

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES

DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY**

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO

DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA:

Marion Mittenzwey Wagner

ASESORA:

Josefina Bailey Moreno

México, D.F.

Diciembre 2008

**ANÁLISIS DE UN CURRÍCULUM ALTERNO EN  
PREPARATORIA PARA LA CONCIENTIZACIÓN DEL  
ALUMNO ANTE LOS PROBLEMAS SOCIALES Y  
COMUNITARIOS**

Tesis presentada

por

Marion Mittenzwey Wagner

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

**MAESTRA EN EDUCACIÓN**

Diciembre, 2008

## Dedicatorias y Agradecimientos

Dedico esta tesis a todos los docentes que tengan el sueño de ir más allá de los sistemas educativos tradicionales y busquen hacer un cambio; que más allá de instruir, tengan la finalidad de educar con el objetivo de formar hombres y mujeres de bien, interesados y comprometidos con su comunidad.

Agradezco a todo el personal y alumnado de la Escuela Sierra Nevada, por su apoyo brindado en la realización del presente proyecto, en especial al Director General, el Mtro. Alejandro Aguilar Resplendino, por compartir conmigo su sueño en cuanto a la educación y la Directora del plantel de Interlomas, Mtra. Mónica Marelli, por permitirme entender la importancia del compromiso y del amor hacia la docencia.

Agradezco a la Mtra. Martha Beatriz Casarini Ratto por haberme despertado el interés en una investigación en relación con la vinculación escuela - comunidad y en especial a la Mtra. Josefina Bailey Moreno por su guía, sus consejos, su apoyo y su paciencia en todo momento en la realización de esta investigación y el haberme permitido explorar por un camino diferente y acompañado en mi investigación con un enfoque distinto de la vinculación de la escuela con la comunidad.

Agradezco a mi madre, mi pareja y mis hijos, Roberto y Cristina, por haberme animado a volver a estudiar y el tenerme la paciencia cuando no tenía el tiempo para compartir con ellos momentos familiares.

## **Análisis de un Currículum Alterno en Preparatoria para la Concientización del Alumno ante los Problemas Sociales y Comunitarios**

### **Resumen**

La vinculación escuela – comunidad se puede dar por medios diferentes a un servicio social. La Escuela Sierra Nevada, a través de un programa ambicioso en el área de inglés en preparatoria, ofrece a sus alumnos materias con un enfoque de sensibilización a los eventos y conflictos mundiales para que se interesen en proponer y generar soluciones. La presente investigación cualitativa se realizó de agosto del 2007 a agosto del 2008 con el objetivo de indagar de qué manera la escuela establece los vínculos con la comunidad a través de tres materias optativas para determinar si se mejora el aprendizaje de los alumnos respecto a los problemas sociales y comunitarios por medio de la participación activa de los docentes. La metodología utilizada se apoyó en el modelo CIPP (contexto, entrada, producto y proceso) de Stufflebeam, concentrándose el estudio en un análisis del currículum formal y real por medio de entrevistas. Se encontró que la vinculación con la comunidad depende del cómo el docente lleva el curso y la motivación del alumno con base en las estrategias de enseñanza aplicadas que deben ser significativas. Adicionalmente, los objetivos deben estar claramente definidos y concordar con la filosofía escolar y los contenidos del curso.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<b>Página</b>
<b>Dedicatorias y Agradecimientos .....</b>	<b>iii</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>iv</b>
<b>ÍNDICE DE CONTENIDOS .....</b>	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....</b>	<b>viii</b>
 <b>INTRODUCCIÓN .....</b>	 <b>1</b>
 <b>CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	 <b>5</b>
1.1 Contexto.....	5
1.3 Preguntas de Investigación .....	22
1.4 Objetivo General .....	23
1.4.1 Objetivos específicos .....	23
1.5 Justificación .....	24
1.6 Beneficios esperados .....	27
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación .....	28
 <b>CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	 <b>30</b>
2.1 Antecedentes .....	31
2.2 Marco Teórico.....	39
2.2.1 La sociedad del siglo XXI.....	40
2.2.1.1 <i>Sociedad a nivel mundial</i> .....	42
2.2.1.2 <i>La sociedad mexicana</i> .....	43
2.2.2 La educación en México .....	44
2.2.3 Planes de estudio de bachillerato en México .....	51
2.2.3.1 <i>Organismos Oficiales: Colegio Bachilleres y UNAM</i> .....	53
2.2.3.2 <i>Instituciones no oficiales: Universidad Anáhuac y Tecnológico de Monterrey</i> .....	55
2.2.4 El currículum.....	57
2.2.4.1 <i>El currículum formal</i> .....	59
2.2.4.2 <i>El currículum real</i> .....	61
2.2.4.3 <i>El currículum oculto</i> .....	62
2.2.4.4 <i>Diseño y desarrollo curricular</i> .....	64
2.2.5 El Aprendizaje.....	66
2.2.5.1 <i>Aprendizaje constructivista</i> .....	71
2.2.5.2 <i>Aprendizaje significativo</i> .....	73
2.2.5.3 <i>Aprendizaje social</i> .....	75
2.2.6 Estrategias de Aprendizaje.....	78
2.2.7 Desarrollo del adolescente .....	83
2.2.7.1 <i>Desarrollo cognitivo</i> .....	85
2.2.7.2 <i>Desarrollo social y emocional</i> .....	89
2.2.8 Desarrollo de habilidades sociales a nivel escolar .....	93
2.2.9 El docente del siglo XXI.....	96
2.2.10 Vinculación escuela – comunidad .....	101

<b>CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA.....</b>	<b>106</b>
3.1 Enfoque metodológico.....	106
3.1.1. La investigación cualitativa.....	107
3.1.2. Evaluación curricular.....	110
3.1.2.1 <i>Criterios de evaluación curricular</i> .....	111
3.1.3 El modelo CIPP.....	113
3.1.3.1 <i>Etapa 1. Evaluación del Contexto.</i> .....	116
3.1.3.2 <i>Etapa 2 Evaluación de la Entrada</i> .....	118
3.1.3.3 <i>Etapa 3. Evaluación del Proceso</i> .....	121
3.1.3.4 <i>Etapa 4. Evaluación del Producto</i> .....	123
3.2 Método de recolección de datos.....	124
3.2.1 Instrumentos de recolección.....	125
3.2.1.1 <i>Entrevistas.</i> .....	126
3.2.1.2 <i>Cuestionario.</i> .....	128
3.2.1.3 <i>Análisis de documentos.</i> .....	129
3.2.2 Especificaciones de los instrumentos utilizados .....	130
3.2.3 Procedimiento para la recolección de datos.....	131
3.2.3.1 <i>Etapa 1. La evaluación del contexto</i> .....	131
3.2.3.2 <i>Etapa 2. La evaluación de la entrada</i> .....	132
3.2.3.3 <i>Etapa 3. La evaluación del proceso</i> .....	133
3.2.3.4 <i>Etapa 4. La evaluación del producto</i> .....	134
3.3 Escenario y Participantes .....	134
3.3.1 El escenario .....	134
3.3.2 Los participantes.....	136
3.3.2.1. <i>Los maestros</i> .....	137
3.3.2.2. <i>Los alumnos</i> .....	139
3.3.3. Selección de los participantes .....	141
3.3.4 Tipo de análisis a realizar .....	143
 <b>CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	 <b>147</b>
4.1 Resultados Etapa 1 – Evaluación del Contexto .....	149
4.1.1 La visión y misión institucional .....	150
4.1.2 Las materias optativas en inglés y su relación con la misión y visión de la institución .....	151
4.1.3 Los docentes de las materias optativas en inglés .....	153
4.1.4 Conocimientos de los alumnos.....	157
4.2 Etapa 2 – Evaluación de la Entrada.....	165
4.2.1 Resultados de la evaluación de los programas oficiales .....	167
4.2.2 Resultados de la evaluación horizontal de los programas bimestrales de las materias optativas.....	170
4.2.3 La evaluación curricular vertical.....	174
4.2.3.1 <i>Resultados de la evaluación del programa “United Nations Seminar”</i> 176	
4.2.3.2 <i>Resultados de la evaluación del programa “Modern World Issues”</i> ....	179
4.2.3.3 <i>Resultados de la evaluación del programa “Comparative Religions”</i> 182	
4.3 Etapa 3 – Evaluación del Proceso .....	186
4.3.1 El objetivo de las materias optativas .....	187
4.3.2 La práctica docente.....	190

4.3.3. El currículum real desde la visión del alumno .....	197
4.4 Etapa 4 – Evaluación del Producto .....	199
<b>CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>210</b>
5.1 Trabajos futuros.....	225
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>229</b>
<b>APÉNDICE 1 PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA SIERRA NEVADA CICLO ESCOLAR 2007 – 2008.....</b>	<b>243</b>
<b>APÉNDICE 2 PLANES OFICIALES DE BACHILLERATO .....</b>	<b>245</b>
<b>APÉNDICE 3 GUÍA DE ENTREVISTAS.....</b>	<b>258</b>
<b>APÉNDICE 4 CUESTIONARIO ALUMNOS.....</b>	<b>261</b>
<b>APÉNDICE 5 PROGRAMAS ANUALES Y BIMESTRALES .....</b>	<b>264</b>
<b>APÉNDICE 6 MATRICES.....</b>	<b>295</b>
<b>CURRÍCULUM VITAE .....</b>	<b>303</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	<b>Página</b>
Tabla 1.1 Materias optativas en inglés del ciclo escolar 2007 – 2008.....	13
Tabla 1.2 Objetivos generales de las materias optativas.....	17
Tabla 3.1 Modelo CIPP: Etapa 1.....	118
Tabla 3.2 Modelo CIPP: Etapa 2.....	119
Tabla 3.3 Modelo CIPP: Etapa 3.....	121
Tabla 3.4 Modelo CIPP: Etapa 4.....	122
Tabla 3.5 Instrumentos y Participantes.....	143
Tabla 4.1 Determinación de la misión y visión escolar en los objetivos establecidos.....	153
Figura 4.1 El rol del docente.....	155
Figura 4.2 Medio de información frecuentado por los alumnos.....	158
Figura 4.3 Porcentaje de trabajadores que ganan un salario menor o igual al salario mínimo.....	159
Figura 4.4 Nivel en el que se encuentra México en el examen PISA.....	159
Figura 4.5 Años obligatorios de educación en México.....	160
Figura 4.6 Persona más rica en el mundo según la Revista Forbes segundo semestre 2007.....	160
Figura 4.7 Países nuevos miembros de la Unión Europea.....	161
Figura 4.8 ¿Qué es globalización?.....	162
Figura 4.9 ¿Qué opciones son derechos humanos?.....	163
Figura 4.10 Evaluación personal del nivel de conocimiento.....	164
Tabla 4.2 Registro general de datos de las materias optativas.....	166

Tabla 4.3 Tabla de concentrado de materias conforme al plan oficial semestral o anual.....	168
Tabla 4.4 Tabla de concentrado de materias conforme al plan bimestral del docente.....	172
Tabla 4.5 Niveles de logro de los componentes del plan bimestral de <i>UN Seminar</i> .....	178
Tabla 4.6 Niveles de logro de los componentes del plan bimestral de <i>Modern World Issues</i> .....	181
Tabla 4.7 Niveles de logro de los componentes del plan bimestral de <i>Comparative Religions</i> .....	185
Figura 4.11 Conocimiento de los objetivos de la materia .....	187
Figura 4.12 Vinculación materias optativas con la comunidad.....	189
Figura 4.13 Técnicas didácticas empleadas por el docente.....	191
Figura 4.14 Nivel de preparación del docente.....	193
Figura 4.15 Interés del docente en la materia.....	194
Figura 4.16 Nivel de motivación del alumno por parte del docente.....	195
Figura 4.17 Nivel de vinculación del docente con la comunidad.....	196
Figura 4.18 Vinculación de la escuela con la comunidad.....	204

## INTRODUCCIÓN

El concepto de globalización ha permitido un acercamiento del mundo en todas sus esferas, tanto políticas, como sociales y económicas y más allá de esto, lo que sucede en algún lugar del mundo tiene un impacto directo a nivel nacional y comunidad. Por lo tanto, es importante el buscar concientizar al ser humano hacia estos hechos, promoviendo en la escuela una formación de ciudadanos políticos, comprometidos con su comunidad y en búsqueda de mejoras para la misma por medio de la sugerencia a la resolución de problemas a través de una educación integral.

La presente investigación analiza y evalúa tres materias optativas: *United Nations Seminar*, *Modern World Issues* y *Comparative Religions*, del área de inglés que se ofrecen a nivel bachillerato en una escuela bilingüe con un tinte bicultural con el objetivo inicial de llevar a los alumnos al diálogo y la discusión crítica de ciertos problemas mundiales y que favorezca a la vez el entendimiento y la convivencia entre todos los seres humanos. Lo que motivó a la investigadora a realizar el presente estudio, es que labora actualmente en la institución y le llamó la atención la oferta curricular que se le presenta a los alumnos, con un enfoque diferente al tradicional de una mera preparación académica y más acorde con la misión y visión escolar definidas por la misma institución.

El objetivo de la presente investigación fue indagar de qué manera la Escuela Sierra Nevada establece los vínculos con la comunidad a través de tres materias optativas del área de inglés para poder determinar si se mejora el aprendizaje de los alumnos respecto a los problemas sociales y comunitarios por medio de la participación activa de los docentes.

La presente investigación, que tiene un corte cualitativo, está integrada por cinco capítulos, los cuales se han organizado con una secuencia lógica con relación al inicio, al

desarrollo y al término del este estudio. Estos capítulos se titulan: Planteamiento del Problema; Fundamentación Teórica; Metodología; Análisis de Resultados y Conclusiones y Recomendaciones.

El Capítulo 1 aborda en primera instancia la descripción del contexto donde se desarrolla la investigación, específicamente la Escuela Sierra Nevada en su crecimiento como institución educativa poniendo énfasis en el área de bachillerato, en especial la preparatoria. Se describe la misión y visión escolar, el perfil del maestro y del alumno esperado, la metodología utilizada, hasta llegar a explicar el cómo se estructura el programa de inglés, en especial en lo referente a las materias optativas que se ofrecen en preparatoria. Se define el problema a tratar, las preguntas de investigación, los objetivos tanto generales como específicos, así como la justificación de la presente investigación, los beneficios esperados y la delimitación y limitaciones de la misma.

El Capítulo 2, referente a la fundamentación teórica, se divide en dos apartados: los antecedentes y el marco teórico. En el primero se describen algunos trabajos previos encontrados relacionados con la investigación, mientras que en el segundo se explican teorías que fundamentan el estudio partiendo del contexto de la sociedad del siglo XXI y la sociedad mexicana, para de ahí hacer un análisis de la educación en México con un enfoque hacia los planes de estudio a nivel bachillerato de instituciones tanto públicas como privadas. Se continúa con una descripción del currículum formal, real y oculto, de algunas teorías del aprendizaje: constructivista, significativa y social, así como las estrategias de aprendizaje relacionadas con estas teorías. Se continúa con las teorías del desarrollo cognitivo, emocional y social del adolescente así como el perfil del docente requerido para concluir con el marco conceptual acerca de la vinculación escuela comunidad.

En el Capítulo 3, se explica la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación, la cual fue de carácter cualitativo y se basó en el Modelo CIPP de Stufflebeam conforme a una evaluación curricular. Se explican los instrumentos utilizados para la recolección de datos: entrevistas, cuestionario y análisis de documentos y el procedimiento utilizado con base en el Modelo CIPP. Se concluye este capítulo con una descripción a detalle del escenario y de los participantes en la investigación, es decir, los maestros y los alumnos.

En el Capítulo 4, referente al análisis de los resultados, se muestran en forma objetiva los datos obtenidos con base en la metodología utilizada de acuerdo con las cuatro etapas del Modelo CIPP: evaluación del contexto, evaluación de la entrada, evaluación del proceso y finalmente la evaluación del producto, que van de acorde con las cinco preguntas de investigación. En primera instancia se determina el perfil del docente en cuanto a su preparación académica y el del alumno en cuanto a sus conocimientos de los problemas mundiales y nacionales. En segunda instancia se hace un análisis del currículum formal y del real para poder determinar si se cumplen con los objetivos establecidos por la institución y los docentes y si se llega a presentar una vinculación escuela – comunidad. Finalmente, se determinan las fortalezas y debilidades del programa.

En el Capítulo 5 se explican las conclusiones a las que llegó la investigadora al final del proyecto con respecto al desarrollo curricular de las tres materias optativas en cuanto a si facilitaron la vinculación con la comunidad. Se proporcionan las recomendaciones que se consideran pertinentes para mejorar el diseño y la impartición por parte del docente de estas materias para poder cumplir con la visión y misión escolar. Adicionalmente, se sugieren algunas ideas de estudios que pudieran llevarse a cabo en un

futuro en relación con el tema de la presente investigación en cuanto a la sensibilización del alumnado y que no fueron abordados en esta investigación.

Al final del documento, se incluyeron las referencias bibliográficas que fueron consultadas para la elaboración del presente trabajo, los apéndices en los que se encuentran recopilados los planes de estudio a nivel bachillerato de diferentes instituciones, los formatos de entrevistas, los planes anuales y bimestrales y en general todos los materiales utilizados durante el proceso de investigación, así como el currículum vitae de la investigadora.

# CAPÍTULO 1

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente capítulo se da a conocer el contexto en el que se encuentra la institución en estudio, las problemáticas detectadas en relación a la vinculación de la escuela con la comunidad a través de su plan de estudios en cuanto a algunas materias optativas en inglés. Éstas buscan cumplir con el objetivo general de la escuela de formar ciudadanos políticos involucrados activamente en la comunidad procurando el beneficio de ésta. Surgen de ahí las preguntas de investigación al igual que los objetivos, para llegar a establecer los beneficios esperados para la institución y las delimitaciones y limitaciones presentadas.

### 1.1 Contexto

La Escuela Sierra Nevada Interlomas, es una institución educativa originalmente fundada para la población de los Estados Unidos residente en el poniente de la Ciudad de México. Hoy en día su población es más nacional pero con antecedentes multiculturales. La escuela es una institución privada, laica y mixta. Su misión principal es favorecer el desarrollo cognoscitivo y afectivo buscando el dominio total de un segundo idioma, el inglés. A la vez busca reforzar los valores y las tradiciones mexicanas, pero con una visión global y pluricultural para formar los ciudadanos del futuro en cuyas manos están las mejoras de la sociedad (*Manual del Maestro*, 2003). La escuela busca promover “el entendimiento y la convivencia armoniosa con todos los seres humanos, sin distinción de credos, razas y nacionalidades” (*Manual del Maestro*, 2003, p. 5). Es el objetivo general de la escuela el

...formar hombres y mujeres conscientes y participativos en la gestión y dirección de su sociedad, capaces de afrontar nuevos problemas y situaciones, los de un futuro desconocido para nosotros, y buscar por si mismos soluciones adecuadas, para sí y para su sociedad (*Manual del Maestro*, 2003, p. 7).

La metodología que ofrece la escuela se enfoca en el desarrollo de las habilidades psicomotrices, sociales, cognoscitivas y de investigación con base en la etapa del desarrollo de cada alumno así como sus intereses, necesidades y aptitudes personales con fundamento en “las normas y exigencias básicas de la sociedad en que vivimos. Al mismo tiempo aprovecha los recursos y posibilidades que la sociedad y el medio le ofrecen” (*Manual del Maestro*, 2003, p. 8).

Debido a lo mencionado en el párrafo anterior, el profesorado debe hacer énfasis en que el contenido sea significativo, permitir que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje tendiendo la libertad para descubrir, explorar e investigar. La Escuela Sierra Nevada espera que sus docentes estén conscientes de

...que la profesión de educador es de importancia suprema dentro de la sociedad, ya que, el tener en sus manos la formación de los niños y jóvenes de hoy, hombres del mañana, pueden contribuir a cambiar el rumbo de la humanidad hacia rutas mejores. El educador lleva consigo el privilegio de poder crear el mundo del futuro, pero también la obligación de poseer una clara consciencia de qué clase de mundo desea construir (*Manual del Maestro*, 2003, p. 5).

Para cumplir con este objetivo se espera que el docente cumpla entre otros aspectos con el siguiente perfil:

1. Debe de estar consciente de que su función no se limita a transmitir conocimientos del programa, sino que debe abarcar el desarrollo de las capacidades intelectuales, físicas, sociales, emocionales, morales y estéticas de sus alumnos.
2. Debe tener conciencia de y satisfacer las necesidades emocionales básicas de sus alumnos: aceptación, afecto, reconocimiento, éxito, prestigio, autoestima y seguridad.
3. Debe descubrir y reconocer las diferencias físicas, intelectuales, emocionales y culturales que existen entre sus educandos y planear sus clases de acuerdo a ellas.

4. Es tarea del maestro crear un ambiente en el que el niño se sienta estimulado a preguntar, pensar, disentir, explorar, explayarse y encontrar soluciones creativas e ingeniosas a los problemas. Estimula el pensamiento divergente.

5. El maestro como parte de la institución, posee sentimientos de solidaridad, lealtad y compromiso hacia ella (*Manual del Maestro*, 2003, p. 6).

Se busca fomentar en el alumno las capacidades de creatividad e imaginación, de independencia, de análisis, síntesis, y reflexión para poder llegar a un juicio crítico, y así poder expresar claramente las ideas tanto de forma oral como escrita. Es obligación del maestro el involucrarse y comprometerse, el sugerir programas, temas a debatir y enseñar, el contribuir a modificar periódicamente los planes educativos. Se está de acuerdo con lo expresado por Yus (1997) quien aspira a:

Una pedagogía que asegure la implicación activa del alumnado en torno a la cooperación y la participación democrática en la escuela, a través de un currículo estructurado globalmente, que permite proyectar el espíritu cooperativo hacia el exterior, hacia la comunidad educativa, el barrio y, finalmente al planeta en su conjunto, a través de lazos cooperativos con otras instituciones educativas no formales (párr. 58).

Con base en su enseñanza y aprendizaje, se promueve en los alumnos las iniciativas de sugerir y llevar a cabo proyectos que los comprometan con su comunidad, incluyendo sugerencias del cómo realizar el servicio social. Se busca que el alumno tenga la actitud “de participación y cooperación en la solución de los problemas comunitarios” (*Manual del Maestro*, 2003, p. 7).

La escuela en la que se basó la presente investigación, en un principio sólo se dedicó a la enseñanza primaria teniendo como instalaciones una casa habitación en la zona de Las Lomas en la Ciudad de México. Cuando en 1983 la adquirió su actual dueño y director general, se amplió la oferta educativa a nivel preescolar, donde se enfatizó más en la enseñanza del inglés. Se adquirió una segunda casa habitación en la misma zona. Ante la creciente demanda por ofrecer también una enseñanza a nivel secundaria y preparatoria se

conformó junto con tres escuelas más el Instituto Séneca en 1988. En 1993 la escuela se independizó y para dar cabida a todo su alumnado, se abrió en 1996 el campus en San Mateo, Naucalpan, Estado de México donde se imparte educación desde el nivel preescolar hasta bachillerato (*Manual del Maestro*, 2003). El campus en Las Lomas quedó exclusivamente para la enseñanza primaria. Sin embargo, dada la insistencia de los padres de familia que vivían en la zona poniente de la Ciudad de México y a los cuales se les dificultaba desplazarse al norte a la zona de Satélite, para el ciclo 2000-2001, se inauguró el campus Interlomas donde se imparte educación desde preescolar hasta bachillerato.

Originalmente, en el campus Interlomas el énfasis se puso en bachillerato empezando con tres grupos por nivel en secundaria y dos grupos por nivel en preparatoria. Para el 2006 ya se contaba con dos grupos para cada nivel de primaria. Hoy en día, ya existen tres grupos para cuarto y quinto de preparatoria a expectativas de no sólo tener un grupo más en sexto de preparatoria para el próximo ciclo escolar sino también el ampliar la oferta a un grupo más a partir de primero de secundaria. Por razones de logística, y al tener una directora de bachillerato quien es responsable tanto por los alumnos de secundaria como por los de preparatoria, la escuela ha optado por seguir la numeración del 1 al 6, donde los tres primeros corresponden a los tres años de secundaria y del 4 al 6 a los años de preparatoria. A su vez cada año escolar de preparatoria se divide en dos semestres oficiales debido a que el programa que sigue la institución es el del Colegio de Bachilleres sin que quede explícito el semestre que cursa el alumno. Actualmente se atienden aproximadamente 160 alumnos en preescolar, 260 en primaria, 225 en secundaria y 200 en preparatoria.

A partir del ciclo escolar 2004-2005 se introdujo a nivel preparatoria los salones multimedia, empezando con 4° de preparatoria y siguiendo el modelo que ya estaba

funcionando en el plantel de San Mateo. Se modificó el diseño interior de las aulas adaptándose éstas con nuevos escritorios que permiten a los alumnos colocar sus computadoras portátiles que se le exige a cada uno. El aula además cuenta con un cañón, una pantalla, una computadora para el maestro y un DVD. Esto exigió una modificación en la estructuración de los planes de estudio pidiéndose a los maestros que incorporaran el uso de la tecnología en un 50% de sus clases. La escuela no cuenta con una página oficial para uso de maestros y alumnos ni con una plataforma tecnológica que se espera instituir para el ciclo escolar 2008 - 2009.

La institución cuenta con un único edificio independiente del de servicios escolares para el alumnado. La planta baja está destinada para preescolar, el primer nivel para primaria y el segundo y tercer nivel para bachillerato concentrándose los salones multimedia de preparatoria en el último nivel. Los salones son de espacio reducido y tienen un cupo para 25 alumnos. En el segundo nivel se encuentran además las oficinas de bachillerato, la biblioteca, el único laboratorio y el salón de computación.

Cada campus tiene a su propio director del plantel así como su director operativo. Independientemente para cada área existe un director, es decir para preescolar, primaria y bachillerato. En primaria hay dos directoras: una para el área de español y otra para el área de inglés. Adicionalmente existe un departamento de educación física, un departamento de arte y cultura, una dirección de cómputo y una dirección de programas y proyectos generales los cuales coordinan todos los campus.

La institución se caracteriza por ser una escuela particular, bilingüe y bicultural, con alumnos de un nivel sociocultural medio-alto. Para la enseñanza del segundo idioma, se favorecen profesores americanos o canadienses quienes son contratados en el extranjero o aquellos que hablen el inglés como si fuera su lengua materna. La institución pone

mucho énfasis en la capacitación constante de su personal docente, ofreciendo diplomados gratuitos o apoyando a los docentes si desean estudiar una maestría. Los maestros están acostumbrados a trabajar en instituciones particulares con alumnos de un nivel socioeconómico alto y algunos de ellos son padres de familia.

La secundaria y la preparatoria funcionan como una unidad. Adicionalmente a la directora general de la sección, en bachillerato existe una subdirectora para secundaria, una directora técnica, una coordinadora académica, un coordinador de computación y un coordinador de disciplina. Se cuenta con una psicóloga para secundaria y una para preparatoria. Adicionalmente se cuenta con coordinadores de área para: inglés, ciencias, matemáticas, español y ciencias sociales. Estos coordinadores son además docentes. El 30% de la planta de aproximadamente 40 profesores trabajan en ambas áreas: secundaria y preparatoria.

La preparatoria de la institución está incorporada al Colegio de Bachilleres, por lo que el plan es semestral. Cada semestre se subdivide en dos bimestres de aproximadamente 10 semanas de duración. Se imparten 8 clases al día de 40 minutos. Entre clase y clase los alumnos tienen 5 minutos de descanso adicionalmente a dos recreos: uno de 15 minutos y uno de 30. Las materias están organizadas en bloques: 4 horas en la mañana y 4 en la tarde. La finalidad es promover la socialización al conformarse los grupos de alumnos de manera distinta en la mañana y en la tarde. Cada grupo cuenta además con un tutor, responsable del seguimiento personal de cada uno de ellos y los alumnos cuentan con 12 minutos al día donde se reúnen con su tutor para avisos y aclarar dudas.

Para lograr aprendizajes efectivos, la escuela busca consolidar las bases teóricas con investigaciones documentales y proyectos generados por los alumnos que les permitan potencializar sus capacidades sociales e intelectuales a través del conocimiento, el respeto

y la empatía. Cada profesor de una materia debe de sugerir un proyecto a realizarse en el transcurso de un bimestre. El docente por lo tanto debe hacer énfasis en que el contenido sea significativo para fomentar las capacidades de creatividad e imaginación, de independencia, de análisis, síntesis, y reflexión para poder llegar a un juicio crítico, y así poder expresar claramente las ideas tanto de forma oral como escrita. Lo que la institución promueve es la evaluación continua y justa encaminada al “estudio y la participación activa del alumno con el fin de lograr un alto nivel académico” (*Manual del Maestro*, 2003, p. 27), dándosele un 40% del valor de la calificación a varios que incluye trabajo en clase y extraclase, un 30% a exámenes parciales y un 30% al examen de periodo que en el segundo bimestre es semestral. Se exige un mínimo de 2 exámenes parciales al bimestre dependiendo esto del número de horas semanales que se imparte la materia. No se evalúa la participación y la conducta y a la vez ésta no afecta el aprovechamiento que es exclusivamente académico. La calificación mínima aprobatoria es de 6 y la calificación mínima que recibe el alumno es de 4. Existe la opción de exentar el examen de periodo con un promedio superior a 9.0, un 90% de asistencia y no contar con más de dos amonestaciones por semestre (*Manual del Maestro*, 2003).

