanico de posturas sobre sus fines. A los efectos de realizar observaciones y estudios institucionales con cierto grado de pertinencia es importante conocer el marco de relaciones institucionales para poder identificar sus procesos sociales. Para ello y aunque no sea más que a modo de

"modelo conceptual" y como condición básica para identificar una tipología institucional que nos permita conocer su dinámica, debe contemplar en su análisis lo siguiente: Las características de sus objetivos, la distribución de funciones y roles, las metas planteadas y su grado de eficiencia y flexibilidad como así también el grado de integración de su personal. Como venimos sosteniendo en el párrafo anterior la institución educativa, es un tipo especial de institución, no obstante, ello, dentro de su singularidad existen distintas clases y tipos abierta, flexible y participativa, confrontándola con su antítesis, o sea escuela cerrada, rígida y no participativa, o, poco participativa.

Por lo planteado hasta aquí es evidente que no es fácil precisar una definición unívoca de Institución Educativa, pero es una tarea insoslayable de todo aquel que pretenda investigarla, por lo que sabemos hasta aquí la misma es una organización social compleja con implicancias sociales, políticas, educativas y culturales. Dentro de esta complejidad conceptual tenemos un abanico de posturas sobre ella, quizás los más representativos son las que la consideran autoritaria y represiva, y los enfoques que la aprecian como democrática y participativa. Para los primeros, la escuela es una organización de dominación, reproducción y socialización, cumpliendo de esa manera funciones tanto políticas como educativas al mantener las condiciones sociales de inequidad y desequilibrio. : "La escuela es un Aparato Ideológico del Estado"...; "cualquier formación social que quiera mantenerse como tal tiene que reproducir si quiere seguir produciendo las condiciones de producción"... , dentro de esta corriente encontramos a autores como Marx, Althusser y Bourdieu , entre otros .

En cuanto a la segunda postura encontramos a aquellos que conciben a la escuela como un ámbito de democratización social en donde entre otras cosas sus actores practican la libre circulación de ideas, la reflexión crítica y el análisis de las problemáticas sociales, participando de escenarios que trascenderán lo educativo y tenderán a limitar al extremo los obstáculos que impiden un razonable equilibrio social,:" La escuela es primariamente una Institución Social, siendo la educación un proceso social...,procurando de los alumnos la utilización de sus capacidades para fines sociales", dentro de esta corriente encontramos a pensadores como Dewey , Giroux y Apple, entre otros. No se pueden desconocer las particularidades de la Institución Educativa, respecto de otros tipos institucionales ya que tiene por lo menos, tres dimensiones que no pueden omitirse en su

análisis y ellos son, el socio geográfico e histórico, el pedagógico-didáctico y el administrativo. El socio geográfico e histórico, está constituido por su historia particular, las características de sus miembros, y la singularidad de su medio ambiente. El pedagógico didáctico, está dado por su ideario, por el perfil de sus directivos, docentes y no docentes y por las formas y métodos que ellos utilizan para cumplir uno de sus principales objetivos manifiestos, como lo es el de enseñar, y por último se encuentra la dimensión administrativa, entendiendo por ella el tipo de organización y administración o gerenciamiento que adopta la Institución, a los efectos de lograr su cometido, caracterizándose en ello su mayor o menor apertura, flexibilidad, relación y participación, como ya lo sostuvimos anteriormente, el concepto de Institución Educativa ha variado significativamente y, en cuanto a su especificidad como institución social aún es poco lo que se ha explorado sobre ella, pero independientemente de ello en su tratamiento no se puede soslayar las tres dimensiones enunciadas para acercarse a su concepto. De lo anterior se desprende la concepción de escuela como una institución social compleja, por su significado y por lo que debe representar, por la diversidad de actores que interactúan, por la singularidad de su universo y por su tipo de proyecto educativo, su organización y forma de llevarlo a cabo, todos estos componentes en interacción forman su especificidad.

4.3. Conocimiento de los programas de estudio

La organización y planificación de cada asignatura, área o módulo constituyen los programas de estudio, que son la herramienta fundamental de trabajo de los docentes y obviamente la finalidad y la intencionalidad, así como la forma de operarlos se derivan tanto de la fundamentación de los currícula, como de los planes de estudio dentro de los cuales se ubican. “Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen” (Pansza, M. 1986:17). Es necesario tener presente con cuántas sesiones se cuentan para desarrollar el programa y analizar las situaciones en que se desarrollará. También es conveniente conocer las características y número de los estudiantes, recursos con los que se cuenta, horario, tipo

de unidad didáctica (curso, seminario, taller, laboratorio, práctica clínica o social y otras). Una vez aclarado lo anterior es necesario ubicar la unidad didáctica en el plan de estudios para establecer las relaciones verticales y horizontales. Es recomendable que en las instituciones educativas exista una presentación unificada de los programas. En general pueden organizarse de la siguiente manera:

- Datos generales
 - Introducción o justificación del curso
 - Objetivos terminales
 - Temáticas de las unidades
 - Bibliografía básica y complementaria
 - Metodología del trabajo
 - Criterios de evaluación y acreditación
- Enseguida se desarrollará cada una de las unidades que componen el total del curso, de la manera siguiente:

- Descripción de la unidad
- Objetivos • Contenidos
- Actividades de aprendizaje
- Evaluación
- Bibliografía

Estos programas se redactarán para ser entregados a los alumnos al inicio de un curso, para su análisis y discusión, para aclarar dudas y realizar algunos ajustes basados en sus necesidades y expectativas. En el nuevo modelo educativo, el programa de estudios busca que los alumnos logren aprendizajes valiosos y duraderos. El ejercicio para balancear la cantidad de temas que es posible tratar adecuadamente en el tiempo lectivo es una tarea crítica del desarrollo curricular a la que se denomina ejercicio de suma cero. Esto quiere decir que la integración de contenidos a un programa de estudio debe considerar el número de temas que se pueden abarcar correctamente, sin prisa y dedicando el tiempo necesario a su comprensión. Puesto que la incorporación de un contenido importante puede requerir el descarte de otro, no necesariamente menos importante, de poco sirve incluir muchos temas en un programa de estudio si con ello se compromete la calidad de los aprendizajes, pero es una realidad que, una vez que un tema se incorpora al currículo,

es muy difícil que salga de él, siempre habrá quién lo defienda y pugne para que no se retire. Para identificar los contenidos que se incluyen en este Plan se siguió el principio de privilegiar los temas fundamentales que propicien la mejor calidad del conocimiento y el entendimiento. Los aprendizajes que se logran de forma significativa y que se tornan en saberes valiosos posibilitan ampliar y profundizar en otros conocimientos porque permiten movilizar prácticas hacia nuevas tareas y contextos, por ello es fundamental para consolidar aprendizajes relevantes y duraderos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA:

- Juan B. Arrién*. La planificación educativa en función del proceso de desarrollo social. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVII, núm. 4, pp. 45-63)
- Ander-Egg, E. (1993). La Planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Magisterio del Río de la Plata.
- ANDERSON, G. A.-BOWMAN, M. J. (1972): “Consideraciones teóricas en torno a la planificación educativa”, BLAUG, M. (1972) (Ed.): Economía de la Educación, Tecnos, Madrid.
- Miklos, T. y Tello, E. (2007). Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro. México: LIMUSA.
- Baez, M. J. J. (2022). Planificación Curricular. La planeación desde el curriculum. Grin Verlag.