Existe un manual del alumno de bachillerato, que es leído a los alumnos al inicio del ciclo escolar. En él se describen los objetivos y principios filosóficos de la institución, las normas a seguir para lograr una convivencia armoniosa, las sanciones que se aplicarán en caso de falta, la importancia del hábito de puntualidad y asistencia, el cómo se procede en caso de deshonestidad académica, la manera de evaluar y el proceso de reinscripción (*Manual del Alumno de Bachillerato*, 2007).

Las boletas de calificación se entregan dos veces al bimestre. A la mitad del mismo los padres reciben los avisos de posible reprobación indicándoles en qué materias y en qué

aspectos necesitan apoyar a sus hijos. Se fomenta la interacción de los padres con la escuela.

Al ser una escuela bilingüe, se ofrecen ciertas materias en inglés además de otras materias optativas en las áreas de administración y economía. Dentro del plan de estudios (véase Tabla 1.1) se puede observar que las materias optativas en inglés son de múltiples contenidos, básicamente culturales, cuyo objetivo en primera instancia es el favorecer que los alumnos se expresen en inglés tanto de manera oral como escrita, permitiéndoles ampliar su vocabulario y ser cada vez más fluidos. Adicionalmente se aspira a que se interesen y se preocupen por los eventos políticos y culturales que suceden en su entorno, buscando un acercamiento con la comunidad y mostrando una preocupación por su mejora al involucrarse eventualmente activamente con ella. Con el aumento de los grupos en preparatoria, la institución se ha visto en la necesidad de aumentar su oferta de materias. En inglés, en 4° de preparatoria, se ofrecen 2 materias optativas por grupo al semestre al igual que en 5°. En 6° de preparatoria hay dos materias optativas que todos los alumnos deben de cursar ya sea en el primero o en el segundo semestre intercambiándose ambas y siendo por lo tanto obligatorias. Esto ha promovido que la institución seleccione las materias con base en los intereses y el perfil del maestro sin ignorar la filosofía en la que se fundamenta la institución. Lo mismo sucede con el alumnado quien selecciona la materia optativa según su afinidad con el docente. Lo anterior aplica exclusivamente para los alumnos de 4° y 5° de preparatoria.

En 6° de preparatoria los alumnos cursan materias oficiales como sociología y estructura socioeconómica de México que son impartidas por la coordinadora del área de ciencias sociales y que pertenecen al área de sociales teniendo un perfil similar a las materias optativas analizadas. En el área de inglés las materias que se ofrecen con la

finalidad de la integración comunitaria son: *Comparative Mythology, XXth Century Personalities, Contemporary World Problems y Cultural Highlights* (materia que se instituyó en el ciclo escolar, 2007 – 2008) en 4° de preparatoria y que se imparten cuatro veces a la semana y son materias semestrales, *United Nations Seminar* (a dos grupos) y *Modern World Issues* en 5° de preparatoria, que sólo se imparten 2 veces a la semana pero que son materias anuales y *Comparative Religions* en 6° de preparatoria que se imparte 4 veces a la semana. El total de materias optativas que se ofrecen por grado escolar y semestre se muestra en la Tabla 1.1.

En el ciclo escolar 2007 – 2008 los profesores de inglés de preparatoria fueron exclusivos de esta área. Las materias optativas en inglés son impartidas por estos tres profesores de los cuales una maestra lleva laborando en la institución por 4 años habiendo estudiado en escuelas americanas, un profesor es de origen americano y es su tercer año y se cuenta con una nueva maestra también extranjera.

Tabla 1.1  
*Materias optativas en inglés del ciclo escolar 2007 - 2008*

Año escolar	Semestre	Materia optativa
4°	1°	Writing and Grammar 1, Writing and Grammar 2, Creative Writing
	1°	Human Development, Cultural Highlights, Film
	2°	20 <sup>th</sup> Century Personalities, Contemporary World Problems, Environmental Issues
	2°	Mythology, Art History, Music History
5°	1° y 2°	U.N. Seminar 1, U.N. seminar 2, Modern World Issues
	1°	Journalism, Expository Writing, Caribbean Women Writers
	2°	Public Speaking, Debating, Theater
6°	1° y 2°	Comparative Religions, Writing and Research

## 1.2 Definición del problema

En México, es posible constatar que la educación privada está dirigida a la élite, la que de por sí ya gobierna al país, políticamente, económicamente y socialmente. Es decir, en vez de propiciar un proyecto de reconstrucción de una cultura, pareciera más bien ser un agente de continuidad de la crisis de dicha cultura. Los egresados de la misma han sido educados en un mundo ficticio, como seres ignorantes de la realidad de su entorno (Campos, 1999). De lo planteado anteriormente surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo cambiar esto sabiendo que estas instituciones por definición no están encaminadas a atender a la población marginada, que no son escuelas para pobres en la búsqueda de una sociedad democrática?

¿Cómo establecer la conexión entre los egresados de las instituciones privadas y las demandas de una sociedad democrática?

La escuela ya no se puede concebir como una institución aislada, independiente de su entorno cuya única función aparente es la preparación académica del alumnado. La escuela forma parte integral de la sociedad y como tal está comprometida con la misma. Quién sino ella puede contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con su país y su entorno. En el siglo XXI su rol ha cambiado y como tal no sólo debe aspirar a la formulación de objetivos que la involucren socialmente sino llevar a la práctica su misión (Flecha y Tortajada, 1999).

Es difícil poder concebir esta problemática educativa en lo que a educación media superior privada se refiere, a pesar de estar conscientes que ésta es una situación que existe a nivel nacional. Lamentablemente México es un país en el que las diferencias de clase todavía son muy marcadas, al menos en lo referente al núcleo elitista que representa la educación privada. La educación privada “tiende a favorecer élites del conocimiento que

polarizan los beneficios de la nueva economía global —con educación y nivel de vida de punta— y un número creciente de desplazados, los prescindibles” (Campos, 1999, p. 204). Este caso es el de la Escuela Sierra Nevada donde el alumnado pertenece a esta élite, alumnos a los que no les falta nada, viajan mucho, y básicamente sólo conocen su entorno que es la zona de Interlomas. Por lo tanto, si no se logra una vinculación real escuela – comunidad, esta diferencia se percibirá de manera cada vez más marcada.

La Escuela Sierra Nevada, por medio de su filosofía y su misión, busca una propuesta de mejora educativa no sólo en el nivel de enseñanza media superior apegada a la realidad del país sino un enfoque diferente que acerque al alumno a su comunidad. Se aspira a una visión integradora del sistema educativo en la búsqueda de la igualdad de oportunidades.

El problema de la educación en México es de orientación y enfoque. Reconocer que un enfoque idóneo nos permitiría romper con el círculo vicioso de la pobreza en una generación, constituye el reto fundamental para el futuro. Pero también, de ese tamaño es la oportunidad” (Rubio, 2006, noviembre, 12, párr. 10).

En la escuela se diseñaron por lo tanto procesos educativos con una visión hacia el mundo y que mantengan el contacto con las necesidades regionales, para ser adaptados a ellas en forma dinámica. Se requiere involucrar al alumnado con su comunidad, acentuar en él la identidad nacional y a la vez comprometerlo con la comunidad global. Para cumplir con este objetivo todos los autores de los procesos educativos se deben de involucrar activamente.

En este afán, son diversos los aspectos que se deben de considerar. “Para que la educación pueda impregnar la vida entera de la gente, desde la infancia hasta la madurez, hay que entender que educar es ampliar la capacidad de inserción y de participación en la sociedad y en la cultura.” (Campos, 1999, p. 210). Desde este punto de vista la escuela sólo tiene sentido si en “sus procesos cotidianos recompone los tejidos sociales rotos por

los procesos del orden capitalista, si la escuela logra ‘articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses’, esto es, si recobra su dimensión de empresa humana y humanizante.” (Duschatzky 1999, citado en Street, s.f., párr. 18). La educación privada debe de modificar su misión y su enfoque. Ésta ya no sólo debe estar enfocada a la preparación de un grupo elitista para ser competente en el mundo laboral. Sí, es una realidad que los alumnos de las escuelas particulares son privilegiados en múltiples aspectos. Con mayor razón se deben de romper las barreras que los aíslan de su entorno para que de él emerjan alumnos que sean capaces de la colaboración con gente a todos los niveles, sin discriminación y que tengan la habilidad de solucionar problemas en el mundo laboral, familiar y social. La escuela debe aspirar a ser un vínculo con la vida. Frecuentemente las escuelas buscan esta vinculación por medio de programas de servicio social. La Escuela Sierra Nevada ha buscado cubrir otros aspectos llevando primero al alumno al conocimiento de la realidad circundante, para así poder interesarlo e involucrarlo con la comunidad.

En un principio, el programa de servicio social se había diseñado como una asignatura a llevarse durante tres ciclos escolares donde a los alumnos se les familiarizaba con una comunidad del Estado de Hidalgo y Metepec, sus necesidades y carencias, para poder planear y organizar un servicio efectivo en apoyo de la comunidad (La Puente, 2002, *Antropología Social*). Lamentablemente en el plantel de Interlomas este proyecto nunca se llevó a cabo como tal y sólo existió con excepción del ciclo escolar 2007 - 2008 la visita cuatro veces al año a Huasca buscando dar apoyo nutricional a niños en edad preescolar.

Desde sus inicios en la educación media superior, la institución, debido a su enfoque bilingüe, ha buscado fortalecer el nivel escrito y hablado en el idioma inglés. Por lo tanto, adicionalmente a las asignaturas oficiales la escuela por medio de su directora de

programas y proyectos especiales decidió ofrecer ciertas materias optativas en inglés. La planeación de éstas llevó a considerar el cómo se podría lograr un acercamiento del alumnado con el mundo, el cómo interesarlos en los problemas existentes en su entorno para así tratar de buscar soluciones, como se puede apreciar en la Tabla 1.2. En términos generales, siempre existen dos o tres materias con un perfil similar a ser seleccionados por los alumnos.

Tabla 1.2  
*Objetivos generales de las materias optativas*

Materia	Objetivos generales establecidos por la dirección de programas y proyectos especiales	Objetivos generales definidos por el docente (Ciclo 2006 – 2007)	Objetivos generales definidos por el docente (Ciclo 2007 – 2008)
Mitología	El alumno se familiarizará con diversas mitologías y comprenderá los medios por los cuales el hombre buscó explicar el mundo.	Para que los alumnos entiendan y aprecien el cómo culturas antiguas interpretaban y explicaban el mundo circundante, la lucha constante entre el bien y el mal y el amor por la belleza. Como resultado el cómo estos aspectos se relacionan y son aplicados en el presente.	A través de la lectura de diversos mitos mostrar la existencia de contrastes culturales para poder asimilar las diferencias, conectarse con las lecturas y así asimilar y personalizar la información recabada.
Personalidades del siglo XX	El alumno conocerá la vida y el trabajo de diferentes personalidades he han tenido influencia en el siglo XX. Al final del curso el alumno estará cociente de la importancia y el significado que cada persona pueda tener en su momento en la	Se llegarán a conocer una variedad de personajes famosos y casi famosos del siglo pasado y se llegará a entender que tan cerca está una persona de ser un héroe o un villano.	Se llegarán a conocer una variedad de personajes famosos y casi famosos del siglo pasado y se llegará a entender que tan cerca está una persona de ser un héroe o un villano.

	historia.		
Problemas contemporáneos mundiales	El alumno analizará diferentes problemas internacionales contemporáneos destacando: componentes, causas y posibles consecuencias en el ámbito político, económico y social, tanto a nivel mundial como a nivel nacional.	El alumno se familiarizará con los problemas y eventos que conforman nuestro mundo. Ellos participarán en un modelo de Naciones Unidas y se familiarizarán con procedimientos parlamentarios en preparación para el NYMUN.	Con base en fuentes primarias obtener información de eventos actuales del mundo para concluir sobre los aspectos morales de los derechos humanos y formular conceptos sobre lo que significa ser una persona responsable socialmente, un miembro activo de la comunidad global. Familiarizarse con procedimientos parlamentarios en preparación para el NYMUN para poder participar activamente en el modelo de Naciones Unidas.
Seminario de Naciones Unidas	Al prepararse y participar en simulacros de las Naciones Unidas, los alumnos desarrollan una perspectiva global sobre eventos que afectan la comunidad mundial.	Para que el alumno entienda y comprenda que son las Naciones Unidas por medio de la investigación, la lectura y discusiones en clase para redactar su postura y poder participar responsable y activamente en la conferencia en Nueva York.	Conocer la estructura, postura y el rol de las Naciones Unidas y los problemas actuales que desea auxiliar al involucrarse directamente en los mismos buscando sugerir soluciones a los problemas. Por medio del modelo de Naciones Unidas conocer gente de todo el mundo participando colaborativamente, diplomáticamente y activamente al establecer una posición en relación con un problema global actual

			concientizando a los alumnos al respecto para que busquen crear un mundo mejor.
Eventos importantes del mundo moderno	El alumno analizará diferentes problemas internacionales contemporáneos destacando: componentes, causas y posibles consecuencias en el ámbito político, económico y social, tanto a nivel mundial como a nivel nacional.	Concientizar a los alumnos a percibir el mundo que los rodea. Explorar su herencia personal como motivación para interesarse en el origen y desarrollo de cambios históricos por medio del análisis de las noticias. Entender las causas históricas y emocionales que causan conflictos.	Aprender a recopilar información de una variedad de fuentes originales y analizarla. Llevar a cabo entrevistas con sujetos cooperativos y hostiles y aprender a redactar en el estilo periodístico.
Religiones mundiales	El alumno conocerá la historia, cultura, costumbres y el rol que la religión juega en la sociedad. Ultimadamente, el alumno identificará las similitudes y diferencias entre las religiones para entender y respetar las creencias religiosas de cada ser humano. (La Puente, 2002, <i>Materias optativas inglés</i> )	Crear una base de creencias y conocimientos en relación con la religión para mostrar un punto de vista alternativo de quien somos para definir diferencias y similitudes. ( <i>Programas anuales, 2006</i> )	Crear una base de creencias y conocimientos en relación con la religión para mostrar un punto de vista alternativo de quien somos para definir diferencias y similitudes. ( <i>Programas anuales, 2007</i> )

Adicionalmente a la institución, los docentes son los protagonistas principales para lograr el cambio y deben considerarse como intelectuales transformadores. Los retos a los que se enfrenta el docente le pueden resultar inquietantes ya que necesita variar decisivamente su forma de funcionar dentro del aula tanto en su relación con el alumnado

como en su interacción con el mismo. Actualmente está de moda el enseñar por competencias a través del constructivismo por lo que el profesor necesita un plan de formación intensivo y continuo. Es imperativo que esté bien capacitado, y esto significa que “el profesorado debe estar formándose continuamente no tanto en las didácticas como en los nuevos sistemas de organización y en el conocimiento de la sociedad de hoy y de mañana para preparar a su alumnado para el futuro” (Elboj, 2002, p. 74). Con base en lo anterior, la escuela en el transcurso de los años ha ofrecido muchos programas de capacitación a su personal docente, sin embargo estos diplomados han estado más enfocados a la enseñanza de técnicas didácticas, teoría del aprendizaje, uso de la tecnología y conocimiento del adolescente, para poder cumplir más fácilmente con el perfil del docente establecido por la institución.

Muchas veces a los docentes no se les permite participar en los diseños de operación de las instituciones en las cuales laboran. Al considerar la función participativa de todos los miembros, se busca una educación que favorece “la formación de personas libres, democráticas, participantes y solidarias. La acción comunicativa, como participación, acción en común dialogada, igualdad y aceptación de las aportaciones de todos y todas, es también parte fundamental de los principios de la escuela.” (Elboj, 2002, p. 58). Es por lo tanto el docente el responsable del cambio, de la integración del alumno con su comunidad. El docente debe de conocer las necesidades de la comunidad cercana y global y ser el vínculo principal de la escuela con la misma.

¿Cuál sería entonces el rol del profesor? ¿Qué tanta autonomía ejerce dentro del aula para poder seguir sus propias convicciones y transmitir al alumnado sus propias ilusiones de un mundo mejor? El docente debería de poder “asumir la responsabilidad de mejorar la escuela en su conjunto” (Fullan & Hargreaves, 1999. p. 33). El docente no debe

por lo tanto fungir como un ente aislado del cambio e independiente de la comunidad escolar como tal. La escuela le debe de otorgar la “autonomía para vertebrar proyectos educativos singulares y para impulsar innovaciones, y formas de poder más ágiles y abiertas a la comunidad” (Carbonell, 2000, párr. 5). En el área de inglés esto se le facilita al docente al permitírsele diseñar programas innovadores con base en sus intereses y sus conocimientos en lo que respecta a las materias optativas. Sin embargo no se ha evaluado si estos programas cumplen con el objetivo general de la escuela y su misión. Se le ha dado al docente una total libertad dentro del aula por una falta de instrucción y capacitación conforme a los intereses de la escuela. Por otro lado, conforme a las materias optativas ya establecidas con anterioridad por la dirección de proyectos y programas especiales, al profesor le es otorgada la libertad de diseñar el currículum de estas materias ya que éstas no son parte del plan de estudios oficial del Colegio de Bachilleres. Los programas originales diseñados por la directora de proyectos y programas especiales no llegan a las manos del docente para apoyarlo en el diseño de los programas de estas materias con base en los lineamientos ya definidos por la institución ni llegan a las del coordinador para tenerlos como marco de referencia, como se puede apreciar en la Tabla 1.2, donde se hace referencia a los objetivos generales de ciertas materias optativas.

En la educación se debe promover la formación de seres pensantes, críticos de su destino, activos en el quehacer socio-económico. Los alumnos de las instituciones privadas son los hijos de los líderes y tienen que seguir esta tradición. De sus profesores se espera por lo tanto que tengan la capacidad de transmitir las habilidades para lograrlo y para ello deben de considerar a la “cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social” (Pérez, 2004, p. 16). A lo que se debe aspirar es a una cultura igualitaria y democrática promoviendo la aceptación

de una diversidad cultural y étnica debido a que vivimos en un mundo global y nos tenemos que integrar al mismo, lo cual se debe de manifestar principalmente en el ámbito social. Aquí la discriminación está muy marcada. Sólo si el ser humano conoce el mundo que lo rodea y su problemática, puede llegar a sugerir soluciones para así involucrarse activamente en la creación de un mundo mejor, más igualitario y equitativo.

En la escuela del siglo XXI al profesorado le corresponde alentar al alumnado en este proceso, superando el etnocentrismo imperante, dotándole de puntos de referencia para comprender el mundo que le rodea y reforzando al mismo tiempo su sentido de pertenencia a la comunidad (Zaitegui, 2004, párr. 5).

De este modo se plantean los siguientes problemas de investigación:

En sus vínculos con la comunidad a través de las materias optativas en inglés, la Escuela Sierra Nevada: ¿De qué manera facilita el aprendizaje de los alumnos y la formación de los docentes? ¿Cómo impacta esta formación a su comunidad? ¿Se logra integrar la parte académica con la social? ¿Se está contribuyendo a la formación de ciudadanos políticos comprometidos con su comunidad?

### **1.3 Preguntas de Investigación**

Partiendo de los problemas planteados con antelación, se definieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo están estructurados los programas de las materias optativas en inglés en relación con los objetivos establecidos y cómo se llevan a cabo en la práctica?
2. ¿Cuáles son las características del perfil de los docentes que imparten las materias optativas en inglés?
- 3.- ¿De qué manera las materias optativas en inglés contribuyen a la formación de ciudadanos políticos comprometidos con la comunidad?

4. ¿Qué tanto conoce el alumnado los problemas sociales, económicos y ecológicos que afectan a su país y al mundo y qué opciones conocen para solucionarlos?
5. ¿Qué proyectos de apoyo comunitario han sido sugeridos y llevados a cabo por los alumnos?

## **1.4 Objetivo General**

Indagar de qué manera la escuela Sierra Nevada establece vínculos con la comunidad a través de las materias optativas en inglés, para así determinar si mejoran los aprendizajes de los alumnos respecto a los problemas sociales y comunitarios y si se promueve la participación activa de los docentes.

### **1.4.1 Objetivos específicos**

1. Evaluar el currículum formal de tres materias optativas en inglés que ofrecen vinculación con la comunidad.
2. Valorar en el currículum real qué tanto se cumplen los objetivos definidos por el docente en el currículum formal y si se lleva a cabo una vinculación con la comunidad.
3. Indagar si el perfil y la formación de los maestros que imparten las materias optativas en inglés cumplen con el perfil general establecido por la institución.
4. Conocer en los alumnos el nivel de conocimientos acerca de los problemas de su comunidad y del mundo así como de las posibles soluciones y evaluar si existe una diferencia al respecto en los tres niveles de preparatoria.
4. Conocer los proyectos de apoyo comunitario que por iniciativa propia proponen los alumnos y el cómo los llevan a la práctica.

## 1.5 Justificación

Los programas educativos que se ofrecen en la mayoría de las escuelas y que fueron establecidos con base en las instituciones oficiales como la UNAM y el Colegio de Bachilleres están poco vinculados con la comunidad como tal. El objetivo educativo primordial de estas instituciones, en términos generales, es muy similar al que define el Colegio de Bachilleres al que está incorporada la Escuela Sierra Nevada en donde se busca “la adopción de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje que consideren al alumno como sujeto activo, centro del proceso formativo y constructor de su propio aprendizaje” (Colegio de Bachilleres, 2003, p. 2). En los últimos años se ha buscado modificar la metodología de la enseñanza en México y con ello se le ha dado una dirección constructivista a la misma. Lo que se valora y a lo que se le da importancia es al acervo de conocimientos que adquiere el alumno sin considerar el valor que los mismos puedan tener para él en su vida diaria. Mucho menos se toma en cuenta el cómo pueden ser llevados a la práctica. Si no existe una vinculación de los conocimientos adquiridos con la comunidad, estos carecen significado y por ende no se llevan a la práctica.

Se pudo observar que durante el gobierno del Presidente Fox se propusieron en su Programa Nacional de Educación (Presidencia de la República, 2005), tres puntos fundamentales a considerar:

**EQUIDAD:** Esto significa, que el Gobierno debe garantizar que todos los niños del país, así como los adolescentes tengan oportunidad y acceso para ir a la escuela y permanecer en ella hasta la universidad. Lo anterior, sin importar su ubicación geográfica, la situación económica de su familia o si es niña o niño.

**CALIDAD:** Así como todos los mexicanos tienen derecho a ir a la escuela en igualdad de oportunidades en todo el país, también tienen derecho a una educación de calidad, que se refleje en maestros cada vez más preparados, escuelas con instalaciones mejoradas y con toda la infraestructura necesaria para que los estudiantes se dediquen de lleno a estudiar, programas de estudios actuales y acorde con los requerimientos del mundo laboral, por ejemplo.

**GESTIÓN:** Por esta razón, la Administración del Presidente Fox, se preocupa por que todos los organismos relacionados con la educación en el país trabajen para

mejorar día con día sus servicios, lo que se reflejará en una población cada vez más preparada y con un horizonte mucho más amplio de desarrollo (párr. 4-6).

Definidos los puntos de esta manera, a lo que se aspira en el país es a una igualdad de oportunidades que favorezcan el desarrollo económico y social y que promueva así la dignificación del ser humano. Sin embargo quedan las dudas:

¿Cómo se puede aspirar a la igualdad de oportunidades si existe una brecha muy marcada entre la educación pública y la privada?

¿Qué el único valor que se le debe de dar a la educación es la adquisición de conocimientos?

¿Con esto se solucionan los problemas de discriminación, pobreza, violencia, y falta de tolerancia y de respeto?

En cada sexenio se han dado propuestas de las cuales surgen las reformas educativas. Sin embargo el ser humano como tal es ignorado en estas reformas y no se le ve como un ser social, político y económicamente activo. Los programas escolares deberían de ser más prácticos, más apegados a la realidad histórica y al mundo global que tiene una marcada influencia en la vida del ser humano. Es urgente el buscar dentro del aula la vinculación escuela – comunidad. Para que el alumno sea capaz de salir de sus cuatro paredes protectoras que representan el hogar y la escuela, él debe conocer el mundo que lo rodea, sus conflictos y problemas, para así poder sugerir soluciones y aspirar a llevarlas a la práctica. No se puede llevar a la práctica un servicio social efectivo y duradero, que se convierta en un hábito para toda la vida si no se conocen los problemas apremiantes de la comunidad inmediata y global y se pueda llegar a un análisis crítico para proponer soluciones. Este es el objetivo general de la Escuela Sierra Nevada que busca la formación de ciudadanos políticos comprometidos con su comunidad buscando el bienestar de la misma en el presente y el futuro. Por lo tanto, adicionalmente a la instauración de un

servicio social por parte de los alumnos de preparatoria, se decidió diseñar un currículum adicional para las materias en inglés que además de fomentar la práctica del idioma inglés lleva a los estudiantes a crear conciencia de los problemas existentes en su comunidad y en el mundo y promueva la formación de personas tolerantes, respetuosas y comprometidas. Para la escuela la calidad educativa y la formación de seres humanos exitosos en el ámbito universitario y posteriormente laboral queda íntimamente anudada a la formación de seres humanos que tengan los siguientes atributos:

- De respeto a sí mismos, a los demás y a la propiedad privada y pública.
- De seguridad y confianza en si mismo y el medio circundante.
- De aceptación y aprecio por las diferencias individuales étnicas, culturales y nacionales.
- De identificación con, y aprecio por, los valores nacionales, culturales y étnicos.
- De participación y cooperación en las soluciones de los problemas comunitarios (*Manual del Maestro*, 2003, p. 7).

Por lo anterior, es necesario ofrecer algo adicional al currículum oficial ya que los objetivos de la Escuela Sierra Nevada persiguen un fin más amplio, más integrador. Las materias establecidas como oficiales no cumplen con este cometido. El ofrecer una gama amplia de materias optativas donde cada alumno pueda seleccionar algo con base en sus intereses facilita el involucrar a los mismos con la comunidad al concientizarlos con lo que sucede en su alrededor.

Adicionalmente el aprendizaje debe ser más significativo y comprometido para los alumnos y se requiere la participación de todos los docentes para cumplir estos objetivos. Para poder llegar a criticar las reformas educativas y poder sugerir mejoras y modificaciones curriculares, se requieren conocer los objetivos aspirados en la enseñanza que vinculen a la escuela con la comunidad en primera instancia de manera indirecta y posteriormente de manera directa. Se requiere conocer el perfil que debe de tener el docente para llevar efectivamente a la práctica los programas innovadores que preparan a

los alumnos para ser sujetos políticos interesados en sus comunidad y cuál sería la función de la escuela para cumplir con su misión y objetivo general.

## 1.6 Beneficios esperados

Muchas instituciones educativas en su propósito de mercadeo y con la finalidad de atraer alumnado, manejan una visión y misión donde se promueve la formación de la personalidad moral y de la ciudadanía tal como es el caso de la Escuela Sierra Nevada. Con tal propósito y adicionalmente al programa de servicio social que se expandió en el ciclo 2007 - 2008, la escuela instituyó en el pasado las materias optativas en su área de inglés para poder ofrecer a los alumnos otra perspectiva del mundo que nos rodea, sus conflictos, el impacto que tienen éstos a nivel nacional e internacional y los efectos que tienen los mismos en la vida cotidiana de nosotros mismos. El diseño de estos programas, excepto por los diseñados originalmente por la directora de programas y proyectos especiales y que se explicaron en la Tabla 1.2, está en constante modificación y la gama de oferta de los mismos, apegado al perfil del docente y sus intereses, se está variando año con año lo cual hasta cierto punto ha impedido mantener una constante. Sin embargo, esto ha beneficiado al alumno al ofrecérsele materias que son del interés del docente y donde tiene preparación previa facilitándose así que se cumplan los objetivos establecidos por la institución de formar ciudadanos políticos a través de materias como: *Negotiations*, *Internacional Relations*, y *Environmental Issues* que se dieron sólo en un ciclo escolar.

Tanto los programas innovadores como labor docente relacionada requieren ser evaluados para conocer si se cumple con el objetivo primordial de la vinculación escuela – comunidad. De esta manera se podrán sugerir modificaciones a los mismos o proponer nuevos para poder llevar a la práctica de manera efectiva la misión de la escuela como

institución educativa del cambio en la formación de sujetos políticos cada vez más conscientes de las necesidades de su comunidad e involucrados en buscar mejoras en beneficio de la misma.

### **1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación**

La investigación se restringió a una sola institución educativa, a su programa educativo en relación con ciertas materias optativas en el área de inglés en preparatoria y a su contexto social. Dado que en cada ciclo escolar se ofrece una gama nueva de materias optativas debido al crecimiento de la escuela de dos a tres grupos por nivel y al cambio de docentes con sus respectivos intereses y perfiles, para la presente investigación se optó por sólo seleccionar tres materias optativas: *United Nations Seminar*, *Modern World Issues Eventos* y *Comparative Religions*. Las tres materias fueron diseñadas por la directora de proyectos y programas especiales; dos de ellas fueron instituidas desde 1995 cuando se empezó con el programa de preparatoria en el plantel de San Mateo y la última fue diseñada en especial para los alumnos de 6° año de preparatoria para el plantel de Interlomas. Sin embargo, el currículum formal definido por la directora le es desconocido a los docentes. Uno de los docentes ha laborado en la institución por cuatro años y ha impartido la materia de *Modern World Issues* a un grupo de alumnos de 5° año desde que empezó a laborar en la institución. El perfil de alumnos de este grupo ha mostrado en años previos que ellos no seleccionan la materia por el interés que demuestra el contenido sino que, o no tienen interés en viajar al extranjero, o no tienen el poder adquisitivo para cursar la materia alterna, *United Nations Seminar*, que implica un viaje a Nueva York. El docente también lleva tres años impartiendo la materia de *Comparative Religions* a los alumnos de 6° año. En este caso todos los alumnos en uno de los dos semestres tienen que cursarla. La

materia de *United Nations Seminar* fue impartida por una maestra extranjera nueva, muy joven. Igual que en el caso anterior, a través de los años se ha observado que los alumnos que seleccionan esta materia es más por el interés del viaje a Nueva York que por la experiencia de conocer el cómo funcionan las Naciones Unidas y el qué representa el ser un delegado. Cada grupo tiene un promedio de 26 alumnos.

Lo anterior permitió conocer el impacto a corto plazo en el alumnado de los programas educativos innovadores desde una perspectiva alejada de los mismos. A la vez, se denotó que es imposible conocer a largo plazo el efecto que tiene un conocimiento de los problemas nacionales y mundiales en la búsqueda de concientización en relación con el impacto que tienen estos conflictos en la vida de las personas y su comunidad inmediata. De la misma manera, no se llegó a traspasar las cuatro paredes de la institución y así poder analizar el interés y el apoyo recibido por parte principalmente de la familia, pero también la comunidad y sociedad en general.

Adicionalmente a lo anterior, en otra investigación se tendría que dar un seguimiento a largo plazo de los egresados de la institución en cuanto a su contexto familiar, laboral y social. Sin embargo, la educación que se recibe en el seno familiar, los valores transmitidos, el ejemplo dado por los miembros de la familia y su influencia en la formación de un sujeto político quedan fuera de los límites de la presente investigación.

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Tomando en cuenta el mundo cambiante en el cual vivimos y la necesidad imperante del ser humano de estar consciente de estos cambios para que se pueda involucrar activamente en su comunidad, la presente fundamentación teórica busca establecer un marco de referencia para el presente trabajo de investigación.

Se parte de un análisis de la sociedad actual del siglo XXI, de sus características primordiales primero desde un punto de vista internacional para poder definir las particularidades de la sociedad mexicana y de ahí llegar a definir proyectos educativos que se han desarrollado a través de los siglos tanto en el ámbito público como en el particular. El objetivo primordial es el poder vincular a la comunidad con la escuela desde el punto de vista de los planes de estudio para poder determinar qué tanto éstos le permiten al alumno un acercamiento con su sociedad y que lo lleven no sólo a comprometerse con la misma sino el ser miembros activos en la búsqueda de un beneficio y una mejora. Esto se da con base en la filosofía de Paulo Freire quien considera que el hombre tiene derecho a una “educación liberadora: la que toma en cuenta al hombre verdadero y real, que parte de él y busca llevarlo a su plena humanización” (citado en Sindicato Pitágoras, s.f., párr. 26).

Tendiendo como marco de referencia la educación media superior, a manera de comparación se definen con tal propósito los planes de estudio de dos instituciones oficiales que no solamente se enfocan en la educación pública sino que también permiten la integración de instituciones particulares avalando su quehacer. Igualmente, se consideran los planes de estudio de dos universidades particulares para tener un marco de referencia y de comparación en cuanto a la preparación académica de los alumnos con respecto a la Escuela Sierra Nevada.

Más que un análisis de las corrientes filosóficas y psicológicas que han tenido impacto en la educación hoy en día, se busca definir aquellos enfoques educativos que se apartan del marco tradicional, es decir, aquellas materias que se ofrecen a los alumnos como parte del currículum escolar y que más que prepararlos para una educación integral con base en los requerimientos de un bagaje de conocimientos clásicos, le permitan al alumno realizar un análisis crítico de lo que sucede en su entorno mediato e inmediato y así sensibilizarlo a ser un ciudadano político comprometido con su comunidad como lo establecen John Dewey y Erich Fromm citados por Díaz Barriga (2005) y Montota (2001), quienes promueven la formación del ciudadano para la democracia y el progreso.

Determinados los marcos curriculares que se ofrecen a nivel preparatoria, se procede a establecer el perfil del docente del siglo XXI y su rol en la educación para poder establecer qué tanta influencia tiene en la preparación del alumno. Adicionalmente se definen las habilidades sociales requeridas para llegar a ser un ciudadano más tolerante y respetuoso, un ser humano que no discrimine al prójimo y que sepa resolver los conflictos de una manera no violenta y así poder contribuir al desarrollo de su comunidad.

Finalmente, se busca definir la vinculación escuela-comunidad desde el currículum escolar donde por medio de la enseñanza se busque concientizar al alumnado sobre las necesidades de su comunidad para que en el presente y futuro ellos se interesen por involucrarse activamente por beneficio propio y así puedan contribuir a construir un mundo mejor.

## **2.1 Antecedentes**

Vivimos hoy en día en una sociedad globalizada donde los problemas mundiales nos afectan directa e inmediatamente. Las noticias de lo que sucede en el otro extremo del

mundo nos llegan en segundos y con ello el panorama de la visión de los reporteros. Lamentablemente, estas noticias se basan en el amarillismo donde lo importante es darle un tinte lo más dramático posible a éstas para llamar la atención del lector o espectador. Esto repercute directamente en la vida cotidiana, un mundo donde el ser humano es cada vez menos tolerante, menos respetuoso y menos considerado con el prójimo. Este mismo panorama se ve presente en las aulas escolares a todos los niveles y todas las edades donde la agresión y la intimidación se han vuelto actos comunes.

La educación en derechos humanos es uno de los instrumentos más valiosos para alcanzar los objetivos generales de justicia social, paz y desarrollo. Sus directrices fundamentales son el aprendizaje de la tolerancia, la aceptación del “otro”, de la solidaridad y de la ciudadanía fundada en la participación (Tuvilla, 1998, citado en Cárdenas y Mercado, 2004, párr. 1).

Dada la marcadamente competitiva economía globalizada del mundo moderno, la educación de calidad es uno de los activos más valiosos que una sociedad y el ser humano pueden poseer. Las habilidades son factores prioritarios para la productividad, el crecimiento económico y así tener mejores niveles de vida (OCDE, 2006).

Consecuentemente, se ha buscado una sensibilización por parte de las escuelas para con los estudiantes hacia su comunidad mediata e inmediata, para llevar al alumnado a un análisis crítico de lo que sucede a su entorno y la influencia de los eventos mundiales sobre estos actos, un revivir de la ética y del civismo en el actuar para promover la formación de seres humanos más conscientes de su entorno y de los efectos negativos y positivos de sus actos, ciudadanos competentes y responsables que crean en su capacidad de poder hacer una diferencia (McGuire, 2007; Wan, 2006; Kennedy, 2005; Lasonen, 2005; Ukpokodu, 2003; White, 2002). “Los cambios asombrosos en el tipo de talento necesario a nivel mundial ocurrido en los últimos decenios obligan a los países a evaluar el progreso educativo de su juventud en un contexto global” (OCDE, 2006, p. 1).

De la misma manera, se observa en México que la mayoría de los idearios escolares e inclusive el artículo 3º constitucional, marcan como perfil del alumno el que tenga características proactivas, a saber:

...desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria, la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; será democrático..., será nacional..., atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos..., contribuirá a la mejor convivencia humana, etc. (Dávila, 2000, párr. 10).

A lo que se aspira es a la mejora. “La globalización neoliberal ha llegado para quedarse. Ante este discurso, la lucha por la sobrevivencia es el referente formativo. Desarrollar competencias en los alumnos, tener escuelas de calidad, ser eficientes, premiar la productividad, optimizar los recursos, maximizar nuestras potencialidades” (Lozano y Campos, 2004, párr. 18). Este es el discurso que se escucha día a día y que ha llevado a que tanto el estudiante mexicano como el norteamericano, carezcan de una cultura global por no incluirse estos aspectos en el currículum formal ya que el énfasis se ha puesto en la enseñanza de las matemáticas y de la lectura (Chow, 2002, citado en Kennedy, 2005; McGuire, 2007) y lo cual se confirma con la ley promulgada por el Presidente Bush (2002) de que ningún niño debe ser dejado atrás, esperando que con esto se favorezcan las clases sociales bajas y exista menos desigualdad y consecuentemente discriminación. De igual manera durante el gobierno del Presidente Fox se buscó promover la equidad y la calidad en la educación. En éste último ámbito, se desarrollaron programas como el de Programa Escuelas de Calidad (PEC), el programa Enciclomedia, y el Programa Nacional de Lectura para despertar el amor por los libros (Entrevista con Vicente Fox Quesada, 2005, agosto). También el gobierno actual ha creado diversos programas como: el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica y el Programa Oportunidades. Lamentablemente, es difícil cumplir esto ya que en México el financiamiento público a la educación representa el sólo el 80.5% del total, uno de los más bajos entre los miembros de la OCDE (Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico). “El gasto privado en educación primaria y secundaria... ha presentado cambios no significativos. Sin embargo, el gasto privado en educación superior ha incrementado notablemente, pasando del 22.6% en 1995 al 31.1% en 2004” (OCDE, 2007, citado en Alquino 2008, p. 1). Otra vez es a nivel privado y no oficial en donde se denota una preocupación por elevar el nivel educativo en México resultando ser esto una medida discriminatoria.

El gobierno federal observó que las políticas aplicadas incrementaron la brecha de desigualdad en el aprovechamiento y la calidad académica, concluyendo que el sistema aun no estaba preparado para incorporar de manera eficaz a los alumnos que se encuentran en situación de marginalidad (Aquino, 2008, p. 4).

Adicional al problema de la cobertura está el problema de la calidad educativa que debería de contemplar las necesidades de competencia, la expansión de los conocimientos y las demandas de la globalización. Estas medidas se encuentran relacionadas con la idea de la modernización, contenida ya en la reforma educativa del gobierno salinista. Sin embargo, una tendencia repetitiva en la historia de México muestra que esta concepción fue rechazada debido a la existencia de la fuerza de las tradiciones, las capacidades limitadas que se supone tiene la mente humana y la idea del nacionalismo mexicano (CEEN, 2000, citado en Aquino, 2008). Hoy en día se observa que el currículum oficial, por lo menos en México a nivel bachillerato no favorece este nuevo enfoque hacia una educación donde se promueva la formación de un ciudadano político. Por lo tanto, las instituciones tienen que indagar alternativas para buscar un acercamiento hacia la comunidad y una sensibilización de sus estudiantes hacia su entorno. Se modifican los planes de estudio, se ofrecen nuevas opciones de bachillerato o se añade al currículum ya existente materias que cumplan con los objetivos de esta nueva perspectiva educativa. En cierta instancia se sigue el

... modelo pedagógico denominado *globalización de la enseñanza* que en la década de los años sesenta constituye un importante antecedente en el ámbito de la didáctica. Mientras que en el desarrollo del campo del currículo fue Tyler (1949/1971) quien estableció lo que en su momento definió como *relaciones verticales y horizontales del contenido* (Díaz Barriga, 2005, párr. 42).

A pesar de cierta resistencia a la enseñanza de un entendimiento global, estas innovaciones curriculares se han observado más en los Estados Unidos (Kennedy, 2005) que en México. En el vecino país se busca promover en las aulas la justicia y la paz para la formación de una nueva generación de ciudadanos y líderes mundiales que tengan la visión de un mundo justo y pacífico y que tengan el deseo y posean las habilidades para llevar esto a la práctica en apoyo del desplegado de las Naciones Unidas donde se promueve una década (2000-2010) de una cultura de paz y no violencia para todos los niños del mundo (Miller, 2005). Este Manifiesto (*Manifiesto 2000*, 2000) establece que el cultivo de la paz se da si el ser humano se compromete en su actuar diario desde el nivel familiar, el comunitario y global a:

- Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;
- Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;
- Compartir mi tiempo y mis recursos materiales, cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;
- Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad (p. 1).

El alumno aprende a ser más tolerante si conoce otras culturas, si acepta al prójimo sin discriminación, si se desempeña en un ambiente colaborativo, si se le instruye a resolver conflictos de manera no violenta, si analiza críticamente el contenido violento de

los programas televisivos y si se le presentan modelos positivos a seguir (Kerschner, 2002). Finalmente, el servicio social es una opción viable para llevar esta cultura a la práctica pero la enseñanza debe de empezar en el aula (Miller, 2005). Esto se conoce como educación intercultural que enfatiza la justicia, la equidad y el entendimiento de la diversidad en sociedades democráticas y multiculturales. Sus orígenes están en Finlandia, pero también países con un alto índice de inmigrantes como los Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido y Australia han buscado modificar su currículum (Lasonen, 2005).

Las Naciones Unidas por medio de su programa de Desarrollo Humano (PNUD) “destaca que en todos los niveles del desarrollo, existen capacidades y opciones esenciales que permiten que todas las personas participen en la sociedad, contribuyan a ella y se desarrollen plenamente” (Romero, Rivera, López y Juárez, 2000, párr. 4). La participación en uno de los diversos modelos de Naciones Unidas donde se representa una delegación de un gobierno y se participa en la toma de decisiones para buscar un mundo mejor a través de la simulación de diplomacia internacional es otra opción que ya se ha llevado a la práctica como por ejemplo en Nueva York donde por más de 33 años alumnos de escuelas preparatorias de todo el mundo han participado (Silver, 2007).

La literatura mundial, como lo son los cuentos típicos, a la vez representa un medio viable para la enseñanza del modo de vida, las creencias, los valores, las tradiciones y las culturas de otros pueblos. Al conocer la diversidad cultural se puede promover la tolerancia por medio del conocimiento, el respeto y apreciación de la forma de vida grupos humanos diferentes al propio lo cual también fomenta el vivir en paz como ciudadanos mundiales (Wan, 2006; Kerschner, 2002; White, 2002). Esto es todavía más importante en un contexto multicultural cada día más común en las escuelas en México hoy en día, en especial las escuelas particulares, laicas y bilingües.

El análisis crítico de las noticias favorece un acercamiento a otras culturas, así como un entendimiento de los conflictos que se generan, sus causas y efectos para poder sugerir soluciones y promover la paz, el ser más competentes a nivel de la economía interconectada globalmente y el administrar sabiamente los recursos mundiales (Kennedy, 2005) con base en el estudio previo de los antecedentes culturales, políticos, económicos y sociales de la región (Kreschner, 2002). Sin embargo, también es importante recalcar las similitudes entre las otras culturas y la propia. Se permite así el desarrollo de una visión de comunidad democrática, socialmente justa y humana y un afán de pertenencia mostrando un sentido de responsabilidad para la conservación de la misma comunidad que no se ha logrado por medio de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales enfocada en un currículum monocultural que da una visión errónea del lugar que se ocupa en la sociedad global y la relación existente con otras culturas (McGuire, 2007; Ukpokodu, 2003; White, 2002). Lo importante es saber lo que significa vivir en un mundo interdependiente y una sociedad democrática, el cómo los actos del ser humano afectan al mundo, y qué acciones se deben de llevar a cabo para lograr un cambio. Para progresar políticamente y poder llevar una vida democrática, se requieren las habilidades y el conocimiento de acciones cívicas que se puede proveer a través de la enseñanza de las ciencias sociales (McGuire, 2007, White, 2002).

En Canadá el énfasis se pone en la diversidad cultural dado a que es una población de inmigrantes donde lo que se busca es una integración y un sentido de pertenencia a una comunidad. En Inglaterra, sobre todo en la enseñanza de temas religiosos, el contexto social es más amplio con una perspectiva en relación con el dilema existente en la percepción de valores resaltando los códigos morales por los cuales se rige el ser humano. La vinculación escuela – comunidad se da más bien por medio de un trabajo voluntario

comunitario y caritativo (Evans, 2006). En Nueva Zelanda, el sistema es más tradicional con un enfoque constructivista integrando la tecnología que lleva a un mundo de descubrimientos para los estudiantes que les permite pensar independientemente y analizar críticamente los problemas sociales involucrándolos así activamente (White, 2002).

Las escuelas tienen la responsabilidad de ofrecer a sus estudiantes un amplio rango de información para que tengan la capacidad de leer y escribir críticamente, reflexionar sobre perspectivas múltiples y contradictorias y entender la realidad en un contexto global para poder promover el cambio (Short, 1992, citado en Ukpokodu, 2003). Todo contenido, empezando por el del libro de texto hasta las noticias diarias, debe de ser analizado críticamente y no solamente aceptado como una verdad indiscutible. Esto también evita la formación de estereotipos al cuestionarse el alumno el punto de vista expresado por el autor (DeVoogd, 2006). Recae esta función del análisis crítico sobre el docente quien debe de cambiar su perspectiva de enseñanza. En lugar de enfocar la misma en información aislada y la memorización de datos, ésta se debe de analizar desde múltiples puntos de vista para que alumno encuentre una conexión con su vida real y el aprendizaje sea significativo (McGuire, 2007; Evans, 2006). Igualmente, se le debe dar importancia a la enseñanza de eventos contemporáneos y temas globales. El tener una perspectiva global encamina al alumno a encontrar soluciones creativas a problemas internacionales (White, 2002). Entre las técnicas utilizadas por el docente están: el trabajo colaborativo por medio del trabajo en equipo o investigaciones guiadas que lleven al cuestionamiento y el análisis (Evans, 2006).

## 2.2 Marco Teórico

La sociedad mexicana y global de hoy en día determinan el sistema educativo a seguir en todos los niveles, las técnicas didácticas a aplicar así como el perfil del docente y del educando. Desde el punto de vista social, la globalización ha tenido gran impacto al abrirse las fronteras. Con ello lo local se tuvo que adaptar a lo internacional y para la sociedad mexicana ésta fue la segunda gran transformación a lo que se vio sujeta. La primera surgió con la conquista y la segunda se ha visto en los últimos siglos donde se ha buscado que el país se le vea más como una nación democrática más parte del primer mundo, hecho que no es posible por el nivel socioeconómico de la mayoría de la población. Esto a la vez ha tenido influencia en la educación desde la época de la colonia, donde lamentablemente al pobre se le ha tenido marginado, situación que aun se percibe hoy en día a pesar de múltiples reformas al sistema educativo y de que por decreto la educación sea obligatoria desde preescolar hasta secundaria. Es a nivel preparatoria donde la educación no sólo se ve más elitista, ya que pocos tienen acceso sino que inclusive se percibe un conflicto entre los diferentes organismos oficiales como lo son la UNAM y el Colegio de Bachilleres y los particulares como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Anáhuac, instituciones dedicadas a la educación superior que han diseñado planes de estudio que, aunque sean similares, no permiten al estudiante un fácil cambio de un plan al otro.

Uno de los aspectos en el que concuerdan los planes de estudios de la educación pública en relación a la privada es que hoy en día el enfoque debe de ser constructivista, significativo y social para lo cual existen y se sugieren diferentes estrategias de enseñanza. Por ello, es importante no sólo tomar en cuenta en un análisis curricular el currículum formal, sino se debe de ampliar el espectro al currículum real e inclusive oculto y para ello y

para que el aprendizaje sea significativo, es importante tomar en cuenta el desarrollo del adolescente, en especial desde el punto de vista emocional y cognitivo. Finalmente, y para que se cumplan los objetivos de aprendizaje, también el rol del docente se ha tenido que modificar. El docente deja de ser un transmisor del conocimiento para convertirse en un facilitador, siendo él el guía que encamina a los alumnos en la construcción del aprendizaje y de alguna manera establece un vínculo de la escuela con la comunidad.

### **2.2.1 La sociedad del siglo XXI**

Con la llegada del nuevo milenio, se vieron cambios drásticos en la sociedad y muchos de ellos surgieron por el efecto de la influencia de la tecnología, en especial el Internet que facilitó un acercamiento entre las personas y las comunidades más lejanas, observándose el mayor impacto a nivel económico.

El mundo es un sistema global sobre el cual el capitalismo, en sus diversas formas, ha tejido una compleja red de relaciones económicas, culturales y políticas. Nada parece escapar ya al capitalismo espectacular del tercer milenio. El reino de la mercancía y el dinero, y el individualismo posesivo han colonizado la esfera vital de la mayor parte de nosotros (Martínez, 2001, párr. 33).

La sociedad mundial ha experimentado una gran transformación, especialmente en los últimos años. “El mundo actual vive una reconfiguración social, económica y política casi telúrica. Las reglas del juego en las relaciones internacionales han cambiado vertiginosamente, el tablero geopolítico ha sido violentamente transformado” (Rodríguez y Velarde, 2001, párr. 1). Estamos hablando de “un mundo cada vez más polarizado, no sólo económica y socialmente sino entre los propios países industrializados o del primer mundo y los que no pertenecen a él (Hernández, 2004, párr. 6).

Desde la época de la colonia se dio una integración de culturas que estaba caracterizada por el dominio y la imposición de la cultura del conquistador.

Posteriormente, sobre todo en los Estados Unidos, se conformó una nueva sociedad de inmigrantes, en un principio de Europa, posteriormente de China y en el último siglo de América Latina en busca del sueño americano. Hoy en día esta sociedad es más pluricultural, democrática e interdependiente. Los problemas que alguna vez fueron locales o regionales, hoy en día son globales. Como ejemplo tenemos el terrorismo que se ha convertido en un fenómeno internacional y conflictos políticos en lugares lejanos tienen un efecto local al afectar la economía, el turismo y la seguridad nacional (Ukpokodu, 2003). Ya no se puede ignorar lo que sucede en otras partes del mundo porque esto repercute directamente en el bienestar del ser humano. Se manifiestan “los grandes problemas que encara la sociedad para promover un conjunto de valores: respeto a la vida, respeto a la diferencia, respeto a la persona, entre otros” (Díaz Barriga, 2005, párr. 12).

Se ha observado un comportamiento antisocial en las escuelas el cual se puede analizar desde tres variables:

- a) Evolutiva – que se refiere al desarrollo emocional, social y moral propio del ser humano y en especial del adolescente.
- b) Psicosocial – que considera las relaciones interpersonales, tanto familiares como entre iguales y la dinámica socioafectiva de las comunidades.
- c) Educativa – en relación con la disciplina y el uso del poder (Moreno, 2006).

Esto pone de manifiesto que lo que se está viviendo en la sociedad a nivel mundial igualmente está repercutiendo en el aula donde se está copiando el sistema de valores y reglas de la comunidad particular y global basándose en un modelo de “desprecio e intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad étnica en general” (Moreno, 2006, párr. 19).

### 2.2.1.1 *Sociedad a nivel mundial.*

La sociedad mundial se puede subdividir en dos grandes grupos: aquella que pertenece al primer mundo, los países industrializados y básicamente estables políticamente como los Estados Unidos y Canadá, Japón y los países de la Comunidad Europea y aquellos que pertenecen a lo que se denomina tercer mundo, países con un alto índice de pobreza y que lidian con los conflictos derivados de la misma.

El mundo desarrollado es el de alto nivel de vida, de consumo y creciente producción económica, mientras que el no desarrollado impera la pobreza, las limitaciones. La sociedad del mundo desarrollado percibe al mundo no desarrollado como una amenaza. El mundo no desarrollado no confronta al desarrollado sino que penetra en el (Lozano y Campos, 2004, para. 23).

Por eso es importante entender las diferencias que existen en el mundo ya que la globalización lo ha cambiado y a la cual García (2002) define como “un proceso en el cual se mueven actores que pueden orientarlo en distintas direcciones” (p. 94). Dada la brecha entre los países del primer mundo y aquellos del tercer mundo, la brecha existente entre ricos y pobres, los habitantes de América Latina no han podido pasar a ser actores activos en este proceso, ya que históricamente se han visto influenciados por nuevas conquistas. Esto les ha impedido establecer una identidad propia, cuya consecuencia es la falta de participación creativa y competitiva en los intercambios propios de la globalización. Por otro lado, si bien el intercambio comercial propicia la inversión económica extranjera con efectos positivos en las economías nacionales, como desventaja de esta apertura surge “la inestabilidad laboral por la competencia mundializada que exige abaratar costos en todas partes, en primer término el costo del trabajo” (García, 2002, p. 93). La diferencia se manifiesta nuevamente en la sociedad capitalista, aquella que necesita una mano de obra barata para poder subsistir.

### 2.2.1.2 *La sociedad mexicana.*

La sociedad mexicana ha quedado marcada desde la época de la colonia caracterizada por la opresión del conquistador y la sumisión del conquistado, el indígena. No ha habido mucho cambio al respecto en el transcurrir de los años y “México penetra al círculo globalizador, un poco titubeante, forzado por las circunstancias internacionales y el combustible ideológico de un grupo privilegiado, que toma decisiones a través del poder político y económico” (Rodríguez y Velarde, 2001, párr. 4). No sólo la élite ha marcado el perfil de la sociedad mexicana, sino que también las mismas condiciones de desarrollo económico así como la influencia de los países vecinos han marcado una gran desigualdad, "una de las más desiguales del mundo, donde la décima parte de la población concentra 40 por ciento del ingreso total de la nación" (González, 2004, citado en Lozano y Campos, 2004, párr. 11). Así, el norte y el centro del país se encuentran altamente desarrollados y se pueden equiparar al primer mundo, mientras que la situación en el sur del país, así como aquellas zonas de una población marcadamente indígena, es exactamente la contraria. Por lo tanto, es importante “enfrentar la ola desintegradora, individualista y desculturizante, para conformar una sociedad abierta, con bases culturales sumamente mexicanizadoras; que realcen las heterogeneidades, regionales y locales, pero con una alta interacción de tolerancia” (Rodríguez y Velarde, 2001, párr. 7) donde exista la honestidad y el respeto a los derechos humanos. La situación en México es similar a la de América Latina donde “91 millones se convirtieron en pobres en los últimos 20 años; 40 millones pasaron a ser indigentes en los últimos 20 años; 23 millones de latinoamericanos dejaron de ser clase media y cayeron en pobreza en los últimos seis años” (*La Jornada*, 2004, citado en Lozano y Campos, 2004, párr. 11). Adicionalmente, con base en el informe del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) 2000,

México se ubica con el IDH de 0.784 en la categoría de *Desarrollo Humano medio*, ocupando el quincuagésimo quinto lugar en la clasificación mundial, de un total de 174 naciones y el noveno entre los países de Desarrollo Humano medio, lo que indica que el camino para alcanzar un *Desarrollo Humano alto*, es bastante largo (Romero, Rivera, López y Juárez, 2000, párr. 12).

Este panorama pone de manifiesto que si algo caracteriza a las interacciones sociales en México, es la injusticia para la mayoría de la población que sería la clase social baja y “esta injusticia nace del hecho de que no es el interés general, ni siquiera el interés de la mayoría, el que se está haciendo valer en las decisiones políticas, en la conducción de los asuntos públicos en este país” (De la Torre, 2002, párr. 4). México políticamente se rige por las decisiones tomadas por una minoría, la clase social alta que hoy en día también es la clase que rige al país conforme a sus intereses personales.

### **2.2.2 La educación en México**

Según la Ley General de Educación, (Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión, 2006), los objetivos principales de la educación en México son los señalados en el Artículo 8 donde a lo que se aspira es a:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres. Además:

- I.-** Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- II.-** Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- III.-** Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la

persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (p. 3)

Independientemente de estos lineamientos, el rezago educativo presente en la sociedad mexicana hoy en día es evidente. El ex-presidente, Vicente Fox en su toma de protesta como presidente el 1 de diciembre de 2000, se comprometió a “extender la educación a todos los mexicanos, promover la equidad, la formación de los valores, el desarrollo humano de todos los alumnos y la capacitación eficiente para la vida y el trabajo” (Romero, Rivera, López y Juárez, 2000, párr. 28). Por lo tanto, a lo largo de su gestión se observó la introducción de nuevas estrategias innovadoras, nuevos programas y recursos que pretendían incidir en el desarrollo educativo y con ello en el desarrollo humano.

En México la educación se subdivide en varias áreas:

- La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria.
- El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.
- El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas (Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión, 2006, p. 30).

Si se considera el sistema de enseñanza el cual Casarini, (1999) define como “el conjunto de presupuestos pedagógicos, de planes y normas formalizadas relativos a acuerdos concretos sobre la enseñanza” (p. 205), se observa que en México hay una brecha entre la educación integrada y definida por la Secretaría de Educación Pública y aquellos lineamientos que definen la educación media superior y la superior. Desde este punto de vista, la preparatoria se rige por diferentes instancias y reglas que preescolar, la primaria y la secundaria, donde los planes de estudio, la base del currículum formal, quedan

supeditados a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, la cual le deja a las instituciones muy poco margen de opción para innovaciones propias excluyendo igualmente a alumnos y padres en la evaluación educativa. Poco ha cambiado desde 1992, cuando según Ornelas, el sistema educativo mexicano era uno de los más centralizados a nivel mundial. “La SEP controlaba a poco más del 70% de los alumnos de todos los niveles. Simplemente el sistema educativo era una muestra del sistema político nacional, ya que era autoritario, jerárquico e ineficiente” (Alquino, 2008, p. 6).

A nivel enseñanza media superior la situación es diferente. Organismos oficiales que acreditan la preparatoria hay varios, como la UNAM ó el Colegio de Bachilleres. A la par, existen universidades privadas que ofrecen diferentes programas de preparatoria, avalados por la misma institución. Igualmente existen organismos internacionales, como el Bachillerato Internacional, con su propia estructura curricular buscando la aceptación mundial de su programa de bachillerato. Según el enfoque individual de la institución, se determina la pertenencia a uno u otro organismo, debido a que lo que sí se requiere es una validación oficial que le permita al alumno posteriormente poder ingresar a una universidad. Este organismo de pertenencia es el que determina los diferentes sectores y los lineamientos básicos para los programas. Consecuentemente, una de las nuevas reformas propuestas por parte de la Secretaría de Educación Pública es la Reforma Integral de la Educación Media Superior que establece “un tronco común en los planes y programas de estudio, facilita el tránsito de un subsistema a otro y busca entregar un certificado único en todo el país.” Esta Reforma a la vez tiene por interés que “los jóvenes que estudien la educación media superior adquieren el dominio de un universo común de conocimientos, habilidades y actitudes; se concreta con un marco curricular común con base en

competencias, y se verá reflejado en un certificado común” (Del Valle, 2007, septiembre, 27, p. 4).

Se observa que el actual sistema educativo mexicano presenta muchas irregularidades como la falta de enseñar con el ejemplo. Se pretende que solamente se aprende en la escuela por el simple hecho de estar inscrito en algún programa educativo que meramente menciona los hechos, los valores y las actitudes a adquirir, y lo cual debería de incidir en el desarrollo de ciertas habilidades como: “la libertad política, económica, social y cultural; la disponibilidad de oportunidades con fines productivos o de creación; el respeto por sí mismo; el ejercicio pleno de los derechos humanos; y la conciencia de pertenecer a una comunidad” (Romero, Rivera, López y Juárez, 2000, párr. 37). Se carece de un sistema educativo “basado en los valores, en el compromiso con su país y en la autogestión de actitudes congruentes con los retos del momento presente” (Romero, Rivera, López y Juárez, 2000, párr. 40). Se observa que en la “educación escolarizada, parece darse la imposibilidad de construir un proyecto de desarrollo coherente y una visión plural diferenciada del sector educativo, que vislumbre los cambios socioculturales en las realidades escolares de las comunidades de base” (Muñoz, 2002, párr. 50). La educación se ha unificado ignorando a las comunidades más aisladas. Por lo general, las propuestas educativas “subordinan los tradicionales objetivos de cobertura y equidad que dominaron la educación durante gran parte de este siglo y privilegian objetivos ‘posmodernistas’ de eficacia, productividad, pluralidad cultural y, ocasionalmente, de excelencia académica” (Muñoz, 2002, párr. 51). Esto se confirma además con el hecho de que el porcentaje menor de de estudiantes que asiste a la escuela corresponde a los más pobres de toda la población mexicana y adicionalmente la mayor

cantidad de personas jóvenes y adultas sin educación básica pertenece a aquellos sectores sociales que se encuentran en condiciones de indigencia (Aquino, 2008).

Adicionalmente, la educación particular en México tiende a ser elitista al poderse distinguir entre una educación llamada pública que “se representa actualmente como laica, gratuita y obligatoria y la educación privada que se caracteriza por sostenerse con fondos no gubernamentales y por añadir materias, contenidos o un ‘valor agregado’ a la enseñanza” (García, 2002, párr. 2). Adicionalmente a esta educación pública, a pesar de las múltiples reformas educativas, se le califica como deficiente tanto desde el punto de vista del profesorado como de los padres de familia, por lo que las clases sociales media y alta, conscientes de que el camino al éxito reside en la educación, han buscado ampliar la oferta educativa para sus hijos. En el pasado fue la iglesia la responsable de educar a la elite y como tal la aislaba de su entorno. A fines del siglo XVI fueron principalmente las escuelas de los jesuitas quienes “establecieron con claridad su proyecto pedagógico y los principales contenidos que debían atenderse en sus diversas escuelas” (Díaz Barriga, 2003, párr. 11). Hoy en día la iglesia sigue ejerciendo un rol fundamental en la educación privada en México, sin embargo la oferta educativa se ha ampliado por un lado gracias a la globalización donde instituciones educativas han adoptado los sistemas educativos de los países de su población de alumnos o a nivel preparatoria, las universidades conscientes del perfil de alumnos al que aspiran, se han encaminado a la labor de ampliar su oferta educativa, independiente de la oficial. Siguiendo estos ejemplos han surgido múltiples escuelas enfocadas a las necesidades de sus comunidades circundantes, como organismos independientes de la iglesia, del estado y de las instituciones educativas superiores. Sin embargo,

... en este mercado educativo de ofertas y demandas diversas, el libre juego de fuerzas, aunado al relajamiento sobre la vigilancia de las escuelas particulares,

procura las condiciones necesarias para el fraude; cuando éste se da es doblemente reprochable, pues además de no cumplir con el servicio por el que los padres de familia pagan, se trafica de manera mercantil con la formación de seres humanos (García, 2002, párr. 20).

Lo anterior ha impedido establecer un sistema educativo estructurado y mucho menos ha permitido determinar un control de calidad auténtico por lo que “las subsecretarías de Educación Superior de los estados propusieron homologar las normas, procedimientos, criterios y requisitos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) para las instituciones privadas” (Del Valle, 2007, septiembre, 30, p. 2). Se sigue privilegiando a la burocracia en reemplazo de la competencia del mercado. Por lo tanto, se requiere de una reforma educativa que realmente ponga al sistema educativo en forma, aplicando las leyes del mercado sustentadas en la competitividad, la eficiencia, la innovación tecnológica y la libre elección creándose una igualdad de oportunidades (Alquino, 2008).

De ésta manera la educación en México se puede subdividir en dos grandes áreas: la pública y la particular. Independientemente que la educación desde preescolar hasta secundaria es obligatoria y subordinada a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública, se denota una marcada diferencia entre ambos sistemas definidos no sólo por la calidad de la educación ofrecida sino también por una oferta educativa más amplia donde se integran al currículum materias adicionales, básicamente los idiomas, el inglés. Lo que se pretende en la mayoría de los casos es llevar a la persona a ser bilingüe y otra vez se denotan diferencias con base en la población donde las más comunes son:

- a) La educación bilingüe para los grupos minoritarios que hablan lenguas indígenas como el Huichol y el Náhuatl, siendo el español la segunda lengua, y
- b) La educación bilingüe 'elitista', donde los padres envían a sus hijos a colegios particulares a recibir instrucción, principalmente en español-inglés y español-francés. (Velázquez, 2005, párr. 2).

Esta educación bilingüe no solo pretende la adquisición de un segundo idioma y el poder comunicarse fluidamente por medio de éste, sino un acercamiento a otras culturas, especialmente aquellas en donde el idioma es la lengua oficial. El motivo de este aprendizaje es por lo tanto es meramente social. Así para los grupos minoritarios es el conocer la cultura mexicana global a la que pertenecen y para los demás sería un acercamiento a culturas extranjeras con las cuales, debido a las características del mundo globalizado, se pretende probablemente un acercamiento en el menor de los casos económico.

En México, el área de inglés goza de ciertas preferencias debido a que en términos generales, los requerimientos exigidos por las distintas instancias oficiales son muy básicos, dándole a cada institución la opción de ampliar el programa con base en sus propios objetivos y sus necesidades. Existen múltiples opciones desde: ofrecer más horas de enseñanza en ese nivel, profundizar en el contenido, dar la instrucción de las materias en un segundo idioma u ofrecer materias adicionales, manejadas de manera interna y ampliando así el acervo cultural de sus alumnos. De esta manera los objetivos y los contenidos son definidos tanto a nivel coordinación como a nivel institucional con base en las características específicas de cada escuela y su visión particular. Objetivos y contenidos definen a la vez el perfil del personal docente para llevar a cabo las actividades educativas necesarias para que los alumnos puedan alcanzar el nivel de aprovechamiento deseado así como el poder ofrecer un enfoque cultural adicional.

Al enseñarse un segundo idioma, automáticamente hay un acercamiento a otras culturas, sus costumbres y tradiciones. Las estrategias didácticas en gran parte quedan definidas por los libros de texto, que en el caso del inglés llevan al maestro de la mano, paso a paso, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto, los departamentos de

inglés por lo general tienen una gran autonomía, privando en el mismo mucho la libertad de cátedra tanto a nivel individual como de coordinación.

### **2.2.3 Planes de estudio de bachillerato en México**

En México la escuela se rige por la Ley General de Educación. Lamentablemente, ésta no incluye el nivel superior medio o a enseñanza preparatoria. Sin embargo, cada estado es libre de definir su propia ley, siguiendo ésta los lineamientos federales básicos establecidos. Tomando como ejemplo el estado de Coahuila, su Ley Estatal de Educación (Gobierno del Estado de Coahuila, 2006) establece en su Artículo 51 que:

El bachillerato tendrá las siguientes características y finalidades:

- I.- Desarrollar las habilidades necesarias para adquirir los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades, las tecnologías y para acceder a estudios superiores;
- II.- Promover el uso de métodos adecuados como base para continuar la formación del alumno, ya sea en la educación superior o en el desempeño laboral, así como para la interpretación de la cultura de su tiempo;
- III.- Propiciar el desarrollo de una conciencia valorativa y crítica que permita adoptar actitudes responsables;
- IV.- Formar actitudes y aptitudes que motiven, preparen y orienten para el autoaprendizaje;
- V.- Fortalecer la identidad regional y nacional a través del aprecio por la cultura, la historia, las costumbres y las tradiciones del estado y del país; y
- VI.- Fomentar la práctica continua de los valores humanos en la convivencia social (p. 13).

La educación media superior en México tiene diferentes características ya que en primera instancia ya no depende de la Secretaría de Educación Pública y adicionalmente ya no es obligatoria. Esta segunda característica la vuelve elitista, ya que tienen acceso a ello solamente aquellos alumnos que la puedan pagar o aquellos que logran ser aceptados en las pocas instituciones que ofrecen una educación gratuita. Su función primordial es preparar al alumnado para su ingreso a las universidades y al mundo laboral. Se pierde “la visión humanista que la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del

siglo XIX” y lo único que interesa es “educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana” (Díaz Barriga, 2003, párr. 19).

La educación en México es obligatoria hasta el nivel de secundaria pero esto no es una garantía ya que la calidad sigue siendo deficiente y adicionalmente el nivel de deserción es alto. Son pocas las oportunidades que existen a pesar de que en mayo del 2008 la cámara de diputados aprobó la preparatoria obligatoria para todos los jóvenes de la República Mexicana a instituirse gradualmente en los próximos 10 años y según los recursos disponibles como parte de la nueva Reforma Educativa (Negrete, 2008, mayo, 17). Hay estados como Hidalgo y el Estado de México donde sólo se puede ofrecer el nivel de educación media superior a menos de la mitad de los que se registran (Ramos, 2008, mayo, 8). Miles de alumnos aspiran a una educación a nivel medio superior. Tristemente, muchos, demasiados, reprobaban los exámenes. Sólo en la zona metropolitana, se informó por autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ingresarán 265 mil de los 310 mil aspirantes (García, 2008, enero, 19). Se consideran dos razones para ello: el uso de este nivel como un filtro porque no hay capacidad suficiente en las instituciones de nivel superior y por otro lado. la preparación previa de los alumnos que es deficiente. A pesar de las reformas educativas promovidas por el gobierno, no ha habido una mejora en el rendimiento escolar. “Las propuestas de renovación y de reforma deberían estar basadas en algo más que diseños creativos e innovadores” (Elboj, 2002, capítulo 4, p. 55). Además, la educación preparatoria todavía hoy en día, en México, sólo es eso, una educación que prepara a los alumnos para poder asistir posteriormente a una universidad. La realidad es triste ya que son pocos los alumnos que realmente tienen la oportunidad de asistir ya que se conoce que todavía en el 2005 menos del 50% de los jóvenes que concluyen la educación secundaria se inscriben en la preparatoria, a pesar de un incremento de un poco más del 6%

con respecto al año 2000 (Del Valle, 2007, septiembre, 26). Posteriormente el panorama es todavía más desolador. “El nivel universitario reproduce la escisión brutal que se da en los otros dos niveles, entre una educación de mala calidad para la mayoría —que son los pobres— y otra de alta calidad para los menos” (Campos, 1999, p. 211).

Consecuentemente, son pocos los egresados que realmente tienen la oportunidad de obtener un buen trabajo y bien pagado.

Continuamente se han hecho reformas para adaptar el currículum escolar a las expectativas definidas básicamente por el gobierno. Sin embargo, la escuela como tal no se ha quedado al margen y

... los autores que trabajan la perspectiva de los planes de estudios están conscientes de la necesidad institucional no sólo para evaluar y reformular los planes de estudio, sino también para ofrecer desde un plan de estudios una perspectiva que invite a los docentes a innovar y organizar su trabajo educativo (Díaz Barriga, 2003, párr. 25).

Siempre se ha considerado la importancia de la función del docente en la educación ya que él es el responsable del cómo se llevan a la práctica los contenidos de los planes de estudio.

#### *2.2.3.1 Organismos Oficiales: Colegio Bachilleres y UNAM.*

En términos generales, la educación media superior en México ya no se rige por la Secretaría de Educación Pública. Existen múltiples instituciones oficiales reconocidas como la UNAM (Universidad Nacional de México), el Colegio de Bachilleres, el Instituto Politécnico Nacional, el CONASEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), etc. Sin embargo, sí existe una ley general por la cual estas instituciones se deben regir.

Según la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión, 2006) en su Artículo 47 establece que:

Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio. En los planes de estudio deberán establecerse:

- I.-** Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;
- II.-** Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo (p. 13);
- III.-** Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y
- IV.-** Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo.

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos (p. 14).

La UNAM ha determinado dos planes de estudios por el cual se rigen tanto las preparatorias oficiales como aquellas instituciones particulares incorporadas a la misma, el de la Escuela Nacional Preparatoria (Escuela Nacional Preparatoria, s.f.), que es anual y el del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 2007), que es semestral y con un enfoque mucho más activo y autodidacta. Ambas instituciones ofrecen opciones para el último año escolar: la Escuela Nacional Preparatoria ofrece un programa diferente por área de interés: físico – matemático, químico – biólogo, económico – administrativo y humanidades, como se puede apreciar en la Tabla 2.1 del Apéndice 2 donde sólo se mencionarán las materias comunes a las cuatro áreas que se pueden ver en el listado general de la Tabla 2.2 del Apéndice 2. Por otro lado el Colegio de Ciencias y Humanidades ofrece para cada una de sus cinco áreas diferentes materias a cursar y a combinarse con base en los intereses personales del alumnado siempre y cuando se cumpla con la materia obligatoria y en un área se seleccione una optativa adicional.

El Colegio de Bachilleres definió un plan de estudios similar como se puede apreciar en la Tabla 2.3 del Apéndice 2. Sin embargo semestral como el del Colegio de Ciencias y Humanidades y no anual con base en su misión que busca la formación de

jóvenes ciudadanos que tengan las competencias académicas y laborales así como una vocación profesional para ser competitivos y que además tengan una buena autoestima y muestren compromiso para con su familia y su comunidad. El plan de estudios se divide en tres áreas: la *básica* que debe de ser cursada por todo el alumnado en todas las áreas, la *de integración al trabajo* donde sólo se mostrará una selección de materias ya que éstas también se subdividen por área de capacitación y la de *formación específica* con base en el campo de conocimiento a desarrollar: matemáticas, ciencias naturales, ciencias histórico sociales y lenguaje y comunicación (Colegio de Bachilleres, 2006).

#### 2.2.3.2. Instituciones no oficiales: Universidad Anáhuac y Tecnológico de Monterrey.

En el caso de las instituciones particulares que ofrecen estudios a nivel preparatoria, éstas no se tienen que apegar a la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión, 2006), ya que está a nivel federal y no abarca este nivel educativo como se menciona en el Artículo 54:

Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. Por lo que concierne a la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado, tratándose de estudios distintos de los antes mencionados podrán obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios.

La autorización y el reconocimiento serán específicos para cada plan de estudios. Para impartir nuevos estudios se requerirá, según el caso, la autorización o el reconocimiento respectivos. La autorización y el reconocimiento incorporan a las instituciones que los obtengan, respecto de los estudios a que la propia autorización o dicho reconocimiento se refieren, al sistema educativo nacional (p. 15).

Para que los estudios sean reconocidos oficialmente se requiere la incorporación a un organismo oficial como es el caso de la preparatoria de la Universidad Anáhuac, el Bachillerato Anáhuac, que tiene el reconocimiento de validez oficial de la Secretaría de

Educación Pública. Sin embargo esto no garantiza que los estudios realizados en una institución sean reconocidos por otra. Estas instituciones

... son bachilleratos privados que con base en un decreto o acuerdo especial del Poder Ejecutivo o del Secretario de Educación, específicamente expedido para la institución correspondiente, han quedado facultados para administrarse de la forma más conveniente a sus intereses, elaborar sus planes, programas y métodos de enseñanza, previa autorización de los mismos por la DGB; lo cual les permite tener reconociendo y validez oficial a los estudios en toda la República Mexicana (SEP - DGB, s.f., párr. 7).

Según el Padre Marcial Maciel, L.C. (2002), líder espiritual de los Legionarios de Cristo, a lo que estas escuelas aspiran es a ofrecer una educación integral enfatizando en la formación intelectual, humana, social, espiritual y apostólica del individuo. Desde este punto de vista las escuelas preparatorias de los Legionarios de Cristo diseñaron un plan de estudios (Instituto Cumbres Querétaro, 2005) el cual es semestral y que se puede apreciar en la Tabla 2.4 del Apéndice 2.

Otra universidad privada que ofrece estudios a nivel medio superior es el Instituto Tecnológico de Monterrey que igualmente tiene certificado su programa ante la SEP. Su misión básica es la preparación y formación de personas íntegras que tengan una visión humanista así como un alto nivel competitivo “para desarrollarse en cualquier sistema universitario nacional e internacional. Asimismo, promueve el desarrollo integral de los alumnos a través de su Modelo Educativo y el compromiso de incidir positivamente en la sociedad y en el país” (*Misión y Visión*, 2006). Esta misma institución ofrece varios programas de bachillerato como la Prepa TEC (*PPT*, 2006) tradicional, la Preparatoria Bilingüe que ya no aplica en el nuevo plan de estudios a partir del 2002, la Prepa TEC Bicultural (*PBB*, 2006) cuyo objetivo primordial es ayudar a transformar la sociedad mexicana para llegar a conformar un mundo mejor a través de la comunicación y el conocimiento de otras culturas por lo que la mitad de las materias son impartidas en inglés

y adicionalmente se ofrece la oportunidad de aprender un tercer idioma, la Prepa TEC Internacional que se apega al programa del Internacional Baccalaureate y la Prepa TEC Interdisciplinaria donde el plan de estudios es igual al de la Prepa TEC pero se combinan dos o más disciplinas independientes en el desarrollo de proyectos establecidos como se puede ver en la Tabla 2.5 del Apéndice 2.

#### **2.2.4 El currículum**

El currículum ha sido definido por Stenhouse (1991) como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29) o como lo expresa Furlán (1996) de una manera más abierta e interactiva al considerar que el currículum es “el recorrido a hacer y en ese sentido puede funcionar como plan, pero también es el recorrido que se va haciendo, o que ya se ha hecho” (citado en Buitrón, 2002, párr. 18). Con esto el currículum no queda restringido únicamente a la teoría sino que queda abierto a una modificación constante para que se pueda ir adaptando a las necesidades tanto internas como externas de la institución y éstas a la vez se reflejarán en la práctica.

El currículum debe ser algo dinámico, algo que se está acomodando con base en la práctica del docente, las especificaciones de la institución y la sociedad y las reacciones de los alumnos, no sólo académicamente, sino también con base en sus respuestas de actitud, interés, y aceptación. Como lo afirma Ornelas (1999), es primordial el “tomar en consideración la experiencia de los sujetos de la educación” (citado en Buitrón, 2002, párr. 26). Sin embargo,

...el currículo que aún prevalece en la mayor parte de los sistemas educativos, consiste en una relación de temas prescritos para cada grado de enseñanza, cada

uno con un programado número de horas por semana y año, así como los objetivos por nivel son previstos, junto con los objetivos y contenidos para cada tema. (García, 2001, p. 13)

En cuanto a sus antecedentes Bobbitt hace referencia por primera vez a la palabra currículum en relación con la educación en 1918. Sheldon posteriormente lo consideró exclusivamente como un programa de enseñanza, Campbell en 1935 lo define como un conjunto de experiencias por parte de los alumnos y no fue hasta con Pugg en 1940 cuando se incluyó la parte práctica, las acciones de alumnos y profesores. A mediados de los años 50 Beauchamp y otros se enfocaron más en las experiencias adquirida por los alumnos en el ámbito escolar y finalmente con Lee y Lee en 1960 se amplió el espectro del mismo al marco cultural. No ostante, se continuaba dando más énfasis a lo que acontecía dentro de la escuela para poder alcanzar los objetivos planteados que en lo que pasaba en la vida de los alumnos, en los aspectos sociales y culturales (Bonilla, 2004; García, 2001). Stenhouse, (1991, citado en Bonilla, 2004) resume lo anterior afirmando que

...el desarrollo curricular supone relacionar tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. El currículum se concibe como un análisis de la práctica docente, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas (p. 1).

Stenhouse (1997) consecuentemente no sólo toma en cuenta el contenido curricular sino también la puesta en práctica de éste y el cómo se lleva a cabo esta práctica docente dentro del aula haciendo dependiente de su éxito la labor del profesor. Furlán (1996) no solamente respalda esto sino también enfatiza la importancia del trabajo en conjunto de los profesores con la institución haciendo hincapié en la importancia de seguir un mismo lineamiento. Casarini (1999) por otro lado le da un enfoque más cultural y social al considerarlo “por una parte, como intención, plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela; por otra parte, también se le percibe como lo que ocurre, en

realidad, en las escuelas" (p. 7). Así también Furlán (1996, citado en Buitrón, 2002) considera que "el currículum, es el resultado de la actividad global de la escuela, no solamente de lo que pasa en las aulas, también de lo que pasa en los pasillos fuera de las aulas," (párr. 15) es decir, incluye los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales de la sociedad al igual que Gimeno (1988) quien lo define como el eslabón que se establece "entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría ... y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones" (citado en García, 2001, p. 15). Es por lo tanto la expresión y concreción de un plan cultural que una institución educativa hace realidad dentro de unas determinadas condiciones definidas por la comunidad en la que está inmersa.

Suárez (2006) por su parte finalmente buscó concretar todas las definiciones dadas al currículum desde la perspectiva funcional al decir que éste se le debe considerar como:

Un sistema organizativo: toda acción social debe enmarcarse a un determinado orden. Debidamente normalizado: en cuanto a límites para acotar la acción en tiempo y espacio, y determinado: debe existir un acuerdo de partes para establecer lo que se debe enseñar y aprender. Todo ello referido a los contenidos específicos y explícitos, en los cuales se precisan y detallan los campos y áreas que se abordarán evitando la subjetividad del mismo (párr. 19).

Para que el aprendizaje sea significativo, se debe de concebir al currículum por lo tanto como una manera de transmitir los conocimientos de manera integral para que el ser humano pueda trascender.

#### 2.2.4.1 *El currículum formal.*

El currículum formal es aquel que se refiere a "la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas," (Casarini, 1999, p. 7) equiparándose esto a un plan de estudios o como lo

plantea Suárez, (2006) como “la base para el desarrollo de las actividades académicas, orienta a los docentes y a los administradores para la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo” (párr. 30). Ornelas (1999) por su parte define al currículum formal como aquello que "da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas" (citado en Buitrón, 2002, párr. 20). Es decir, es aquel papel que le indica al profesor el cómo y el qué debe de enseñar, le plantea los objetivos a seguir, los temas a enseñar, las actividades relacionadas, el cómo debe evaluar el aprendizaje y el orden cronológico con el que debe de proceder. Es aquel plan que frecuentemente se encuentra en los libros de texto para el maestro, sobre todo en aquellos que se publican en los Estados Unidos, y que le sugieren al mismo todas las actividades a seguir, dando indicaciones paso a paso e inclusive, frecuentemente, el tiempo indicado para cada actividad, el material requerido, actividades adicionales, etc. Adicionalmente, plantea los objetivos de la actividad y en ocasiones se presentan exámenes muestras para poder llevar a cabo una apreciación así como las rúbricas correspondientes para evaluar los diferentes aspectos.

Angulo y Blanco (1994) hacen un análisis crítico del currículum formal desde el punto de vista de diferentes autores viéndolo en primera instancia como contenido o conocimiento cultural donde sí se considera el aspecto social pero de una manera muy restringida. Así, parten de lo simple, del cómo adquirir la educación, tal como lo definen Tylor y Richards, para que con Gagné se incluya un punto más a considerar, el aprendizaje basado en jerarquías, en donde antes de empezar con un tema nuevo se establece como requisito el dominio de las unidades previas y “se sustrae del campo del currículum, cualquier referencia a los procesos educativos y a la problemática de la selección cultural” (p. 21).

Por otro lado, Angulo y Blanco (1994) también ponen en consideración al currículum como planificación educativa donde adicionalmente al contenido, se determina “el marco dentro del cual se desarrollará la actividad educativa” (p. 23). Aquí hay dos autores que se contraponen. Por un lado está Beauchamp, quien le da importancia a la justificación como marco global para planificar las estrategias, determinar los objetivos y la evaluación mientras que Hirst restringe la acción al aula y a los objetivos internos (García, 2001). Definitivamente en ambos casos no se considera el marco cultural.

#### 2.2.4.2 *El currículum real.*

En segunda instancia se tiene el currículum real o vivido que, dicho en otras palabras, sería la puesta en acción del currículum formal o como lo define Casarini (1999), “la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (pp. 8-9). Angulo y Blanco (1994) también lo ven como una forma de comunicación, es decir, lo que sucede a los alumnos por la acción de los profesores.

Como profesores, siempre nos enfrentamos a la disyuntiva que presenta el desarrollo de objetivos bien planteados por una institución educativa con el fin de que los alumnos aprendan, y lo que debemos hacer en el aula para poder llevar a todos nuestros alumnos hacia un mismo fin (Buitrón, 2002, párr. 21).

Con ello se le da más importancia a los docentes. En realidad son ellos los responsables de la enseñanza y gracias a sus acciones, sus actividades y sus métodos los alumnos adquieren el aprendizaje esperado. Cada profesor es diferente, con su personalidad propia y su bagaje personal. Lo mismo se puede decir del alumno, la institución educativa, del lugar, etc. Esto influye en cómo se va a llevar a cabo el desarrollo del currículum tal como lo expresa Westbury (1988) quien afirma que “el currículum sólo encuentra su significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre

profesores y alumnos ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación” (citado en Angulo y Blanco, 1994, p. 26). Por lo tanto, la puesta en práctica del currículum formal presume una adaptación al entorno de la clase, a los alumnos y a las eventualidades que pudieran presentarse durante su transcurso.

#### 2.2.4.3 *El currículum oculto.*

Finalmente está lo que se ha llamado currículum oculto, el cual está íntimamente ligado con el currículum formal y el real. “Es clave reconocer que cuando el currículum formal se socializa, surge el currículum oculto; de hecho, surge de él y se desarrolla e interactúa en paralelo con el currículum real” (Suárez, 2006, párr. 1). Es aquel que no es considerado en los planes de estudio, no se encuentra regido por ninguna regla, y sin embargo por el aspecto social que abarca puede llegar a ser mucho más efectivo. Por su lado Casarini (1999) lo define “como una herramienta interpretativa que permite registrar el modo de operar de la escuela como institución social” (p. 10) y por lo tanto, se le puede ver como una “disciplina institucional que exige un orden, una línea a seguir en cuanto a comportamientos, actitudes” (Buitrón, 2002, párr. 22).

El currículum oculto sigue causando gran polémica en la actualidad y en especial por no ser claro, no estar definido. No hay nada explícito referente a él, y sin embargo, sí se rige por ciertos principios, tal como lo expresa Suárez (2006)

...su ejercicio y aplicación exige un patrón de conducta, un orden, una línea a seguir en cuanto a comportamiento. Su importancia radica en que a partir del ejemplo se puede generar una mayor eficacia de lo que se pretende alcanzar en el estudiante (párr. 39).

El currículum oculto exige tomar en consideración el conjunto de valores y principios éticos vigentes no solamente dentro de la institución sino también apegados a la comunidad social, sus aspectos políticos, económicos, sociales, culturales e ideológicos.

Precisamente en esto radica su importancia. Más que la parte académica y la adquisición de conocimientos como tales, más que la parte práctica del cómo se adquieren estos conocimientos, lo que llega a ser relevante es el aspecto social.

Igualmente que con el currículum real, la intencionalidad y la práctica queda en manos de los profesores y de los alumnos ya que como seres humanos cada uno trae su propia historia, ha tenido sus propias experiencias y a partir de éstas va a construir su propia historia futura. Sin embargo, no se debe de perder de vista que la mayor responsabilidad recae sobre el profesor y por ende sobre la institución. Esta última es la responsable de informarle al docente cuál es su función dentro de la sociedad, cuáles son sus objetivos y cuál es su lineamiento como una organización formadora. A la vez, de ella depende la capacitación para que cada día el docente esté más preparado a enfrentar ese reto que implica la educación.

Desde este punto de vista queda recalcada la importancia del currículum oculto. En él se engloba todo el porqué de la educación, su objetivo primordial y las acciones a tomar. La escuela, al igual que la familia, como comunidad social adquiere un rol mucho más importante en la conformación del ser humano como un miembro de la sociedad. Nos da una razón para la educación. Por lo tanto, más que considerar a la escuela como una institución donde se transmiten conocimientos, la escuela debe verse como aquel lugar en donde se prepara al ser humano para poder afrontar los retos del futuro. Así lo expresa Furlán (1996) con respecto a Dewey, quien “le encomendaba a la escuela contribuir al desarrollo del mundo productivo... y a formar ciudadanos que consolidasen la vida democrática y la justicia social” (citado en Buitrón, 2002, párr. 17).

#### 2.2.4.4 *Diseño y desarrollo curricular.*

Desde su origen, el hombre ha sido un ser social quien siempre ha tenido la necesidad de desarrollarse en un grupo social, al cual él se siente ligado. En primera instancia, como su grupo social más íntimo está la familia, cada una con sus características muy peculiares ya que se desenvuelve en torno a su propio grupo de valores, de costumbres y tradiciones. Posteriormente, aunque en la actualidad en menor grado, está la comunidad conformada por aquellas familias de origen e intereses similares ya que desde que el ser humano empezó a emigrar y buscar nuevos horizontes, a la par buscaba una pertenencia a su comunidad original. Lo mismo sucede con la selección de la escuela. En la ciudad de México, por ejemplo, existen el Colegio Americano, el Liceo Francés, el Colegio Alemán, el Liceo Japonés, entre otros, que tienen como punto de unión su origen étnico y cultural y son una extensión de las sociedades del país que representan. A la par, existen escuelas religiosas, escuelas biculturales, escuelas bilingües que buscan cubrir los requisitos particulares de la comunidad.

La educación está profundamente comprometida en la política cultural. El currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. La decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el de otros salga a la luz, dice algo de extrema importancia acerca de quien tiene poder en la sociedad (Apple, 1995, citado en Bonilla, 2004, p. 1).

Es decir, bajo estos lineamientos y tal como lo expresa Furlán (1996), el currículum es “un instrumento de adaptación de la escuela a las nuevas demandas” (citado

en Buitrón, 2004, párr. 17), demandas de una sociedad cada vez más plural pero a la vez todavía muy apegada a sus orígenes.

Finalmente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, y sobre todo a partir de la globalización mundial, se buscó ampliar este aspecto socio cultural y surgieron las escuelas internacionales para dar cabida a una población en migración constante. Adicionalmente, se buscó una mayor internacionalización por medio de intercambios y estudios en el extranjero. Cada vez nos comparamos y evaluamos más desde una perspectiva mundial y con ello es necesario ampliar el campo social en el que se desenvuelve el ser humano. Todo esto trae como consecuencia una modificación del currículum tanto a nivel nacional como institucional partiendo desde la teoría para llegar a la práctica.

Entendemos con ello, que el currículum es una expresión cultural dentro de una Institución que engloba, creencias, valores, ideologías, conocimientos, experiencias como parte de un todo, es decir como parte de una sociedad cambiante ante las necesidades de un mundo que demanda gente más adaptada a las circunstancias sociales, políticas y económicas que imperan (Buitrón, 2002, párr. 15).

El diseño del currículum debería partir con lo que pasa dentro del salón de clases cómo un reflejo del medio social en el que se desenvuelve, tanto nacional como internacionalmente. Esto daría las pautas a seguir para redactar el plan de estudios con respecto al saber de los estudiantes, las actividades que prefieren y que resultan más efectivas en la adquisición del conocimiento, para así poder prepararlos a ser los ciudadanos del futuro tal como lo indica Casarini (1999), “dicha práctica retroalimenta el rediseño de la propuesta original” (p. 11). Ésta debería de ser la justificación primordial para su desarrollo. Para Stenhouse (1991), como teoría o proyecto, el currículum debería de contener lo que se busca enseñar, el cómo debería de ser este proceso de enseñanza – aprendizaje, y en qué orden se debería de dar con base en los puntos fuertes y débiles de

los estudiantes como individuos. El currículum visto desde un punto de vista empírico ó práctico debe permitir la evaluación del progreso de los estudiantes como la de los profesores, el cómo es posible adaptarlo a diferentes contextos y momentos y así poder entender las causas y poder hacer la práctica más eficiente. Queda claro que teoría y práctica están íntimamente ligadas. No puede y no debe de existir una sin la otra.

Por otro lado, Suárez (2006) refleja la importancia de no perder de vista los aspectos del currículum oculto, aquellos aspectos que frecuentemente se dan inconscientemente en la práctica y que esperan ser integrados en la parte escrita.

El currículum al tener la capacidad de integrar la teoría y la práctica en sus diferentes expresiones, integra lo que sucede en el medio exterior y lo que acontece en las aulas, por tanto contempla lo que debe ser y lo que verdaderamente es. (párr.109)

Con esto se establece un equilibrio entre lo que se busca enseñar, lo que es necesario enseñar y lo que finalmente se aprende en función de la práctica.

### **2.2.5 El Aprendizaje**

Aprender implica crear, adquirir y transmitir una idea o un conocimiento para posteriormente modificar una conducta que permita adaptarse a esa nueva idea o conocimiento (Gil, 2008). Por lo tanto, para que se produzca el aprendizaje, las nuevas ideas son esenciales.

El aprendizaje se refiere al proceso de alcanzar cambios por lo general permanentes en el entendimiento, la actitud, el conocimiento, la información, la capacidad y la habilidad por medio de la experiencia (Lujano, Morfín y Tiznado, 2003). La experiencia adquirida puede darse por medio de una interacción abierta y directa con el ambiente externo al individuo, pero también puede implicar procesos cognitivos ocultos.

Existen tres paradigmas de la educación los cuales han moldeado a la misma. La distinción básica entre estos tres está en la forma en que se concibe el conocimiento. El conductismo ha sido el paradigma dominante en la psicología. “Se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que éstos se realizan de manera automática” (Mergel, 1998, p. 2). “Establece como objetivo la interacción continua entre el sujeto conductual y los eventos observables físicos y sociales del ambiente y sus resultados” (Ceballos, 2005, párr. 1). Así el conductismo se sustenta en una instrucción programada, dirigida por el profesor, básicamente memorística definida por el refuerzo como el condicionamiento operante de Skinner (Hernández, 1991). Este paradigma evolucionó, dejando atrás lo meramente fisiológico y mecánico, para transformarse hacia el cognoscitividad.

El paradigma cognoscitivo “se basa en los procesos ocurridos durante los cambios de conducta. Estos cambios son usados como indicadores, para entender lo que está pasando en la mente del que aprende” (Mergel, 1998, p. 3). Conduce a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continuo en cada individuo, lo cual da un valor real a cualquier cosa que se desee aprender (Ceballos, 2005).

El cognoscitividad se enfoca más hacia las representaciones mentales, que se van modificando a través de los diferentes estadios del desarrollo definidos entre otros, por Piaget (Hernández, 1991) y la enseñanza se debe dar con base en esos estadios del desarrollo. Bruner también considera que la educación se da a través de diferentes etapas, pero para que el aprendizaje sea favorable éste debe de ser significativo, con base en lo que percibimos de nuestro ambiente, por lo que sugiere el aprendizaje por descubrimiento (Hernández, 1991) lo cual se asemeja más al enfoque constructivista.

Finalmente, está el paradigma constructivista, que se basa en la premisa de que “cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. El constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas” (Mergel, 1998, p. 3). Según este paradigma, “el alumno es quien aprende (y no el maestro el que enseña) involucrándose con otros aprendices durante el proceso de construcción del conocimiento (construcción social), tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la asimilación final de contenidos” (Ceballos, 2005, párr. 20).

En cuanto a los antecedentes de la psicología educativa, uno de los filósofos más destacados fue Locke. Él consideró que “todo conocimiento procede de la experiencia, ya sea a través de los sentidos o a través de la percepción interna” (Hernández, 2004, p. 24). Él parte de un enfoque pragmático y social en donde el centro de atención está en el alumno; un enfoque motivacional y metodológico en donde el estudio debe organizarse a manera de un juego. Para Locke los conocimientos tradicionales son muy ajenos a la realidad y son menos valiosos que los prácticos. Él establece que para conocer la realidad partimos de ideas simples, sin elaborar, para de ahí desarrollar ideas complejas. Nos basamos tanto en cualidades primarias de los objetos, es decir las reales u objetivas, así como en secundarias, es decir las mentales o subjetivas (ArteHistoria, 2001).

Rousseau, por su parte, defiende al ser humano al igual que Locke. Él cree en el potencial, en la virtud psicológica del alumno. Él afirma que el aprendizaje se logra por medio de la acción y el contacto con la naturaleza. Considera que “hay que rescatar la espontaneidad del alumno” (Hernández, 2004, p. 24) ya que la cultura, al superponerse al hombre, llega a falsear lo que éste poseó de manera intrínseca (ArteHistoria, 2001).

Pestalozzi también aplica las ideas de Rousseau y defiende la “fuerza constructiva”

(Hernández, 2004, p. 25) del alumno. Al igual que Locke, afirma que el conocimiento se adquiere no tanto verbalmente, por medio de la exposición, sino primordialmente a través de la experiencia, por medio de la acción y la intuición, la práctica y la observación, es decir a través de lo que se percibe por medio de los sentidos, llamando a esto el “método del descubrimiento” (Hernández, 2004, p. 25). Así se desarrolla la inteligencia del niño dentro del ámbito de la naturaleza y su medio social. Considera que es importante conocer el desarrollo psicológico del niño, defender su libertad e individualidad y que la función primordial del maestro es ayudar al desarrollo integral del educando (Santamaría, 2003).

Herbart es quien finalmente tiene una nueva perspectiva. Él busca fundamentar la educación en las ciencias, básicamente la psicología y considera que es importante evaluar los resultados. De alguna manera trata de medir las representaciones que se dan en el alma, es decir, las diferencias entre las fuerzas de atracción y de repulsión que son resultado de los intereses del niño. Él es el primero en definir al consciente y al inconsciente. Para él los contenidos deben ser significativos, atractivos y motivacionales para así “edificar el espíritu infantil, construirle una experiencia determinada” (Hernández, 2004, p. 25), es decir, permitirle al niño obtener una experiencia positiva. Herbart recalcó el valor moral de la educación sobre el intelectual. Éste se edifica en el espíritu del educando. La función principal del maestro es ser un artista carismático que pueda tener una influencia positiva en el niño (Compayré, 1994).

Finalmente, se llegó a un punto en donde se buscó renovar la educación observándose contrastes entre las corrientes europeas y las de los Estados Unidos. Aquí destaca William James considerado el padre de la psicología educativa. Él recalca la importancia de adquirir hábitos de estudio. Es considerado como uno de los fundadores del pragmatismo al afirmar que “las ideas verdaderas conducen a cosas y situaciones que

funcionan” (Hernández, 2004, p. 27), y que “la inteligencia humana no debiera concebirse como un espejo susceptible de reflejar una imagen pasiva del mundo, sino más bien como un órgano de reajuste cuya misión consiste en guiar la acción” (James, 2004, párr. 6).

Considera que el hombre, a través de sus acciones, puede cambiar al mundo.

Dewey, el padre de la filosofía educativa, también se basa en la experiencia y afirma que el poder resolver situaciones problemáticas nos lleva al conocimiento. Al igual que Herbart dice que es importante fundamentar científicamente al proceso educativo, y que esto a la vez debe ser verificado por el educador (Hernández, 2004). Considera que el niño cuando llega a la escuela ya tiene intereses innatos, del hogar y la sociedad. Los maestros deben proporcionarle los estímulos necesarios para interesarlo. Su aprendizaje se base en la experiencia la cual conlleva a su desarrollo (Westbrook, 1999).

Por último, está Thorndike quien le da una mayor importancia a la evaluación del rendimiento de los procesos educativos, para poder darle una explicación científica al aprendizaje. Él considera que un factor muy importante que afecta estos procesos es la interacción entre el maestro y el alumno (Hernández, 2004). Se le conoce como el precursor del conductismo. Para él, el aprendizaje se basa en la relación estímulo – respuesta; ensayo – error, y esta respuesta al estímulo la define como motivación. Para que haya aprendizaje, tenemos que estar activos. Sin embargo, fue muy criticado por no tomar en cuenta el entorno social, su influencia. Thorndike también fue uno de los precursores del desarrollo de pruebas psicológicas estandarizadas para poder conocer las diferencias individuales y sus efectos en el rendimiento escolar (Burbano, s.f.).

La mayoría de estos filósofos tienen un enfoque pragmático, es decir, que la fuente del conocimiento es tanto la razón como la experiencia, aunque le dan mayor énfasis esta última. Consideran que el experimentar es esencial para que el ser humano adquiera el

conocimiento. El contacto con la naturaleza es primordial y la verdad se percibe por medio de los sentidos. Le dan mucha más importancia al alumno que al maestro, quien es solamente el medio para lograr sus objetivos, la enseñanza, pero sí esperan que sean especialistas. De alguna manera buscan organizar el aprendizaje, ya sea por medio de juegos y otros medios didácticos, así como con contenidos significativos que motiven a los educandos. Consideran que los primeros años en la vida de un niño son primordiales para su desarrollo, por lo que le dan la misma importancia a la familia y al entorno social, como a la escuela. Creen que la educación preescolar es básica, ya que entre más joven es el ser humano, aprende más rápido y con mayor facilidad, y este aprendizaje debe ser muy significativo.

#### *2.2.5.1 Aprendizaje constructivista.*

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que se basa en el hecho de que los seres humanos construyen su propia percepción de la realidad y del mundo en que viven. Tuvo su origen en los 70's, con las propuestas de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento. Su énfasis estaba en que los estudiantes construyeran su conocimiento por medio del descubrimiento de contenidos (Dávila, 2000). Se basa en la teoría según Ausubel de que el hombre construye su propio conocimiento a través de sus experiencias personales y no sólo recibe la información ya procesada para poder comprenderla y así usarla inmediatamente, sin memorizar ni repetir la información. Es decir, la construcción del conocimiento se da por medio de un proceso de interacción entre la información que el ser humano que tiene y la nueva que procede del medio ambiente. Esta teoría establece que para crear modelos mentales es necesario que a su vez puedan ser cambiados,

amplificados, reconstruidos y acomodados a nuevas situaciones (Romo, s.f.) y está centrada en el ser humano y sus experiencias previas.

La construcción del conocimiento según Vygotsky es, por lo tanto, el resultado de una experiencia de aprendizaje que no es transmitida mecánicamente de una persona a otra como si fuera un objeto sino mediante operaciones mentales que se ocurren cuando el ser humano interacciona con el mundo material y social. En esta interacción con el medio el conocimiento se construye en primera instancia por fuera, es decir interpsicológicamente a través de la influencia de la cultura reflejada material y simbólicamente y en segunda instancia de manera intrapsicológica, cuando se transforman las funciones psicológicas superiores y se produce la internalización del conocimiento (Casanueva, s.f.). Por lo tanto, el conocimiento no se descubre, se construye a partir de la propia forma de ser, pensar e interpretar la información del ser humano quien a la vez es responsable de participar activamente en su proceso de aprendizaje. Sin embargo no se da el aprendizaje amplio, profundo y duradero sin la participación activa del sujeto que aprende.

Woolfolk (1997), por su parte describe al aprendizaje como un proceso constructivo en el cual el ser humano forma representaciones únicas del contenido. Cada persona construye una serie única y propia de significados de la misma serie de ideas y los archiva en la memoria. Ella considera que la mente humana es como un sistema de procesamiento simbólico que convierte los datos sensoriales recibidos en estructuras simbólicas que luego son procesados para que el conocimiento pueda mantenerse y recuperarse de la memoria. El verdadero aprendizaje así lleva a modificaciones en las estructuras simbólicas internas del individuo, es una construcción individual que ocurre cuando el ser humano logra modificar su estructura mental lo que le permite alcanzar altos niveles de complejidad, diversidad e integración (Lujano, Morfín y Tiznado, 2005).

### 2.2.5.2 Aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo va en oposición al aprendizaje sin sentido, memorístico o mecánico clásico del conductismo. “El término ‘significativo’ se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza” (Casanueva, s.f., párr. 12). De acuerdo a Ausubel (1983), el ser humano aprende de manera significativa, cuando tiene la habilidad de relacionar las nuevas ideas adquiridas con algún aspecto fundamental de su estructura cognoscitiva. Por lo tanto, es necesario conocer las ideas previas que tienen los alumnos en relación con cada tema concreto que se les presente como objeto de conocimiento y buscar enriquecer tales estructuras conceptuales a través de dos procesos: “la *diferenciación progresiva* significa que a lo largo del tiempo, los conceptos vayan ampliando su significado y su ámbito de aplicación; y la *reconciliación integradora* que se da, cuando se vinculan entre sí conjuntos de conceptos” (SEG, 2000, párr. 25). Ausubel (1983) con base en esto sostiene que el aprendizaje se puede definir como el tránsito del sentido lógico de las cosas al sentido psicológico. Se busca que un contenido intrínsecamente lógico se vuelva significativo para quien aprende, es decir, que los contenidos se relacionan

...de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe... con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (citado en Palomino, s.f., párr. 13).

Lo más importante del aprendizaje significativo es que se produce una interacción entre los conocimientos más relevantes ya presentes en la estructura cognitiva y las nuevas informaciones recibidas y no por medio de una simple asociación de ideas por lo que éstas

adquieren un significado. Consecuentemente son integradas a la “estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva” (Palomino, s.f., párr. 19).

Por lo tanto, para que el aprendizaje sea significativo, éste debe relacionarse con lo que el alumno ya sabe, por lo que:

- El contenido que se ha de aprender debe tener sentido lógico, es decir, ser potencialmente significativo, por su organización y estructuración.
- El contenido debe articularse con sentido psicológico en la estructura cognoscitiva del aprendiz, mediante su anclaje en los conceptos previos.
- El estudiante debe tener deseos de aprender, voluntad de saber, es decir, que su actitud sea positiva hacia el aprendizaje (Casanueva, s.f., párr. 18).

Ausubel (1983) define para ello las características principales del aprendizaje significativo. En primera instancia se requiere que los conocimientos nuevos se incorporan sustantivamente en la estructura cognitiva del alumno. Para ello el alumno necesita relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos y adicionalmente se requiere de una implicación afectiva por parte del alumno, es decir, el alumno manifiesta querer aprender lo que se le presenta porque lo considera valioso y por ende significativo. El alumno debe de estar motivado a querer aprender y por ello los contenidos deben tener una significatividad lógica y psicológica (Dávila, 2000; Gil, 2008; SEG, 2000). La motivación es esencial para que se de el aprendizaje y existen varios factores que puedan impedirla como: la autoimagen que tiene el alumno de sí mismo, las posibilidades que cree tener de fracasar, la confianza que le tiene al profesor, el ambiente en el aula, su forma de concebir el aprendizaje y principalmente su interés en el contenido. Adicionalmente, “el aprendizaje significativo implica el trabajo en las dimensiones afectivas, sociales y valorativas en forma integrada con la intelectual cognitiva” (Gil, 2008, párr. 7).

Existen tres tipos de aprendizaje significativo:

- a) Aprendizaje de representaciones que se da cuando el niño adquiere el vocabulario donde en primera instancia aprende palabras que representan objetos reales y que tienen significado para él.
- b) Aprendizaje de conceptos cuando el niño a través de las experiencias concretas comprende las palabras y ya en la adolescencia donde por contextos de comprenden conceptos abstractos.
- c) Aprendizaje de proposiciones cuando los conceptos son asimilados e integrados en la estructura cognitiva. Esto se da por medio de la: diferenciación progresiva, la reconciliación integradora y por combinación (Dávila, 2000; Palomino, s.f.).

#### *2.2.5.3 Aprendizaje social.*

La teoría del aprendizaje social se enfoca, según Morris (1995), en determinar en qué medida nosotros aprendemos no sólo por medio de la experiencia directa, es decir, el tipo de aprendizaje que se da por medio del condicionamiento clásico y operante, sino también a través de la observación de lo que le ocurre a otras personas o cuando algo nos es indicado (citado en Lujano, Morfín y Tiznado, 2005). El principal exponente ha sido Bandura con su teoría cognoscitiva social quien define que en el marco social del ser humano va formándose un modelo teórico a través de la observación de otros. Esto se amplía con el enfoque constructivista social de Vygotsky que

... consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico (Romo, s.f., párr. 7).

Desde la perspectiva de Vygotsky en el proceso de aprendizaje, el medio social es clave para el aprendizaje del individuo. Los alumnos aprenden con la ayuda de alguien más capacitado, que puede ser su maestro o inclusive sus compañeros. Para que esta ayuda sea

eficaz y pertinente, es esencial conocer lo que el alumno es capaz de hacer por sí solo y ubicar dónde necesita ayuda conforme a su zona de desarrollo próximo (Cobián, Nielsen, y Solís, 1999).

Definitivamente el papel que desempeña la cultura en el desarrollo del ser humano es trascendental ya que él se desenvuelve dentro de de la misma. El ser humano, cuando nace, posee ciertas funciones mentales elementales que luego sufren transformaciones con base en las diferentes culturas en donde se desarrolla. Por lo tanto, se ponen de manifiesto diferentes formas de aprendizaje en el desarrollo de las funciones mentales superiores que se manifiestan a la vez como formas alternativas de razonamiento.

Lemke (1997) considera que los humanos aprenden principalmente imitando a otros así como observando como estas imitaciones son afectadas por ciertos acontecimientos en sus vidas. Él considera que al ponernos en el lugar de otros logramos experimentar sus pensamientos y emociones de manera vicaria (citado en Lujano, Morfín y Tiznado, 2005). En otras palabras, “el conocimiento no es invariable y estático, es parte integral y dinámica de la vida misma, de las indagaciones que los miembros de una sociedad hacen acerca de sus condiciones, sus preocupaciones y sus propósitos” (Cobián, Nielsen y Solís, 1999, párr. 3).

Woolfolk (1999) por su parte considera que los factores internos son tan importantes como los externos y que a la vez los acontecimientos ambientales (recursos, consecuencias de acciones) interactúan con los factores personales (creencias, actitudes, conocimientos) y las conductas (acciones individuales, elecciones) en el proceso de aprendizaje influyéndose mutuamente. De acuerdo con ella la gente no está impulsada exclusivamente por fuerzas internas, ni moldeada y controlada automáticamente por estímulos externos sino que el aprendizaje se da como un modelo de reciprocidad triádica

donde los tres factores ejercen una acción recíproca. “Estas mediaciones cognoscitivas han llevado a distinguir entre el estímulo nominal (las características observables y medibles de la situación) y el estímulo funcional (la situación tal como la observa e interpreta el aprendiz)” (citado en Lujano, Morfín y Tiznado, 2005, párr. 27). Para concluir Lemke (1997) propone que para entender el aprendizaje en ambientes socialmente complejos y en especial para entender el por qué individuos diferentes aprenden cosas diferentes estando expuestos a la misma experiencia, es importante identificar el estímulo funcional que indica la respuesta específica de cada uno.

De los elementos teóricos de Vygotsky que se complementan con los de Lemke y Woolfolk, se pueden deducir ciertas aplicaciones concretas en la educación desde el punto de vista social.

- El conocimiento se construye socialmente por lo que es importante que los programas curriculares estén diseñados para incluir la interacción social, no solamente entre los alumnos y el profesor, sino entre ellos y la comunidad.
- La zona de desarrollo próximo que implica la posibilidad de aprender con el apoyo de los demás, es primordial en los primeros años del individuo.
- Dado que el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es importante considerar incluir actividades que la favorezcan como la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas tomando en cuenta que el ambiente de aprendizaje es más importante que la explicación o simple transmisión de información.
- Dado que el aprendizaje se da por medio de la interacción social, la enseñanza, debe ubicarse en un ambiente realista, en situaciones significativas.

- El diálogo es básico por lo que el trabajo colaborativo debe fomentarse. (Romo, s.f.)

### **2.2.6 Estrategias de Aprendizaje**

Existen diversas estrategias de aprendizaje las cuales con base en el paradigma constructivista y el aprendizaje significativo se pueden utilizar en el salón de clases y su selección depende del docente, de lo que quiera enseñar y del cómo pretende diseñar el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo es una estrategia que se puede aplicar en cualquier nivel escolar y en todas las materias. Según Vygotsky (1978), citado por Gokhale (1995) los alumnos pueden desarrollarse mejor cuando trabajan colaborativamente que si lo hacen individualmente al aprender a relacionarse los unos con los otros. El maestro funciona como el facilitador del aprendizaje y los alumnos son participantes activos en el mismo. El aprendizaje colaborativo se compone de cinco elementos: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades sociales y procesamiento de grupo. Felder y Brent (1994) comentan que el aprendizaje colaborativo los alumnos toman decisiones y son responsables de su propio aprendizaje. Los maestros animan a los alumnos para que sean más independientes y promueven el pensamiento crítico y creativo. El maestro actúa como mediador para que el aprendizaje sea más significativo y por ende los alumnos aprenden como aprender y tienen más responsabilidad. El facilitador no debe perder el control sobre el grupo. Debe proporcionar un espacio que permita la colaboración y debe saber cuándo intervenir, promover la interacción entre los equipos y proporcionar retroalimentación. De esta manera, los alumnos durante el ejercicio del trabajo colaborativo podrán

cambiar de estrategias. Lo importante es que todos también pueden aprender de los demás, especialmente los menos sobresalientes de los alumnos más sobresalientes (Tinzmann, Jones, Fenimore, Bakker, Fine, y Pierce, 1990).

El aprendizaje basado en problemas “es una estrategia educativa que permite desarrollar en el alumno el razonamiento y el juicio crítico” (Martínez y Melo, s.f. p. 2) y por lo tanto, promueve el aprendizaje significativo. Este modelo “utiliza situaciones problemáticas para conducir el aprendizaje y puede concretizarse en un proyecto de investigación” (Riverón, Martín, Argüelles y Gómez, 2003, párr. 6). Implica a la vez el trabajo colaborativo ya que los alumnos requieren analizar y discutir el problema como grupo, sus puntos a favor y sus puntos en contra, para así poder encontrar una solución.

Se parte de un problema, que al presentarlo a los alumnos como reto a resolver, éstos identifican las necesidades de su propio aprendizaje... se definen él o los problemas, planteando hipótesis sobre las causas probables, y se ve la necesidad de obtención de información para resolver, producir, probar o demostrar (Martínez y Melo, s.f. pp. 2-3).

El maestro funge como facilitador durante este proceso. Algunas de las ventajas con las que cuenta esta estrategia son el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades cognitivas, el fortalecimiento de la autoconfianza, la capacidad de síntesis y análisis lo que ayuda al alumno a aprender por cuenta propia. A través de un trabajo grupal colaborativo se desarrolla la creatividad en el alumno y se promueve la adquisición del conocimiento científico, cognitivo, conductual, actitudinal y procedimental.

El aprendizaje basado en proyectos es uno de los más populares. Se estimula el pensar individual y grupal al favorecerse el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales y valores como la tolerancia, el respeto y la honestidad. “Hay que lograr el verdadero trabajo de equipo. La clave es la interdependencia” (Vélez, 1998, párr. 9).

El tema a desarrollar depende de la creatividad del profesor quien tiene que llevar a los alumnos paso a paso y ser un guía más que un instructor. “La programación se centra en el aprendizaje” (Valero-García, 2006, párr. 6). El aprendizaje basado en proyectos implica una investigación a fondo sobre un tema que se llevara a cabo en grupos o individualmente. Es una actividad centrada en el alumno, por lo general a largo plazo, interdisciplinaria y relacionada con situaciones actuales. Una de las características de esta estrategia es que a los alumnos se les involucra activamente en la investigación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ofrece una gran ventaja entre los alumnos de preparatoria, ya que como adolescentes interactúan, colaboran, respetan y crecen al dar y recibir información. Esta estrategia está fundamentada en los intereses de los alumnos y hace que tengan una interacción con el mundo con base en el currículum. A su vez fomenta el aprendizaje mutuo profesor-alumno. El aprendizaje basado en proyectos tiene como ventaja facilitar y potencializar el procesamiento de la información, motivando al alumno a confiar en sí mismo y su capacidad de exploración. Esto es de suma importancia para los adolescentes, ya que a esa edad tienen falta de confianza en ellos mismos y sienten que no tienen la capacidad para realizar ciertas tareas (Vélez, 1998). El aprendizaje que ellos adquieren es relevante y útil al relacionarse con lo cotidiano. Además este aprendizaje facilita el desarrollo de creatividad y mejora la autoestima de los alumnos.

El aprendizaje situado es básicamente un aprendizaje significativo que está muy relacionado con el concepto de Vigotsky al formar parte del contexto social y cultural del ser humano. “Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, párr. 2) y “se comparte la

idea de que aprender y hacer son acciones inseparables” (párr. 3), situación que se debe de enfatizar en las escuelas. El docente tiene que dejar de enseñar cosas en situaciones abstractas y descontextualizadas que a la vez desmotivan a los alumnos. Lo palpable, lo que podemos relacionar con nuestro contexto, eso es significativo, y por ende nos motiva. “En un ambiente de aprendizaje situado las cuestiones emergen desde los procesos de interacción y desde la propia acción” (Martínez, Sauleda y Oliva, 2004, párr. 18). El aprendizaje situado es un aprendizaje de conocimientos y habilidades en un contexto aplicable a situaciones cotidianas reales. Los alumnos aprenden a valerse del conocimiento que han aprendido y así utilizan el puente que se ha propuesto para pasar de lo teórico a lo práctico. Este aprendizaje se da por lo general en un ambiente social, no individual.

El aprendizaje auténtico, es aquel que se enfoca a la resolución de problemas de la vida real y ya por eso es significativo (Conway, 1998, mayo, 26). Por lo general es un aprendizaje colaborativo y frecuentemente se basa en el desarrollo de un proyecto, sólo que en este caso, un problema de la vida real (Westorm, 2002). Por esta razón se favorece el desarrollo del pensamiento crítico y analítico y la resolución de problemas por medio de la investigación. Se requiere que el alumno sea creativo. A la larga, como lo dice Carl Rogers, “el aprendizaje auténtico provoca un cambio en la conducta del individuo, en la serie de acciones que elige para el futuro” (citado en Pilleux, 2000, párr. 2). Este aprendizaje a la vez promueve el trabajo colaborativo pero en este caso no solamente dentro del aula al poder haber también interacción con personas fuera de la misma: compañeros, expertos en la materia, por medio de video conferencias, por ejemplo, y otros (Christensen, 1995). Se puede considerar cualquier tema actual para desarrollar, sobre todo de carácter social, que involucre investigación y que pueda ser

presentado a la comunidad en general. El aprendizaje auténtico es un conjunto de experiencias concretas de carácter reflexivo sobre los datos de la materia escolar. Una de sus principales características consiste en proyectar, orientar y dirigir experiencias concretas de trabajo reflexivo de los alumnos.

En el aprendizaje comprometido el participante es responsable de su propio aprendizaje. Una de las ventajas es que el alumno, al tener el compromiso con el proceso, aprenderá mejor pero para lograrlo tiene que estar motivado. Esta estrategia también promueve el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico y creativo. El rol del docente es fundamental. VanDeWeghe (2006) menciona la importancia de la relación entre alumno y maestro y alumno y alumno. Los alumnos que tienen una buena relación con su profesor son más comprometidos e igualmente si un estudiante se siente aceptado dentro de su clase, sus resultados son mejores.

El aprendizaje por descubrimiento se lleva a cabo cuando los alumnos son inducidos a descubrir las reglas del objetivo de estudio por sí mismos. El rol del alumno es revisar, modificar, enriquecer y reconstruir sus conocimientos y el del facilitador es el mediador de conocimiento y comprensiones. El maestro dirige las actividades y da a conocer una meta que se debe alcanzar. Este aprendizaje es bastante útil ya que induce la independencia en el estudiante (Bravo, Ortega, Prieto y Ruiz, s. f.). Para que el aprendizaje sea exitoso, el estudiante tiene que ser capaz de establecer una hipótesis, hacer experimentos, y hacer predicciones para finalmente realizar un análisis de los resultados (Van Joolingen, 1999).

### **2.2.7 Desarrollo del adolescente**

De acuerdo a Hamburg (1997) la adolescencia es una de las etapas de transición más difíciles de la vida porque es una metamorfosis que tiene lugar en el ámbito físico y psicológico. Es importante destacar la diferencia entre pubertad y adolescencia, ya que ambos términos a menudo se confunden.

En este sentido, la adolescencia comienza con la pubertad y termina con la adquisición del estilo de vida de un adulto (Sturdevant & Spear, 2002). Para explicar los cambios fisiológicos y anatómicos, Spear (2002) señala que el proceso físico del cambio entre la niñez y la adultez se le denomina pubertad, en la cual se desarrollan los caracteres sexuales secundarios, lo que habilita al individuo para reproducirse. Por otro lado, la adolescencia implica los cambios psicológicos, cognitivos, morales y sociales del individuo de tal manera que las características principales de esta etapa son el cambio y la adaptación constante.

De acuerdo a Sturdevant & Spear (2002) los cambios psicológicos que experimenta el adolescente son tres: el desarrollo de la madurez cognitiva, el desarrollo de la moral y los valores, y el establecimiento de una identidad independiente.

Para analizar el primero de ellos que se refiere al desarrollo cognitivo, es necesario definir el término cognición, el cual “se refiere a los procesos por medio de los cuales un individuo aprende e imparte significado a un objeto o idea, o bien a un conjunto de objetos o ideas” (Horrocks, 1999, p.100). Haciendo alusión a un enfoque piagetiano, Sturdevant & Spear (2002) explican que en esta etapa tiene lugar una transición de las operaciones concretas a las formales, en donde el joven tiene la capacidad de pensar hipotéticamente al hacer uso del pensamiento abstracto. Es decir, el joven a partir de la pubertad comienza a especular sobre los eventos posibles al emplear la lógica, no únicamente en término de

cosas tangibles, sino también en términos de ideas. Debido a que empieza a desarrollar este tipo de pensamiento abstracto, el adolescente muestra una clara preocupación por lo que él piensa de los demás y viceversa. Sin embargo, al igual en que todas las etapas del desarrollo humano, el grado de abstracción depende de cada individuo. Por lo que Dusek (1996) aclara que esto trae como consecuencia que algunos adolescentes hagan uso de un mayor pensamiento abstracto ó hipotético que otros tomando en cuenta que el desarrollo cognitivo les permite resolver problemas y tomar decisiones.

En segunda instancia, los valores y estándares que la familia impone también juegan un papel importante en la adolescencia. Con base en la teoría del desarrollo moral planteado por primera vez por Dewey (Kohlberg, 1976; Sturdevant & Spear, 2002), el desarrollo moral del adolescente se divide en: preconventional, convencional y postconvencional. En el primer tipo de pensamiento el individuo reconoce los castigos y recompensas como un control de conducta externo, mientras que en el razonamiento convencional destacan los estándares sociales y finalmente el pensamiento postconvencional refleja los estándares personales y los principios éticos universales. Este último tipo de razonamiento requiere del aprendizaje basado en la experiencia, por lo tanto, esta última etapa del desarrollo moral difícilmente se alcanza antes de la edad adulta.

A pesar de esto, la mayoría de los adolescentes desarrollan valores personales, que en un principio están basados en recompensas o castigos externos, para posteriormente estar basados en reglas externas y adicionalmente, ellos internalizan un código personal de ética.

El tercer elemento que tiene lugar en la adolescencia es el desarrollo la identidad. A este respecto, Erikson considera que en esta etapa la tarea principal es la formación de la identidad, en donde uno de los principales peligros es la confusión del rol (Cueli, Reidl,

Martí, Lartigue & Machaca, 2003), lo cual implica la incapacidad de saber quién se es en diferentes ámbitos, tales como el sexual o profesional por ejemplo. Sturdevant & Spear (2002) destacan que la formación de la identidad depende del éxito de la interacción del adolescente con su medio, es decir, con su casa, escuela y comunidad. En esta búsqueda constante de su identidad, el joven busca estereotipos que pueda emular, ya sea en su propia familia o comunidad. Aunado a esto, también comienza a identificar áreas en las que es competente como el área académica, deportiva o artística.

En términos generales, Sturdevant & Spear (2002) dividen la adolescencia en tres momentos: en la adolescencia temprana, en donde existe respeto por la autoridad adulta, incomodidad por los cambios de la pubertad, la falta de visión del futuro, así como un razonamiento en términos absolutos sin puntos medios. La adolescencia media, que se caracteriza por el desafío a la autoridad y sus sistemas de creencias así como el desarrollo del pensamiento abstracto y la sexualidad. Finalmente, la adolescencia tardía se caracteriza por una mayor confianza en los valores internalizados, además de un menor reto a la autoridad, así como menor preocupación por los estándares impuestos por los iguales. En esta etapa se tiene una mejor y más clara perspectiva del futuro, en cuanto a la planeación del propio futuro profesional, así como del estilo de vida. Los adolescentes tienen una mayor capacidad de resolver problemas complejos en la vida, al igual que una creciente capacidad por relaciones románticas duraderas.

#### *2.2.7.1 Desarrollo cognitivo.*

La psicología cognitiva se encarga del estudio de ciertos procesos superiores del pensamiento entre los que están el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas vistos a partir del sujeto a quien se le considera como un

procesador activo de los estímulos que percibe. Desde este punto de vista “el desarrollo psíquico ocurre como un proceso espontáneo, continuo, de automovimiento, de saltos hacia escalones superiores, que implica el paso a nuevas formas de pensar, sentir y actuar“ (Guerra, s.f., párr. 5). Ésta es la manera como en el niño se da también el desarrollo cognitivo. Varias teorías existen al respecto como la de Piaget, Freud, Erikson y la de Vigotsky fundamentándose ya sea exclusivamente en los aspectos psicológicos o considerando también la influencia del medio ambiente.

El desarrollo cognitivo, según las teorías de Piaget, pasa por cuatro etapas bien diferenciadas en función del tipo de operaciones lógicas que se puedan o no realizar: Del nacimiento a los 2 años, es la primera etapa, llamada de inteligencia sensomotriz. En esta etapa el niño pasa de realizar movimientos reflejos independientes al comportamiento coordinado, pero aún carece de la formación de ideas o de la capacidad para operar con símbolos.

En la segunda etapa, comprendida de los 2 a los 7 años, llamada del pensamiento preoperacional, el niño es capaz ya de formar y manejar símbolos, pero aún no es capaz de operar lógicamente con ellos.

En la tercera etapa, comprendida de los 7 a los 11 años, llamada de las operaciones intelectuales concretas, el niño comienza a ser capaz de manejar las operaciones lógicas esenciales. Empieza a superar las limitaciones características del pensamiento de la etapa preoperacional. Sin embargo, sólo es capaz de poner en práctica estos procesos lógicos cuando hacen directamente referencia a objetos concretos. Los problemas abstractos y las hipótesis enunciadas verbalmente quedarán excluidos de su razonamiento durante algún tiempo, hasta acceder al estadio siguiente y último del desarrollo cognitivo, mismo que

tendrá lugar hacia los once años, siempre y cuando haya superado con éxito los estadios anteriores.

Esta etapa operacional constituye una especie de tránsito entre lo que se ha denominado lógica de la acción instaurada durante el período preoperacional, y la adquisición de las estructuras lógicas más generales, que se producirán cuando el individuo sepa desprenderse de lo concreto y sea capaz de situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. En las operaciones concretas el niño utiliza estructuras de conjunto que constituyen la base funcional del pensamiento lógico-abstracto, desarrollando una serie de funciones que desde el estadio sensoriomotor empezaron a perfilarse; dichas estructuras son elementales y rudimentarias y no permiten todavía al niño utilizar combinaciones generales abstractas. “A partir de los seis años, el niño comienza a operar a través de conceptos científicos, por lo que tendrá a iniciar el conocimiento de la esencia y diferencia de objetos y fenómenos de la realidad” (Guerra, s.f., párr. 68). Un niño de 7 a 10 años de edad es capaz de ordenar fácilmente una serie de objetos atendiendo a su altura y a su longitud y de resolver problemas verbales.

Por último, y en lo que se refiere al desarrollo cognitivo, en la etapa de las operaciones formales o abstractas, comprendida de los 12 años en adelante, el sujeto se caracteriza por su capacidad de desarrollar hipótesis y deducir nuevos conceptos, manejando representaciones simbólicas abstractas, con las que realiza correctamente operaciones lógicas. El adolescente es capaz del pensamiento hipotético deductivo siendo éste un pensamiento más abstracto, formal y flexible (Santrock, 2004).

Es en esta última etapa cuando el pensamiento de los adolescentes se abre a nuevos horizontes cognitivos y sociales. El pensamiento operacional formal es más abstracto que el pensamiento operacional concreto. Los adolescentes no se limitan a experiencias

actuales concretas como anclas del pensamiento, sino que pueden hacer conjeturas sobre situaciones imaginarias y razonar lógicamente sobre ellas. El carácter abstracto del pensamiento, se manifiesta en la capacidad del adolescente para resolver problemas, básicamente sobre su identidad, además de su creciente tendencia a pensar sobre el pensamiento en sí mismo. El pensamiento del adolescente se caracteriza, aparte de la abstracción, por la posibilidad de pensar y especular sobre situaciones posibles. Esta forma de pensar los lleva a compararse a sí mismos y a los demás con los estándares ideales definidos por la sociedad. Dichas reflexiones suelen ser luchas imaginarias sobre posibilidades futuras. Este pensamiento permite al adolescente manipular objetos abstractos e hipotéticos, generándole sus propias estrategias intelectuales para analizar el mundo y para crear nuevas imágenes (Santrock, 2004).

Piaget creía que el pensamiento operacional formal es el que mejor describe el cómo piensan los adolescentes. Sin embargo, es necesario aclarar que no todos los adolescentes dominan el pensamiento operacional formal; algunos expertos consideran que dicho pensamiento consta de dos subperíodos: el temprano y tardío (Broughton, 1983, citado en Santrock, 2004). En el pensamiento operacional formal temprano, la capacidad incrementada de los adolescentes de pensar sobre situaciones posibles produce un amplio abanico de pensamientos con ilimitadas posibilidades. En esta etapa hay un exceso de asimilación, de modo que el mundo se percibe de forma subjetiva e idealista. Para el adolescente el mundo está lleno de posibilidades y ellos están convencidos que lo pueden conquistar. En cuanto al subperíodo tardío, éste implica una recuperación del equilibrio intelectual. Aquí los adolescentes ponen a prueba los productos de sus razonamientos, teniendo en cuenta la experiencia, y consolidando el pensamiento operacional formal.

Según Flavell (citado en Báez, s.f., párr. 28) “en la adolescencia, el pensamiento puede avanzar por primera vez desde lo posible a lo real.” Las personas que poseen un pensamiento operacional formal, comparan lo real con lo ideal, crean proposiciones que contradicen a los hechos, son capaces de relacionar desde el punto de vista cognitivo el pasado distante con el presente, entienden el papel que desempeñan en la sociedad, la historia y el universo, y pueden conceptualizar sus propios pensamientos y pensar sobre sus representaciones mentales. La asimilación de dicho pensamiento marca la transición en la adolescencia.

#### *2.2.7.2 Desarrollo social y emocional.*

Vista la sociabilización como un proceso de interacción entre los seres humanos que moldea a la persona adaptándola a las características de una sociedad determinada este proceso “consiste en la apropiación por parte del individuo de toda la experiencia social, lo cual le proporciona la posibilidad de integrarse a la vida en sociedad” (Guerra, s.f., párr. 8). El primer medio social donde se desenvuelve el niño es la familia. Poco a poco va ampliando su ámbito de relaciones sociales a amigos de la familia, su barrio y la escuela donde pasará gran parte del día relacionándose con compañeros y otros adultos (maestros). Uno de los aspectos que influye de forma decisiva en la capacidad de relación social del niño es el establecimiento de sólidos vínculos afectivos. “El hecho de que un niño haya establecido fuertes vínculos afectivos en la infancia facilitará sus relaciones sociales posteriores” (Ferré Martí, et al., 1999, p. 392).

Generalmente el niño desarrolla vínculos con las personas que tiene más cerca. Estos vínculos tienen diferentes funciones sociales; en primer lugar, le permiten sentirse seguro ante situaciones o personas nuevas o extrañas así como también explorar con tranquilidad

el ambiente que le rodea. Poco a poco esta capacidad de exploración de lugares nuevos o de aceptar relaciones nuevas, le permitirá adquirir seguridad y establecer nuevos vínculos, por lo que aumentará progresivamente su ámbito de relaciones sociales. La manera principal de desarrollar los vínculos en esta etapa es por medio del juego. “En él, el niño tiene la posibilidad de ir ganando confianza en sus capacidades, entrar en contacto con el grupo de pares y relacionarse con ellos, aprendiendo a aceptar y respetar normas” (Guerra, s.f., párr. 56). El juego le permite interaccionar con sus compañeros y por ende de socializar.

Queda establecido que “el desarrollo social se ocupa de las influencias de las variables sociales que actúan sobre las predisposiciones conductuales del individuo” (Bergan & Dunn, 1987, p. 163). A medida que el niño crece, es capaz de mantenerse durante más tiempo separado de sus padres. Los niños que han crecido en un ambiente familiar seguro, serán los que tienen mayor facilidad para establecer relaciones sociales, tanto en la infancia como en la edad adulta. Es también durante la infancia cuando los niños desarrollan su autoestima e individualidad al compararse con sus compañeros (Eccles, 1999).

En lo que se refiere a lo afectivo o emocional, podemos decir que en la adolescencia la vida emocional es más intensa, más profunda y con mayores horizontes. Por fin, el adolescente se desprende de los padres, cobrando importancia los aspectos sociales, culturales, de moda, religión, los afectos etc. (Baéz, s.f.). A esta edad el sentimiento de no sentirse ni niño ni adulto es lo predominante por lo que el adolescente entra en crisis, una crisis por la pérdida del cuerpo infantil, por la aceptación de una nueva identidad, y la pérdida de la dependencia infantil. Todavía no es lo suficientemente maduro para aceptar la independencia con las responsabilidades y obligaciones que conlleva dándose una

rebelión hacia los padres donde ya no los pueden responsabilizar de todo (Espil, s.f.). Lo que el adolescente aspira es la autonomía, la independencia de los padres y cualquier otro adulto que represente autoridad, por lo que también entra en conflicto con sus profesores, sobre todo si éstos se asemejan en personalidad a la de los padres. Anhela gobernarse por sí mismo aún cuando todavía no tiene el permiso legal para hacerlo, mismo que se obtiene hasta la mayoría de edad a los 18 años cuando supuestamente es capaz de sustentarse por sí mismo.

Por esta razón el adolescente entra en crisis y a consecuencia de esto el rol de los padres en la búsqueda de la identidad de sus hijos y la conformación de su autoestima es muy importante. Hay tres modelos que son adoptados: el permanecer conectados, donde hay una confianza mutua, lo que le da seguridad al adolescente, la separación, donde se da una distancia interpersonal, dándoles más independencia, y el distanciamiento donde el adolescente perdió la confianza de los padres y en cierta manera los rechaza (Beyers, Goossens, Vansant, & Moors, 2003). Estos últimos serán los adolescentes que tengan más problemas en relacionarse con los adultos, a aceptar la autoridad escolar u de otro adulto debido a que también se pone de manifiesto en sus interacciones una relación familiar conflictiva, lamentablemente una situación muy común en la sociedad materialista de padres sin metas definidas, superficiales e incapaces de adquirir un compromiso. La falta de límites genera que los hijos adolescentes o son los más rebeldes o los más inseguros y con una autoestima muy baja. Éste es el grupo predominante de adolescentes a los que se enfrentan hoy en día los maestros, más en la enseñanza particular que en la pública.

La posición social del adolescente definitivamente es una esencia ambigua: carece de la seguridad que acompaña al estatus del niño o del adulto y se encuentra relativamente impotente para influir en su situación. Los efectos generales de este estadio incluyen la

conformidad, la alineación y la rebelión. La alineación implica criterios de indiferencia y rechazo que pueden ser confundidos con la conformidad mientras que la rebelión tiene aspectos complicados. Se asume como una lucha tradicional por el poder o un nuevo aspecto del adolescente que implica el rechazo de los valores que subyacen en el poder de los adultos. Estas luchas y rebeliones no se dan en vano, sino al contrario, como dice Peter Blos (citado por Báez, s.f., párr. 23) “los adolescentes se hallan tan preocupados por establecer su independencia que pueden ir demasiado lejos al rechazar todos los valores de los progenitores, inclusive los necesarios para vivir una vida ordenada y con realismo en la sociedad”.

Para tener la habilidad de socializar efectivamente, en los últimos años se ha hecho énfasis en el término: inteligencia emocional. Se requiere según Daniel Golman (1995) de “una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas” (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, párr. 1). Goleman sostiene que existen habilidades más significativas que la inteligencia académica cuando se desea obtener un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

Las personas emocionalmente inteligentes no sólo tienen mayor habilidad para percibir, comprender y manejar sus emociones personales, sino también son más aptos para extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de otros favoreciéndose el establecimiento, el mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Además, el tener habilidades interpersonales permite a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

### **2.2.8 Desarrollo de habilidades sociales a nivel escolar**

Las habilidades sociales son dispositivos que regulan la vida en sociedad. Estos se manifiestan por medio de las interacciones sociales, las normas establecidas por la sociedad y a través del conocimiento social. “Como conocimiento social encarnado, suponen como uno de sus componentes al saber declarativo pero siempre vinculado a un saber práctico, a un saber hacer, a un conocimiento en la acción” (Cárdenas y Mercado, 2004, párr. 22).

Para poder contribuir al desarrollo de una sociedad justa e igualitaria, la educación tiene que ser la responsable del proyecto de reconstrucción de la cultura de una sociedad determinada. Con base en el criterio de Ángel Pérez (2004) en la escuela se necesitan vivir procesos educativos intencionales con el propósito decidido y sistemático de favorecer el desarrollo de la conciencia de las posibilidades reflexivas en los individuos que a ella asisten, de volverse sobre sí mismos y sobre sus procesos de socialización para la comprensión de su propia cultura y así decidir sobre su permanencia o modificación para aprender entre otros aspectos virtudes como el altruismo, la solidaridad y la participación en la sociedad. John Dewey, autor de una pedagogía pragmática que se fundamenta en el aprender haciendo, sostuvo que la función primordial de la educación era “dirigir y organizar la relación dialéctica entre el individuo y el entorno, y que la escuela era una institución social, donde estaban concentradas las fuerzas destinadas a reproducir las normas, los conocimientos y procesos histórico-culturales de la sociedad” (citado por Montoya, 2001, párr. 3). Para cumplir con este objetivo, los programas escolares necesitan incluir en su práctica curricular por ejemplo “pequeños laboratorios de ciudadanía en los que se ensayen y se comuniquen diferentes propuestas cooperativas de formación para la cooperación; e identificar en otros ámbitos no institucionales diferentes prácticas que se

asocien a esas redes de aprendizaje” (Martínez, 2001, párr. 53). Ante semejantes demandas, es imprescindible que la educación proporcione las condiciones adecuadas para crear un espacio de conocimiento compartido que supone la creación de un ambiente de comprensión compartida, en donde todos los participantes (alumnos y maestros) contribuyan y enriquezcan el intercambio de ideas, según sus posibilidades y sus propias aptitudes. La función de los alumnos bajo estos términos será "participar en el aula... aportando sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque... el enriquecimiento mutuo" (Pérez, 1995, citado en Heredia y Chapa, 2001, párr. 30).

Ya no es suficiente la adquisición de conocimientos, el ser alfabetos, lectores ávidos adicionalmente a ser hábiles en las áreas de las matemáticas y las ciencias. El énfasis no sólo se debe de poner en las habilidades cognitivas y probablemente las emocionales. “El conocimiento social se adquiere cuando participamos en las relaciones sociales: al recibir o brindar ayuda, al demandar el respeto a un convenio, al enfrentar relaciones con figuras de autoridad” (Cárdenas y Mercado, 2004, párr. 7), relaciones muy comunes en la vida cotidiana escolar. Es importante el poder integrarse a la estructura de una comunidad, aceptar y respetar las reglas establecidas para poder vivir cívicamente y en armonía. Esto a la vez lleva al “desarrollo humano pluridimensional e integrativo, que como otro tipo de ciudadano trabaje hacia una sociedad de democracia participativa, la construcción de la autonomía regional con identidad cultural sobre la misma y para el desarrollo de la soberanía nacional” (Romero y Tobos, 2005, párr. 36). Se requiere de ciudadanos políticos y comprometidos con su comunidad, conscientes de sus raíces y a la vez partícipes de la cultura globalizada, que se integren consciente y afectivamente a su

medio social. Esto se logra por medio de una “actividad educativa como simbolización de la actividad política donde se hace posible el ejercicio e incremento de los derechos de las personas” (Romero y Tobos, 2005, párr. 35) lo cual lleva a la vez a un desarrollo cultural y social. Al representar simbólicamente los hechos históricos que se dan en la sociedad y se analizan sus efectos sobre la misma, se pueden plantear soluciones prácticas y viables por medio de la capacitación de seres humanos “que puedan conocer su entorno, analizarlo a través de métodos y técnicas para saber cómo transmitirlo por medio de los diversos métodos de enseñanza” (Hernández, 2004, párr. 6).

Se requiere de una transformación de los procesos educativos o como lo definen Freire y Macedo (1989) una “pedagogía que al contextualizar el conocimiento, potencializa en el educando una visión humanista, comprometida con la lectura del mundo, o sea, en el ejercicio de una lectura crítica de la realidad que posibilita la visión esperanzadora de la transformación” (citado en Alvarado, 2007, párr. 3). Una técnica que se ha empleado es el Acercamiento Transformativo, llamada así por su autor, Omiunota Ukpokodu (2003) que pone de manifiesto que el ser humano se encuentra interconectado y por lo tanto es interdependiente. Esta técnica lleva al alumno a examinar críticamente: conceptos, eventos y situaciones sobre las condiciones del ser humano tanto lejanas como cercanas, del pasado y del presente, y con ello se les facilita el desarrollar una visión de una comunidad democrática justa y humana y cultivar a la vez una sensación de comunidad, los valores de empatía y cuidado y la responsabilidad requerida para ejercerlo. Esto promueve una conciencia ético-crítica en el estudiante llevando a la adquisición del conocimiento a través de la experiencia y le permite ayudar a construir un mundo más humano. Estas “habilidades sociales pueden desarrollarse y aprenderse; permitiendo, en esa medida, no sólo un desempeño social más satisfactorio sino la constitución de una identidad personal

más ‘sana’ pero se aprenden en el fluir cotidiano de la actividad; participando en actividades cotidianas” (Rogoff, 1997, citado en Cárdenas y Mercado, 2004, párr. 23) que se dan en todos los ámbitos: el escolar, el familiar y el social.

### **2.2.9 El docente del siglo XXI**

El rol del docente, tradicionalmente dirigido hacia la transmisión de contenidos lo cual todavía es un acto muy común en las aulas mexicanas a todos los niveles, hoy en día debe encaminarse principalmente hacia el alumno y su desarrollo personal y social. Esto requiere que la labor del docente se diversifique.

En esencia, ha de convertirse en un arquitecto y mediador, orientado a diseñar experiencias de aprendizaje atractivas y relevantes, a estimular, motivar, aportar criterios y ayuda pedagógica, a diagnosticar dificultades individuales y grupales que estén impidiendo el avance, a reconocer en sus alumnos los diferentes estilos de aprendizaje y a evaluar resultados (SEG, 2000, párr. 15).

Para lograr los objetivos previos es necesario que los docentes busquen recursos metodológicos novedosos, los medios didácticos apropiados y formas creativas para promover la adquisición de los conocimientos así como el desarrollo de habilidades para facilitar las relaciones humanas en el aula y el centro escolar. Adicionalmente, el docente debe descubrir y clarificar valores, encaminarlos para que éstos se hagan realidad y así poder ayudar a los alumnos a responsabilizarse paso a paso íntegramente de sus actos.

El rol del docente por lo tanto se ha modificado y adicionalmente a lo que se decide en las instituciones, los docentes son los protagonistas principales para lograr el cambio y vincular la escuela con la comunidad por medio de una concientización del alumnado con respecto a los cambios sociales. En la actualidad se desea que el rol del profesor sea el de un intelectual transformador (Elboj, 2002). El profesor se enfrenta a cambios en su forma de actuar y consecuentemente a desafíos que lo pueden llegar a inquietar. “Los cambios que afrontará como docente implican variar considerablemente su forma de funcionar, de

relacionarse con las familias, de dar las clases, etc. Tendrá que realizar, pues, un plan de formación intensivo y permanente” (Elboj, 2002, p. 89). Para ello es imperativo que esté bien capacitado. Esto significa que el docente debe de prepararse constantemente no sólo en los aspectos didácticos como también el conocimiento de la sociedad nacional y global del presente y del pasado para preparar a sus alumnos a afrontar el futuro (Elboj, 2002, capítulo 5). El rol del docente hoy en día, consecuentemente, se debe de caracterizar por ser “un nuevo actor histórico institucional: el docente investigador participativo, primera fase del docente intelectual transformativo que desarrolle la competencia, modo de actuación de autoinvestigar su praxis individual y colectiva institucional” (Romero y Tobos, 2005, párr. 51). El cambio se da en la autoconcepción que tiene el docente de sí mismo. Adicionalmente, como lo indica Frida Díaz Barriga (2003), la función del trabajo como docente no puede sujetarse simplemente a la transmisión de la información o el buscar ser un facilitador del aprendizaje. El docente se tiene que ver como un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En este proceso el docente debe orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, proporcionándoles una ayuda pedagógica con base en su competencia personal (Dávila, 2000).

Sin embargo, la historia del docente en México no es muy halagadora. Muchos profesores, sobre todo aquellos que se dedican a la enseñanza pública, pertenecen a un gremio que los ha formado por lo que se apegan a sus indicaciones. Para otros el ser docente implica “poner toda su creatividad y experiencia al servicio del que mejor paga, pasando por alto, probablemente, una reflexión crítica sobre los fines de la educación y sobre las maneras en que el profesor asuma su trabajo” (Street, s.f., párr. 5). El docente tiene que apegarse a lo que el cliente le pide. Si no lo hace, su trabajo está en peligro y tiende a ignorar consecuentemente el impacto social de la labor que realiza. Para dar lo

mejor de sí, requiere sentirse valorado en su trabajo. “Sin remover los vicios propios del sistema educativo, no será posible ni revertir la decadencia educativa general ni disminuir la desigualdad de oportunidades” (Teijeiro, 2005, párr. 13).

De la misma manera existe

una asincronía muy notoria entre la enseñanza formal guiada por los currículos, que se distribuye en el ámbito de la escuela mediante pedagogías todavía muy tradicionales (enseñanza frontal, monólogo profesoral, texto guía, tareas, repetición...), y el aprendizaje informal cotidiano que se realiza en la televisión, en los juegos electrónicos interactivos y en el continuo intercambio de ideas con compañeros en espacios públicos donde no existen evaluaciones, respuestas correctas u homogeneización de intereses (Caljiao, 2001, párr. 13).

Dejó de ser suficiente y aceptable el método conductista en el cual el profesor tiene el control. “Lo que se requiere comunicar al que se educa es la capacidad para pensar y enfrentarse creativamente a situaciones y aprendizajes constantemente renovados: el aprendizaje activo más que la repetición memorística de contenidos que pronto se volverán obsoletos” (Campos, 1999, p. 212). El docente tiene que llevar a los alumnos a construir su propio aprendizaje; tiene que llevar al alumno a aprender a aprender. Se tiene que dar “el paso fundamental de una educación distribuidora de conocimiento a una educación generadora de conocimiento. Es decir, el tránsito de una educación acumuladora de información a otra creadora de procesos en todos los campos de la vida humana” (Caljiao, 2001, párr. 49).

Sin embargo, la historia manifiesta otra cosa. Se sabe que todavía hoy en día, como lo manifiesta Rubio (2006, noviembre, 12)

... la educación en México no está orientada al desarrollo de las personas ni a la formación de individuos independientes, capaces de crear, innovar y alcanzar el máximo de su potencial, todos ellos atributos indispensables para la era de la economía del conocimiento. El sistema educativo se concibió y organizó, durante el antiguo régimen político, como un instrumento de control político e inductación al servicio del gobierno y el desarrollo industrial (párr. 3).

Pero dada la nueva sociedad globalizada, el rol del docente necesariamente se ha tenido que modificar y adaptar a este paradigma. El profesor se desenvuelve en un contexto social específico al lugar donde se encuentra la institución en la cual labora y no puede dejar de considerar este aspecto (Lozano y Campos, 2004).

Definiendo desde el punto de vista global el término educar como “hacer que el alumno sea copartícipe del mundo, para lo cual requerirá reconocer y cuestionar el presente, saber cuál es su pasado y así distinguir entre lo que es necesario conservar y lo que puede subvertir” (Lozano y Campos, 2004, párr. 1), el docente le debe de dar al alumno las habilidades necesarias para tener una concepción crítica del mundo y de su comunidad para comprometerse con la misma. Adicionalmente, debe “proveerlo de los conocimientos y habilidades para cubrir exigencias laborales, pero a su vez compartirle y fomentarle una actitud reflexiva, crítica y propositiva, sembrar inquietudes y vislumbrar esperanzas” (Lozano y Campos, 2004, párr. 21). El buen aprendizaje implica, por lo tanto, un doble compromiso: el alumno debe de tener la disposición para aprender y adicionalmente es importante que se comprometa a trabajar para conseguirlo y el docente tiene el compromiso de adecuar el escenario y operar como agente mediador entre el estudiante y su cultura (Cobán, Nielsen y Solís, 1999).

El docente hoy en día busca “asumir la responsabilidad de mejorar la escuela en su conjunto” (Fullan & Hargreaves, 1999. p. 33) pero frecuentemente se encuentra limitado en sus acciones. Él se deja “seducir por una pedagogía que discrimina y expulsa a las mayorías” (Santana, s.f. párr. 6). La institución es el patrón y los docentes tienen que adaptarse a sus reglas. Su iniciativa por lo general no es bienvenida y mucho menos promovida. Esto lleva al docente a la vez al aislamiento al sentirse más seguro en su propia intimidad. Como lo expresan Fullan y Hargreaves (1999), esto “tiene efectos sobre la

calidad, la eficacia y la enseñanza que se da” (p. 18) lo cual se ha visto reflejado en los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes PISA (Programme for International Student Assessment), por ejemplo, donde México en el 2004 ocupó el último lugar entre los miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Por tal razón se requiere que el docente lleve al alumno a “razonar, analizar, comparar, hacer inferencias y extraer conclusiones, y no sólo recordar ciertos datos e informaciones” (INEE, 2005, p. 9; Aquino, 2008). Hoy en día se requiere de un docente que esté consciente de que los actos que realiza al diario en su relación con los demás y con el medio socio-cultural lo deben llevar a “asumir su papel de orientador de procesos en los cuales el estudiante es el centro de preocupaciones, mirando siempre hacia una transformación de la escuela, la sociedad y el país” (Villar, 2003, Introducción, párr. 1).

Como una medida para solucionar los problemas referentes a la metodología de la enseñanza y abatir la pobre calidad educativa, el gobierno mexicano puso en marcha la carrera magisterial que establece evaluaciones sistemáticas y periódicas sobre el desempeño de los alumnos de educación básica. Gracias a esto el programa el docente mejoró sus herramientas y aplicación pero lo que no se ha logrado hasta la fecha es mejorar el aprendizaje del alumnado (Aquino, 2008).

Con base en lo anterior, el perfil ideal del docente en México establece que debe tener un dominio completo de su materia de su trabajo y haber logrado una autonomía profesional que le permita tomar decisiones propias. Él debe comprometerse íntegramente con los resultados de su ejercicio docente, evaluarlas críticamente así como trabajar en conjunto con sus colegas y preocuparse por su formación permanente personal. A nivel de educación básica se espera que el docente tenga de las habilidades que le permita organizar el trabajo educativo para poder diseñar y poner en práctica estrategias y actividades

didácticas con el fin de que todos sus alumnos alcancen los propósitos de la educación por lo que tiene que reconocer la diversidad de los niños que tiene a su cargo. Él debe aplicar una variedad de estrategias didácticas de manera creativa y debe de aceptar la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos. Finalmente, se requiere que el docente aproveche los contenidos curriculares adicionalmente a las experiencias y conductas cotidianas en el aula y en la escuela para promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y sobre problemas ambientales que afecten la calidad de vida de la población. Así favorecerá el desarrollo moral autónomo de sus alumnos propiciando la reflexión y el análisis en el grupo (Tavárez, 2005; SEMS, 2008).

¿Cómo se puede lograr entonces que el docente se apegue a este perfil? si como lo expresan Tegiri y Diker, existen ciertos cuestionamientos que siguen presentes:

¿Cómo transformar la escuela moderna concebida hace trescientos años, en una institución que responda a las necesidades de un mundo globalizado, de una cultura massmediática, de unos niños que sobre muchas cosas saben más que nosotros, de un mercado de trabajo flexibilizado cuyas demandas formativas mutan constantemente? (Tavárez, 2005, párr. 7)

Resumiendo, el docente ideal debe tener fuertes expectativas profesionales con una orientación positiva hacia los riesgos, una actitud abierta hacia los cambios, el deseo de experimentar en clases y una actitud abierta ante la crítica. Adicionalmente, debe tener no solamente un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza sino también conocimientos sólidos de su área de especialización.

### **2.2.10 Vinculación escuela – comunidad**

John Dewey (1990) percibía a la escuela como un microcosmos de la vida en sociedad por lo que determinó que el desarrollo de la sociedad dependía de las posibilidades de desarrollo que se le presentaban al individuo y por ende de la educación

que éste recibía desde un punto de vista democrático. Por lo tanto, la educación además de transmitir conocimientos y conductas determinadas debe de llevar al individuo a influir activamente en su comunidad inmediata. Dewey a la vez estaba convencido que las “transformaciones que se producían en las diferentes estructuras de la sociedad obedecían a los conocimientos que el individuo asimilaba en las aulas, y que la sociedad era -o debía ser- el reflejo de la escuela y no a la inversa” (Montoya, 2001, párr. 4). Consecuentemente, Dewey determinó que para poder llegar a ser un ciudadano político se parte de la educación recibida en la escuela.

La Escuela está obligada a contribuir a la formación de la personalidad moral y de la ciudadanía. Hablar de ciudadanía es hablar de un sujeto comprometido con la defensa de los Derechos Humanos, comprometidos con la equidad y la solidaridad, con la justicia. De esta manera, la escuela debe orientarse también a crear sujetos políticos (Rivera, 2008, párr. 15).

De la misma manera Erich Fromm (1982) estableció que la función social de la educación era la preparación del ser humano para el buen desempeño que a cada uno le toca realizar en su comunidad. El

...moldear su carácter de manera que se aproxime al carácter social, que sus deseos coincidan con las necesidades propias de su función. El sistema educativo de toda la sociedad se halla determinado por este cometido; por lo tanto, no podemos *explicar* la estructura de una sociedad o la personalidad de sus miembros por medio de su proceso educativo, sino que, por el contrario, debemos explicar éste en función de las necesidades de una sociedad dada" (citado en Montoya, 2001, párr. 9).

Con base en estas teorías y tomando como base lo expresado por Guillermina Herrera (1995) quien señala que “el conocimiento de las diferentes culturas, la apertura al mundo exterior y a lo universal, el respeto por la diversidad, el aprecio por lo distinto son componentes fundamentales de la educación intercultural” (citado en Muñoz, 2002, párr. 9), la escuela ya no se puede concebir como aislada de la comunidad sino como un espacio de interacción social y cultural para los jóvenes, no eliminando los “referentes históricos de

identidad, sino con apertura a nuevas redes de interacciones, incorporación de discursos y de significantes que les permiten reconstituirse como sujetos reconocidos en sus espacios vitales” (Ortega, 2002, p. 48).

Es la función de la escuela promover un cambio en una sociedad. “Educar es ampliar la capacidad de inserción y participación en la sociedad y en la cultura” (Campos, 1999, p. 210). Sólo si el ser humano tiene educación, conoce su pasado, ha aprendido a expresarse, a emitir un juicio, a aceptarse y valorarse como ser humano, sólo entonces puede participar activamente en la transformación de la sociedad. Deja de ser un borrego seguidor de las masas, que acepta su destino ya que desconoce las opciones y se convierte en un forjador de su propio destino. Esto “implica la oportunidad social de alcanzar una estatura humana sustentada en la libertad; esto es, la necesidad histórica de ser” (Santana, s.f. párr. 9).

De igual manera Freire (1970) le ha dado una nueva definición a la educación llamándola

... educación problematizadora. Y en esta educación, por el contrario, los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso (citado en Saéz, 1995, párr. 5).

Éste es un concepto nuevo de educación que “humaniza a los hombres y a las mujeres mediante la búsqueda del ser más en la comunión y la solidaridad” (Sáez, 1995, párr. 59). El valor y el enfoque que se le da por lo tanto a la educación cambian. El conocimiento en sí que ofrecía como principio la educación clásica, como un almacenamiento de información, no propicia la libertad y la dignidad del ser humano, no favorece un acercamiento a la comunidad al no darse una sensibilización hacia la misma. La voluntad de cambio, de mejora de la sociedad, inevitablemente, requiere de seres humanos críticos de su entorno. Es necesario, como lo establece Freire (1970), el

“comprender que la educación es una forma de intervenir el mundo y por tanto no puede considerarse neutra, indiferente, desideologizada sino, por el contrario, la educación exige asumir la historia, posiciones, rupturas, contradicciones, decisiones a favor de unos u otros” (citado en El Ashkar, s.f., párr. 47). Este es el valor que nos debe de transmitir la educación formal hoy en día, que debe ser aplicado día con día dentro del aula y es “el resultado de la toma de conciencia por parte de la sociedad y de los mismos responsables de la política educativa de una *crisis de valores* en el seno de la sociedad” (Díaz Barriga, 2005, párr. 1).

Sin embargo, el ser humano tiende a negar esta realidad de falta de valores y si esto sucede en la sociedad, se manifiesta aun más en la escuela como lo define Martínez (2001) quien establece que “esta apuesta educativa por la participación que no se da en la sociedad externa constituye un motivo más para trabajar en un sentido democratizador en la escuela” (párr. 49). Si no se vive una democracia dentro de la escuela, definiendo a ésta como una forma de vivir en comunidad de manera que resulte beneficiosa para todos, el ser humano no es capaz de corresponder apropiadamente. Por lo tanto, “esos conflictos que el alumnado observa fuera del ámbito educativo, se habrían de recuperar en la enseñanza para reflexionar acerca de ellos, discutirlos y así preparar al alumnado para que en la vida real puedan afrontar esas dificultades” (párr. 49) y encontrar soluciones.

Consecuentemente, la educación y la formación de los seres humanos a través de la misma, supone beneficios a favor de la sociedad que invirtió en esta educación y que conlleva a un rescate

... de los valores tales como la equidad, la justicia, la igualdad de género, la lucha contra la discriminación, la responsabilidad de índole social, con lo que se puede aspirar a la construcción de una vida democrática y participativa en los campos del

trabajo profesional en todos los niveles de obligación y deber. (Hernández, 2004, párr. 26)

En última instancia la vinculación escuela-comunidad se dará en el ejercer en el campo profesional de cada individuo donde el ser humano necesita poner en la práctica lo aprendido en la escuela.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

Todo trabajo de investigación requiere de una definición previa de la metodología. Dado que por el contexto educativo y los objetivos previamente establecidos, lo que se pretende en primera instancia es la evaluación de unos programas educativos, el rol que el docente tiene en la impartición de los mismos y sus efectos sobre los alumnos, se optó por la utilización del modelo CIPP, un modelo que permite una investigación evaluativa básicamente cualitativa desde todos los puntos de vista requeridos, con el propósito de estudiar la realidad tal como acontece en su contexto natural buscando interpretar los hechos con base en los significados que tienen éstos para los sujetos implicados. En este capítulo se describe el enfoque de la investigación, el método, los procedimientos, así como los instrumentos utilizados en la recolección de los datos, los cuales son: la entrevista, el análisis de documentos y el cuestionario. Se concluye con la información acerca del escenario y los participantes y la explicación del procedimiento empleado en el análisis de los resultados.

#### **3.1 Enfoque metodológico**

Las ciencias humanas se enfocan en el estudio del ser humano y sus comportamientos en un contexto determinado. Este ser humano tiene su propia historia que se conoce como su pasado y se refleja por consiguiente en el futuro, por lo que para su estudio, la investigadora parte de la descripción de los hechos en los que se desenvuelve, para poder comprenderlos y así explicarlos. Tal como lo manifiestan Taylor y Bogdan (1996), por tal razón “los científicos sociales deben educarse sobre los modos de estudiar

el mundo social” para conocerlo y “así desarrollar y aplicar la imaginación sociológica” (p. 135). Consecuentemente una metodología de investigación de tipo cualitativa es la más apropiada ya que permite realizar un análisis flexible del problema definido desde todas sus perspectivas facilitando la interacción de la investigadora con el escenario y los participantes y permitiéndole desarrollar su creatividad.

Lo que se buscó evaluar en la presente investigación es la efectividad de los programas educativos para conocer si desde la perspectiva del aula se logró establecer la vinculación escuela – comunidad, favoreciendo la formación de ciudadanos políticos. Esta evaluación formativa permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de estos programas para poder dar una retroalimentación adecuada en cuanto a su funcionamiento. Así, la principal ventaja de la investigación evaluativa es que ofrece una metodología estructurada y definida para la obtención e interpretación de la información permitiendo determinar las relaciones causales entre las variables estudiadas.

### **3.1.1. La investigación cualitativa**

Cualquier investigación presenta como objetivo primordial el ampliar los conocimientos sobre un hecho dado y su naturaleza por parte del investigador quien es el que construye la realidad con respecto al cómo percibe la situación. En el campo de las ciencias humanas lo que se busca es analizar el hecho en sí definiendo la metodología a perseguir en la investigación que según Taylor y Bogdan (1992), es “tanto la manera cómo enfocamos los problemas cómo la forma en que buscamos las respuestas a los mismos” (citado en Sandoval, 1996, p. 28). Se estudia la realidad tal como acontece en su contexto natural buscando interpretar los hechos con base en los significados que tienen éstos para los sujetos implicados. Así, para Taylor y Bogdan (1996), la investigación cualitativa es

aquella que arroja datos descriptivos ya sea a través de las propias palabras, habladas o escritas, de las personas, o por medio de la observación directa de los acontecimientos. Lo que se intenta es precisar el cómo el ser humano percibe e interpreta una situación dada haciéndose hincapié en la comprensión del porqué de los actos de los individuos básicamente a partir de un estudio profundo de un número pequeño de casos por medio de la observación de los hechos, las entrevistas con los personajes involucrados, el análisis de huellas o análisis de documentos, los cuestionarios, etc. (Giroux y Tremblay, 2004).

Desde el punto de vista cualitativo se han definido tres paradigmas de investigación: el crítico social, el constructivista y el dialógico, en donde la realidad no se ve desde una manera empírica, objetiva, la cual se percibe independiente del investigador sino como una realidad epistémica, la cual requiere de “un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares,” (Sandoval, 1996, p. 28) y el cual define esta realidad conforme a su percepción, su pensamiento, su sentir y su actuar. La presente investigación buscó comprender los acontecimientos e ideas de los participantes por medio del diálogo para poder llegar a construir generalizaciones a partir de sus propias interpretaciones y poder llegar a determinar un común denominador conforme al ámbito social y cultural en el que se presenta esta realidad. Esto le permitió “trascender la mera descripción, permitiendo el acceso a formulaciones de tipo comprensivo en algunos casos, y explicativas en otros” (Sandoval, 1996, p. 35) por medio del estudio, el análisis, la comparación, la evaluación y la ponderación de las ventajas y desventajas de los hechos habiéndolos analizado desde todas las perspectivas y ángulos posibles definiendo la rigurosidad, sistematicidad y criticidad del enfoque cualitativo de la investigación a partir de una perspectiva hermenéutica. Implicó una interpretación lo más plausible posible de los hechos tanto del pasado como del presente en donde se

desarrollaron para darles significado, una perspectiva fenomenológica buscando describir la realidad independiente de explicaciones causales y una perspectiva etnográfica, conforme al contexto sociocultural en el que se desarrollaron los participantes (Martínez, 2005).

Para Taylor y Bogdán (1996), una investigación cualitativa tiene que tener las siguientes características:

1. Ser inductiva, es decir metodológicamente su acercamiento es por medio del descubrimiento y el hallazgo de los hechos no requiriéndose la comprobación o verificación de los mismos.
2. Ser holística, percibiéndose el escenario en su totalidad.
3. Ser interactiva y reflexiva con base en la interacción entre el investigador y el objeto de estudio.
4. Ser naturalista, analizando la realidad dentro del marco de referencia del objeto en estudio.
5. Ser independiente de las creencias, perspectivas y predisposiciones del investigador respetando las de los sujetos involucrados.
6. Estar abierta a todas las perspectivas existentes.
7. Ser humanista, buscándose la empatía con el protagonista de los hechos para entender su realidad conforme a sus percepciones, concepciones y actuaciones.
8. Ser exhaustiva conforme a un análisis detallado y profundo de los hechos analizados.

Consecuentemente, las características principales de la investigación cualitativa es que es: empírica poniendo el énfasis en lo observable, interpretativa por parte del investigador y empática, dándole importancia a los sujetos y su marco de referencia.

### **3.1.2. Evaluación curricular**

En la Escuela Sierra Nevada el sector curricular del área de inglés se divide en tres secciones: literatura, redacción y materias optativas. Con base en el currículum formal y los objetivos del presente estudio, se concentró el análisis en tres materias optativas. En cuanto a su puesta en práctica por medio del currículum real, se decidió hacer una evaluación de las tres materias en relación con el desempeño docente para conocer si se cumple con las expectativas de la institución de que sus alumnos sean lectores asiduos, capaces de emitir un juicio crítico, fluidos en su expresión oral y escrita, con un amplio vocabulario y con un acercamiento social y cultural a un mundo cada vez más global para ser capaces de afrontar nuevos problemas y buscar soluciones.

La evaluación y el análisis del currículum se componen tanto de la evaluación del currículum formal como la de la práctica cotidiana. La primera brinda una idea general de lo que se pretende que pase dentro del aula, al conocerse los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas, las actividades de aprendizaje y las modalidades de evaluación, centrando la atención más bien en una evaluación tradicional o como la define Bolívar (1999), “como un proceso no reducido sólo a la determinación de los resultados finales de un programa, sino centrado, más bien, en su comprensión” (p.365). Desde este punto de vista se puede conocer la parte teórica, la relación y secuencia entre los objetivos y contenidos así como entre las estrategias y las actividades, si la evaluación cumple con los objetivos establecidos y qué tan vigente es el currículum y su viabilidad. A la par se debe

de llevar a cabo la evaluación del currículum real, con la finalidad de que la evaluación sea realmente objetiva y fundamentada al analizarse lo que sucede en la práctica. La primera evaluación, la del currículum formal, es una evaluación formativa “que contribuye al perfeccionamiento de un programa en desarrollo” y la evaluación tanto del aspecto formal como del real es sumativa “orientada a comprobar la eficacia de los resultados de un programa” (Casarini, 1999, p. 197), llevándose a cabo la evaluación del currículum real por lo general como lo define la teoría por medio de la observación y las entrevistas, pero para los fines de la presente investigación no se dio la oportunidad de la observación. Finalmente, queda a consideración el currículum oculto y sobre todo el aspecto social del mismo, el cual para el presente estudio es el aspecto más relevante ya que revela los comportamientos y las actitudes de los estudiantes y por ende define si se lleva a la práctica una vinculación escuela – comunidad.

Una evaluación curricular completa, implica no sólo un estudio del currículum formal, sino una visión más holística que debe de incluir además el currículum real y el oculto, donde los actores de la misma evaluación deben de incluir tanto a agentes externos como a los mismos profesores, interactuando unos con otros para poder cumplir con la finalidad de mejorar el sistema educativo. Por el otro lado una “evaluación intrínseca, comprende la evaluación de los elementos del currículum, su organización y estructura y sus prácticas institucionales” (Broveli, 2001, p. 111).

#### 3.1.2.1 *Criterios de evaluación curricular.*

Los criterios de evaluación curricular son un conjunto de juicios o reglas que facilitan el análisis curricular, básicamente los programas o el currículum formal, desde diferentes perspectivas. Lo que se busca evaluar son: las finalidades de los programas en

relación con el sector educativo, el contenido de los mismos, las actividades y tareas de aprendizaje empleadas en la transmisión de los contenidos, los tipos y modalidades de evaluación utilizados por el docente para evaluar el aprendizaje del alumnado y las estrategias didácticas empleadas.

Para ello se toman en consideración los siguientes criterios según Martha Casarini (1999):

a) Relación

La relación implica el nivel de correspondencia o complementariedad, es decir la necesidad existente entre los componentes de un plan de estudios, el programa en sí y los planes de clase con base en los objetivos establecidos, los contenidos temáticos, las actividades de aprendizaje, las estrategias didácticas y los métodos de evaluación con el fin de verificar si las actividades de aprendizaje propuestas y utilizadas por el docente facilitan el aprendizaje de los alumnos.

b) Secuencia

La secuencia determina el cómo se han ordenado en tiempo los diferentes aspectos del contenido curricular y el cómo coexisten unos con otros. En toda evaluación curricular debe de existir una secuencia clara y definida entre sus diferentes componentes, es decir que debe haber una “exigencia de coherencia con respecto a las concepciones sustentadas frente a cada uno de los componentes del currículum (objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje, etc.), lo que supone la construcción de metodologías adecuadas y de criterios de valoración pertinentes” (Brovelli, 2001, p. 107). Así como el currículum evalúa la secuencia entre los elementos, también a la evaluación se le debe considerar como “continua y situada, de modo tal que permita abordar al currículum en su dinamismo propio, atendiendo sus aspectos cambiantes y a sus múltiples adaptaciones a los diferentes

contextos” (Brovelli, 2001, p. 104). De esta manera la continuidad al interior del proceso de evaluación permite a su vez establecer la relación y secuencia del plan curricular a evaluar.

#### c) Vigencia

La vigencia establece el grado de actualización de contenidos, actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza empleadas por el docente. Zebalza (citado por Casarini, 1999) afirma que “todo intento de renovación se frustraría si la evaluación sigue siendo intuitiva, centrada en la medición de resultados finales y realizados por cada profesor en la más oculta intimidad” (p. 184). Bajo esta luz la vigencia cobra vital importancia, ya que el objetivo principal de renovar los diferentes elementos del currículum es mantenerlo vigente.

#### d) Viabilidad

El análisis de cierta información básica relacionada con la institución, sus objetivos, el momento histórico, el profesorado y el alumnado permite determinar la viabilidad curricular, es decir las posibilidades reales existentes para poder llevar a la práctica un programa determinado.

### 3.1.3 El modelo CIPP

Para realizar el diagnóstico del proyecto de vinculación escuela-comunidad, por medio de los programas curriculares de las materias: *United Nations Seminar, Modern World Issues y Comparative Religions* se adoptó la propuesta de evaluación de Stufflebeam la cual según el autor y Shinkfield (1995) debe cumplir con cuatro condiciones principales:

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.

- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones (citado en Mora, 2004, p. 5).

El modelo CIPP cuyas siglas en inglés son, Context (contexto) o evaluación del contexto donde se desenvuelve el programa, Input (entrada) o evaluación de los programas es decir del currículum formal, Process (proceso) o evaluación la práctica equivalente al currículum real) y Product (producto), facilita la evaluación curricular al proporcionar una visión global de los programas a valorar en relación con los contenidos tanto conceptuales como relativos, los procedimientos empleados así como las actitudes y los valores (Coll, et. al., 1992).

El modelo CIPP que se utilizó en la presente investigación fue adaptado por la Mtra. Josefina Bailey y la Mtra. Susana Ramírez con base en las características especiales de la presente investigación. Ellas se avocaron a la tarea de diseñar las tablas que se presentan a continuación y que sirven de guía para análisis con base en las cuatro etapas estipuladas para este modelo permitiendo especificar claramente las finalidades de cada etapa y las actividades a realizar para poder cumplir con estos objetivos.

En esta investigación se realizó una revisión curricular y adicionalmente se determinó si el docente, a través de la puesta en práctica del currículum, logró una vinculación de la escuela con la comunidad. Para determinar esto se llevó a cabo una investigación para fundamentarlo, utilizando para ello el Modelo CIPP adaptado de Stufflebeam, que facilita la evaluación curricular al enfatizar que se lleva a cabo en el ambiente natural y cotidiano de los estudiantes tomando como punto fundamental la opinión de los mismos y el análisis de los procesos para extraer significados de ellos. En la

investigación cualitativa es relevante experimentar la realidad tal como los sujetos de estudio la perciben por lo que es importante que los investigadores se identifiquen con ellos para poder comprender cómo ven las cosas. Esto es con la finalidad de detectar las áreas débiles y las fortalezas de los programas y hacer una propuesta de mejora para la institución educativa considerando que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, citado en Mora, 2004, p. 2) determinando tanto las fortalezas como las debilidades de la situación evaluada con base en las expectativas de los participantes para su perfeccionamiento. La investigadora buscó no solamente rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de los programas de estudios así como del desempeño profesional, sino también ofrecer retroalimentación para el mejoramiento académico y personal de los docentes, alumnos y la institución.

Definidas las etapas a seguir correspondientes a la toma de decisiones, quedó claro que "el motivo principal para el desarrollo de la evaluación orientada a la decisión fue un deseo para maximizar la utilización de los resultados de la evaluación" (Cano, 2002, p. 34), la cual está orientada hacia el perfeccionamiento al proporcionar conocimientos y bases valorativas para la toma y justificación de estas decisiones. Stufflebeam a la vez considera que son cuatro los tipos de decisiones que se deben de tomar en todo proceso de investigación de la realidad y que corresponden a cada una de las cuatro etapas del modelo.

1. Decisiones de planificación: que conciernen a la especificación de metas y objetivos.
2. Decisiones de estructuración: que refieren a la especificación de los medios para adquirir los fines establecidos como resultado de la planificación.
3. Decisiones de aplicación: se refiere al proceso real de desarrollo del programa y cambio en la realidad.
4. Decisiones de reciclaje: que refieren a la constatación de la congruencia entre resultados y propósitos (Pérez Gómez, 1998, citado en Casarini, 1999, pp. 193-194).

Con base en este modelo y de acuerdo a las decisiones estipuladas y a la adaptación del modelo sugerido, se llevó a cabo la presente investigación con participación de la comunidad educativa. A continuación se describen y explican las cuatro etapas que facilitan la investigación evaluativa.

#### 3.1.3.1 Etapa 1. *Evaluación del Contexto.*

El objetivo principal de esta primera etapa es “la valoración del estado global del objeto, ya sea la institución, el programa, la población o la persona en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco global en que se desenvuelve” (Mora, 2004, p. 15) para que a través de la evaluación del contexto se pueda determinar el vínculo que la institución fomenta o no con la comunidad a través de los tres programas de las materias optativas seleccionadas. Lo que interesa es conocer si la institución promueve por este medio el conocimiento y compromiso con la comunidad en los alumnos. Por tal razón se requiere:

- a. Describir el marco institucional en que se desenvuelve el programa que se pretende evaluar.
- b. Diagnosticar las posibilidades y necesidades contextuales en el desarrollo del programa o proyecto de vinculación.
- c. Valorar la información recopilada para fundamentar la toma de decisiones en pro de la mejora del programa y/o detectar las necesidades y requerimientos del contexto para la planeación e implantación del proyecto.

En la Tabla 3.1 se describen las finalidades, actividades realizadas, los instrumentos utilizados y los documentos analizados en esta etapa.

Tabla. 3.1  
*Modelo CIPP: Etapa 1*

<b>Etapa 1. La Evaluación del Contexto</b>
<p><b>Finalidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir el marco institucional de la Escuela Sierra Nevada que a nivel bachillerato ofrece materias optativas en inglés que pretenden una vinculación escuela – comunidad.</li> <li>• Definir las características generales de los programas de tres materias optativas en inglés en su contexto dentro del aula para establecer su vinculación.</li> <li>• Sostener propuestas para la mejora de los programas y su puesta en práctica y a la vez detectar las necesidades y requerimientos del contexto para la planeación e implantación de los programas.</li> </ul>
<p><b>Actividades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Se evaluaron los objetivos estipulados por el docente en los programas de tres materias optativas del área de inglés de bachillerato:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Seminario de Naciones Unidas</li> <li>b. Eventos importantes del mundo moderno</li> <li>c. Religiones mundiales.</li> </ol> </li> <li>b) Se describió el espacio físico de la institución (Contexto capítulo 1)</li> <li>c) Con base en el <i>Manual del Maestro</i> y el <i>Manual del Alumno de Bachillerato</i> se identificaron y analizaron los postulados que sustentan: la Misión, Visión, Finalidades, Objetivos, Principios y Valores para definir si se encuentran expresados los vínculos o relaciones que la institución se propone establecer con la comunidad y determinar si éstos se manifiestan en las actividades escolares cotidianas y forman parte de la cultura institucional que se da entre docente y alumnos.</li> <li>d) Con base en el currículum formal de las tres materias se estableció si los objetivos estipulados favorecen o apoyan el vínculo escuela comunidad y si son coherentes con la misión, visión y finalidad de la institución y el programa original.</li> <li>e) Se identificaron quiénes son los participantes o protagonistas del proyecto (alumnos, docentes, administrativos) (Participantes capítulo 3)</li> <li>f) Se investiga si la participación de los protagonistas es la esperada o solicitada.</li> <li>g) Se definieron las necesidades de los estudiantes que la institución cubre a través de las materias optativas.</li> </ol>

<ul style="list-style-type: none"> <li>h) Se definieron las necesidades de formación de los docentes y si sus perfiles cumplen con lo estipulado por la institución.</li> <li>i) Se establecieron si las materias optativas contribuyen al perfil de egreso de la institución.</li> <li>j) Se averiguó si todo el programa de vinculación está ya escrito o si hay acciones que surgen durante la marcha de la actividad escolar, no solo como planeación inicial del semestre.</li> </ul>
<b>Documentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Manual del Maestro</i></li> <li>b) <i>Manual del Alumno de Bachillerato</i></li> <li>c) Programas de las materias optativas de inglés diseñadas por la directora de programas y proyectos especiales</li> <li>d) Programas de las materias optativas en inglés diseñados por los docentes</li> <li>e) Matrices de codificación: cuestionario (Apéndice 6)</li> </ul>
<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Entrevistas (Apéndice 3)</li> <li>b) Cuestionario (Apéndice 4)</li> </ul>

### 3.1.3.2 Etapa 2 Evaluación de la Entrada.

El objetivo principal de esta segunda etapa es la evaluación de los programas de las tres materias optativas: *United Nations Seminar*, *Modern World Issues* y *Comparative Religions* con base en los objetivos generales y específicos definidos, los contenidos seleccionados, las estrategias y actividades de aprendizaje y enseñanza consideradas y modalidad de evaluación determinadas. Para poder sugerir mejoras posteriores, lo cual es el propósito final del Modelo CIPP, se necesita conocer el estado actual de los programas a partir del currículum formal y con base en los criterios de evaluación curricular de relación, secuencia, vigencia y viabilidad que fueron explicados con anterioridad.

Las finalidades de esta etapa son:

- a. Analizar los documentos formales de los programas de vinculación escuela comunidad.
- b. Realizar una interpretación sobre el significado que para la escuela tiene la vinculación con la comunidad.
- c. Identificar los alcances y limitaciones de estos programas en relación con su planeación inicial.

En la Tabla 3.2 se describen las finalidades de la misma, las actividades realizadas y los instrumentos utilizados para la evaluación del currículum formal.

Tabla 3.2  
*Modelo CIPP: Etapa 2*

<b>Etapa 2. La Evaluación de la Entrada</b>
<p><b>Finalidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los documentos formales de los programas de las materias optativas que permiten una vinculación escuela comunidad.</li> <li>• Realizar una interpretación sobre el significado que para la Escuela Sierra Nevada Interlomas tiene la vinculación con la comunidad.</li> <li>• Identificar los alcances y limitaciones de los programas en su planeación.</li> </ul>
<p><b>Actividades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Se determinó en qué niveles están formuladas las intenciones educativas de los programas de las tres materias optativas (objetivos generales, específicos, particulares).</li> <li>b) En la formulación de los objetivos, se definió qué aprendizajes se persiguen, si se hace referencia al contenido que se va a aprender y el tipo de contenido que presentan.</li> <li>c) En la organización de los contenidos (temas, subtemas), se determinó si hay relación y secuencia entre los contenidos y si aplican las jerarquías conceptuales.</li> <li>d) En la relación y secuencia de los contenidos se estableció qué tipos de contenido predominan.</li> <li>e) Se determinó si los contenidos son vigentes y si son de interés para los estudiantes y docentes.</li> <li>f) Se definieron las actividades de aprendizaje que se utilizan y si se encuentran</li> </ol>

explicitadas en el programa o proyecto.

- g) Se estableció la relación que existe entre las actividades de aprendizaje y los contenidos.
- h) Se determinó si las actividades de aprendizaje reflejan la secuencia es decir, una intención acumulativa de los aprendizajes.
- i) Se determinó en qué medida las actividades de aprendizaje contribuyen a los aprendizajes de los contenidos y al cumplimiento de los objetivos del programa.
- j) Se definió si las actividades de enseñanza que se utilizan están explícitas en los programas.
- k) Se puntualizó si existe relación entre las actividades de enseñanza y las actividades de aprendizaje.
- l) Se puntualizó si existe relación entre las actividades de enseñanza y los contenidos del proyecto.
- m) Se determinó en qué medida las actividades de enseñanza contribuyen al logro de los objetivos y de los aprendizajes de los alumnos.
- n) Se describieron la(s) evaluación(es) de los aprendizajes que se llevaron a cabo y los instrumentos de evaluación que se aplicaron.
- o) Se estableció la relación que existe entre las modalidades de evaluación y las actividades de aprendizaje
- p) Se estableció la relación que existe entre las modalidades de evaluación y los contenidos.
- q) Se determinó en qué manera la evaluación de los aprendizajes es un reflejo de los objetivos de los programas.
- r) Se determinó si existen conexiones coherentes entre los elementos del programa: objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

#### **Documentos**

- a) Programas institucionales de las materias optativas (Apéndice 5)
- b) Programas anuales de las materias optativas (Apéndice 5)
- c) Programas bimestrales de las materias optativas (Apéndice 5)

#### **Instrumentos**

- a) Tabla de concentrado de materias (Apéndice 6)
- b) Tabla de evaluación curricular (Apéndice 6)

### 3.1.3.3 Etapa 3. Evaluación del Proceso.

El ideal de esta etapa es conocer cómo se llevó a cabo el proyecto para posteriormente poder proporcionar a las personas responsables de la selección de las materias optativas en el área de inglés una información continua acerca de la ejecución de los mismos para que sirva de guía para modificaciones futuras debido a que se “indagan los efectos y las consecuencias no previstas que aparecen durante el desarrollo del programa de modo que puedan corregirse y reorientarse a tiempo” (Pérez Gómez, 1985 citado en Casarini, 1999, p. 194). En esta etapa se llevó a cabo la evaluación del desarrollo o implementación del currículum real de las tres materias optativas por parte de la investigadora por medio de entrevistas a directivos, docentes y alumnos para la determinación del cómo se llevó a la práctica. Con este fin se requirió:

- a. Realizar un diagnóstico de la práctica educativa de los programas de vinculación escuela-comunidad.
- b. Identificar las discrepancias y/o coherencia entre la planeación y aplicación o implementación del programa de vinculación.

En la Tabla 3.3 se explican las finalidades, actividades realizadas y los instrumentos de investigación empleados que permitieron la recolección de datos.

Tabla 3.3  
*Modelo CIPP: Etapa 3*

<b>Etapa 3. La Evaluación del Proceso</b>
<p><b>Finalidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar un diagnóstico de la práctica educativa de los programas de las materias optativas en inglés de la Escuela Sierra Nevada que presentan vinculación escuela-comunidad.</li> <li>• Identificar las discrepancias y/o coherencia entre la planeación y aplicación o implementación de los programas de vinculación.</li> </ul>
<p><b>Actividades</b></p> <p>Con base en el problema, las preguntas y objetivos de la investigación (tesis, ver capítulo 1) y de los resultados de la investigación realizada en la evaluación de entrada (etapa anterior) se realizó un planteamiento de los elementos, situaciones, prácticas a indagar en el contexto real en el que se lleva a cabo el proyecto escuela comunidad.</p> <p>Para lo cual se realizó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selección de las materias optativas a analizar.</li> <li>▪ Selección de la población (alumnos y docentes).</li> <li>▪ Determinación los instrumentos a utilizar para la investigación. (entrevistas)</li> <li>▪ Elaboración de los instrumentos que proporcionen la información pertinente. (formato entrevistas)</li> <li>▪ Aplicación de los instrumentos.</li> <li>▪ Recopilación de los datos y triangulación de los mismos con lo estipulado en los programas bimestrales.</li> </ul>
<p><b>Documentos</b></p> <p>a) Registros de entrevistas a: directivos, docentes y alumnos. (Apéndice 3)</p> <p>b) Matrices de codificación: entrevista alumnos. (Apéndice 6)</p>
<p><b>Instrumentos</b></p> <p>a) Entrevista individual estructurada (Apéndice 3)</p> <p>b) Entrevista a profundidad (Apéndice 3)</p>

### 3.1.3.4 Etapa 4. Evaluación del Producto.

En esta última etapa, “el propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades de los programas; así como los efectos deseados y no deseados” (Mora, 2004, p. 16). Se integran los resultados de las etapas anteriores y los hallazgos se traducen en recomendaciones o propuestas. Con tal finalidad se precisa:

- a. Determinar de qué manera la escuela establece los vínculos con la comunidad a través de los programas de vinculación
- b. Valorar las debilidades y fortalezas de los programas en su planificación y aplicación.
- c. Emitir recomendaciones en la toma de decisiones para la mejora del proyecto de vinculación escuela-comunidad.

La Tabla 3.4 explica las finalidades y actividades realizadas en la evaluación del producto.

Tabla 3.4  
*Modelo CIPP: Etapa 4*

<b>Etapa 4. La Evaluación del Producto</b>
<p><b>Finalidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar de qué manera la Escuela Sierra Nevada establece los vínculos con la comunidad a través de las materias optativas del área de inglés por medio de la práctica docente y la interacción alumno – maestro.</li> <li>• Valorar las debilidades y fortalezas del proyecto, en su planificación y aplicación.</li> <li>• Emitir recomendaciones en la toma de decisiones para la mejora de los programas de las materias optativas (para el capítulo de conclusiones y recomendaciones)</li> </ul>
<p><b>Actividades</b></p> <p>En esta etapa se realizó el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las tres etapas anteriores dando respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos de investigación propuestos. El análisis y la interpretación se llevaron a cabo con apoyo del marco teórico.</p>

### 3.2 Método de recolección de datos

La finalidad de cualquier investigación, sobre todo en el ámbito educativo, es el de mejorar la calidad de la educación, no sólo desde el punto de vista de enseñanza-aprendizaje, la educación centrada en el aprendizaje donde “el objetivo último de la educación es el desarrollar el máximo potencial de los estudiantes” (Millán, Rivera y Ramírez, 2002, p. 36), sino en todos los ámbitos de la institución escolar. Todo proyecto requiere por lo tanto de una evaluación profunda para ver si cumple con los objetivos establecidos previamente y dentro de este ámbito los docentes juegan un papel trascendental al ser los protagonistas principales del proceso de enseñanza.

Para llevar a cabo una evaluación, sobre todo en el caso de un proceso que se basa en la toma de decisiones, se requiere de una determinada planificación. En primera instancia antes de la recogida de datos y la elaboración de los instrumentos de evaluación, se necesita comprender lo que se va a evaluar, la información disponible, y los problemas que se pueden presentar. Seguido se requiere planificar la evaluación diseñando el modelo a seguir, especificando qué instrumentos de recolección de datos son los más adecuados y el procedimiento a seguir para recabar la información conforme a un calendario establecido. De la misma manera se necesita elegir la metodología a seguir en el análisis de los datos. Paso seguido se procede a la recolección de los datos para posteriormente poderlos analizar, interpretar y valorar conforme a marcos preestablecidos que sirven de guía en el proceso de evaluación. Finalmente se procede a redactar un informe de los resultados para poder hacer las recomendaciones pertinentes (Bolívar, 1999).

### 3.2.1 Instrumentos de recolección

La investigación cualitativa tiene a su disposición un sinnúmero de instrumentos a elección del investigador siendo los más populares las entrevistas a profundidad y los cuestionarios, por su sencillez, aunque también se recomiendan la observación participante que llevan a una comprensión subjetiva y un análisis inductivo. Sin embargo, como lo establecen Taylor y Bogdan (1996), “debemos cuidarnos de no quedar encerrados en un repertorio limitado de enfoques investigativos” (p. 133). Igualmente, es importante tomar en cuenta “que en una investigación cualitativa el plan de recolección de información es emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el avance del proceso investigativo” (Sandoval, 2002, p. 136). Conforme la investigación se va llevando a la práctica, se comprueba cuáles son las estrategias y cuáles son los instrumentos más adecuados, así como los tiempos y los lugares más convenientes. En el caso de la presente investigación, la observación directa o participante a pesar de ser una opción muy útil para poder analizar la realidad dentro del aula, no fue una opción debido a que la investigadora no contaba con horas libres a la par con los otros docentes de bachillerato.

Para poder determinar los instrumentos de recolección a utilizar, se necesitó tener en cuenta el enfoque desde el cual se planteó llevar a cabo la investigación, el tipo de información que se pretendió recopilar, las características de los participantes y el tiempo del que se dispuso para llevar a cabo todo el proceso. Por razones de logística y por limitaciones de tiempo en la presente investigación se utilizarán los instrumentos más comunes que se explican a continuación.

### 3.2.1.1 Entrevistas.

La entrevista es una técnica que permitió obtener información de manera estructurada a partir de un proceso de interacción verbal entre la investigadora y el entrevistado sobre los acontecimientos y la percepción al respecto por parte de los participantes dándole un significado especial (Millán, Rivera y Ramírez, 2002). Para Taylor y Bogdan (1996) la entrevista en profundidad tiene como meta la explicación de una experiencia humana subjetiva que se adapta a las características del intercambio verbal entre dos personas donde se presentan distorsiones ya que el investigador sólo percibe el contexto general desde el punto de vista del entrevistado. Por otro lado, para Guber (1991), la entrevista implica una relación asimétrica que puede distorsionar la realidad a partir de dos enfoques:

Sociológicamente, si el investigador representa a un sector de status superior – económico, cultural, etc.- al del entrevistado; epistemológicamente, porque el investigador impone el marco del encuentro y de la relación, las temáticas a tratar y el destino de la información (citado en Margarit, 2000, párr. 26).

En cuanto al aspecto sociológico, la investigadora tiene el mismo estatus social que los entrevistados por lo que este aspecto no afectó el desenlace de las entrevistas ya que los alumnos no se vieron afectados sociológicamente.

La entrevista se basó en una relación interpersonal que permitió recopilar tres tipos de información:

1. Los comportamientos del entrevistado.
2. Las condiciones objetivas de existencias en las que se manifiestan los comportamientos.
3. La experiencia subjetiva del entrevistado con base en sus opiniones y expectativas (Giroux y Tremblay, 2002).

Entre los tipos de entrevista que se utilizaron destaca la entrevista individual estructurada o dirigida que supone una previa preparación de un cuestionario que sirvió de guía a la investigadora, quien por lo general siguió una forma estricta en su orden de formulación de las preguntas. Según McCracken (1988, en Sandoval, 2002) esta estructuración tiene como función el “asegurar que el investigador cubra todo el terreno (tema), en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional” y a la vez “permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado” (p. 144). Desde el punto de vista cualitativo esto permite explorar a profundidad cada una de las respuestas proporcionadas por el entrevistado. “Más que cualquier otra técnica de investigación en ciencias humanas, la entrevista permite circunscribir las emociones, las percepciones y las contradicciones de una persona sobre un tema dado” (Giroux y Tremblay, 2002, p. 173). La entrevista individual estructurada se aplicó a alumnos y docentes, siendo en el caso de los últimos un poco más a profundidad (ver Apéndice 3).

Otro tipo de entrevista utilizada fue la entrevista individual de profundidad. En este caso generalmente “se comienza con una primera entrevista de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora, amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior” (Sandoval, 2002, p. 145).

Para este tipo de entrevista se consideraron tres fases:

1. Los objetivos – que se deben concretar al principio para determinar su diseño.
2. El muestreo – que es la selección de los participantes.
3. El desarrollo – el cómo se llevará a cabo, es decir: su contenido, la organización y secuencia, la formulación de las preguntas y su registro (Millán, Rivera y Ramírez, 2002).

La entrevista individual a profundidad se consideró para los directivos. Se diseñó un formato de preguntas que se pueden ver en el Apéndice 3, pero más como puntos o ideas a tratar, donde las primeras dos preguntas son las detonadoras.

Las entrevistas se consideraron básicamente para la tercera etapa del modelo CIPP, la evaluación del Proceso, aunque también proporcionaron información para la evaluación del Contexto, que corresponde a la primera etapa, especialmente las entrevistas a directores.

#### 3.2.1.2 *Cuestionario.*

El cuestionario se puede considerar un instrumento de recolección de información rápido y económico. Los principales tipos de preguntas a aplicar son las abiertas, las cerradas, las semiabiertas y las mixtas. Generalmente, se utilizan las preguntas de opción múltiple, conocidas como preguntas cerradas las cuales se consideran muy funcionales porque disminuyen los factores de azar al “proporcionar una variedad de alternativas que sugieren el empleo de distintas estrategias de procesamiento” (Almaguer y Elizondo, 1998, p. 112). También son favorecidas las preguntas abiertas que “pueden fomentar mayor procesamiento de la información almacenada, favoreciendo la formulación de inferencias” (Almaguer y Elizondo, 1998, p.111). Se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas más dos preguntas abiertas.

En cuanto a la formulación de las preguntas del cuestionario, se siguieron las siguientes reglas:

1. Las preguntas no deben ser ambiguas.
2. Deben comprender términos de uso corriente.
3. Deben plantearse en forma afirmativa.

4. Deben ser neutras.
5. Únicamente deben tratar de un elemento cada vez.
6. Deben ser verosímiles. (Giroux y Tremblay, 2004, p. 159)

El cuestionario se aplicó a alumnos de cuarto, quinto y sexto de preparatoria como parte de la etapa tres del Modelo CIPP (véase Apéndice 4).

### 3.2.1.3 *Análisis de documentos.*

El análisis de documentos por lo general constituye “el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación” (Sandoval, 2002, p. 137). Es un análisis de datos latentes que se encuentran por lo general en los documentos escritos. Es importante definir el contexto institucional en la etapa uno y la evaluación curricular en la etapa dos del Modelo CIPP.

Los documentos a analizar pueden ser diversos: personales, oficiales, institucionales, formales o informales. A través de ellos es posible recopilar información básica y tener una descripción de los acontecimientos por medio de un análisis de contenidos. (Giroux y Tremblay, 2002). En la etapa 1 del modelo CIPP, los documentos relevantes fueron los manuales del maestro y del alumno. Para la etapa 2 se hizo hincapié en los diversos programas anuales y bimestrales de las tres materias investigadas.

El análisis de los documentos se desarrolló en cinco etapas:

1. Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles
2. Clasificación de los documentos
3. Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación

4. Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos de análisis y registrar patrones, tendencias, convergencias y contradicciones
5. Lectura cruzada y comparativa de los documentos para construir una síntesis comprensiva (Sandoval, 2002).

### **3.2.2 Especificaciones de los instrumentos utilizados**

Se aplicaron cuatro entrevistas individuales a profundidad en el caso de los directivos: director general, directora de la institución, directora de sección y directora de proyectos especiales. Las entrevistas estructuradas individuales se aplicaron a los dos docentes y a la coordinadora del área de inglés. Al final de la entrevista estructurada, se complementó ésta con una entrevista de profundidad, quedando como pregunta detonadora cualquier tema que se consideró profundizar al momento de la entrevista. En el caso de los docentes y la coordinadora de inglés, la entrevista individual estructurada consistió en 34 preguntas abiertas definidas con anterioridad (véase Apéndice 3) para poder tener un índice de comparación y con base en ello poder determinar el perfil del docente. En cuanto a los alumnos, se les aplicó una entrevista estructurada cara a cara utilizando igualmente el cuestionario de 29 preguntas abiertas (véase Apéndice 3) como guía.

Con respecto al cuestionario, éste contó con 14 preguntas de opción múltiple, dos preguntas abiertas y una de autoevaluación cuya finalidad fue el medir el conocimiento adquirido. El diseño fue realizado tomando en consideración que las preguntas fueran claras y comprensibles; se buscó evitar el uso de términos confusos. El cuestionario se elaboró en inglés debido a que las materias optativas se imparten en este idioma y se consideró que los alumnos manejan el vocabulario requerido para la comprensión de las

preguntas (véase Apéndice 4). En el cuestionario se manejaron básicamente variables de conocimiento ya que el objetivo fue conocer el aprendizaje adquirido por los alumnos con respecto a su país y el mundo en general. El cuestionario fue auto administrado. El tiempo de aplicación fue de 15 a 20 minutos. Lo que se buscó fue medir los conocimientos, el producto de su aprendizaje así como las opiniones y las intenciones de pensamientos de los entrevistados al igual que sus condiciones objetivas de existencia.

Los documentos analizados en la etapa 1 y 2 del Modelo CIPP consistieron en ciertos documentos con los que cuenta la institución como son: el *Manual del Profesor*, el *Manual para Alumnos de Bachillerato*, los planes anuales por materia de la directora de proyectos especiales y los planes anuales y bimestrales de los docentes (véase Apéndice 5). Los dos primeros son documentos oficiales de la institución.

En la presente investigación no se utilizó la observación ya sea directa o indirecta.

### **3.2.3 Procedimiento para la recolección de datos**

Dado que el modelo de investigación que se utilizó en la presente investigación fue el modelo CIPP el cual exige que se sigan diferentes etapas, el procedimiento empleado para la recolección de los datos siguió dichas etapas ya que fueron las que guiaron a la investigadora a lo largo del proceso.

#### *3.2.3.1 Etapa 1. La evaluación del contexto.*

Se definió, en primera instancia, qué es lo que se pretendía evaluar. En la presente investigación se seleccionaron tres programas ofrecidos por el departamento de inglés de preparatoria que buscan ofrecer una vinculación de la escuela con la comunidad para poder contrastar el currículum formal con el real. Con tal propósito se necesitó describir el

contexto sociodemográfico, es decir, el marco institucional y educativo en el que se desarrollaron estos programas, el perfil del docente esperado por la institución así como la misión, visión y los objetivos principales de la Escuela Sierra Nevada. Posteriormente, se procedió a la investigación documental del manual escolar y los programas escolares para identificar los vínculos que se buscan establecer con la comunidad. De igual manera se requirió identificar a los participantes, conocer sus inquietudes y necesidades por medio de entrevistas informales introductorias las cuales se llevaron a cabo de manera casual sin un formato definido.

Dentro de la evaluación del contexto se hizo un análisis de los conocimientos previos de los estudiantes con referente a su comunidad, su país y el mundo en general por medio de un cuestionario (Apéndice 4) para definir sus necesidades y demandas y poder determinar si en el transcurso de los años de preparatoria ellos se han sentido más vinculados con su comunidad.

#### *3.2.3.2 Etapa 2. La evaluación de la entrada.*

En esta segunda etapa se buscó llevar a cabo un análisis exhaustivo de los tres programas para saber si cumplían con los objetivos establecidos por la institución conforme a su misión y su visión y con base en esto llegar a hacer las sugerencias adecuadas para su mejora por medio de una investigación documental aplicándose los criterios de evaluación curricular de: relación, secuencia, vigencia y viabilidad por medio del análisis de los objetivos establecidos, tanto generales como específicos, los contenidos propuestos desde generales hasta particulares, las actividades de enseñanza-aprendizaje sugeridas, las estrategias didácticas consideradas, la evaluación propuesta y los instrumentos a aplicar.

### 3.2.3.3 Etapa 3. La evaluación del proceso.

En la tercer etapa se llevó a cabo un diagnóstico de cómo se están llevando a la práctica educativa los programas de las materias optativas, proporcionando información significativa que permitió identificar discrepancias y/o coherencias entre el diseño de los mismos y su implementación, con la finalidad de poder hacer las adecuaciones necesarias. Se diseñaron y aplicaron entrevistas y se realizó un análisis comparando los resultados de la investigación documental con lo expresado por docentes y alumnos con respecto a sus experiencias personales para contrastar el currículum formal, la planeación original con lo real, es decir, su puesta en práctica. A partir de los dos anteriores se buscó entender las prácticas del currículum oculto, “el proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela” (Arciniegas, 1982, en Casarini, 1999, p. 9) el cual representa el sistema social de valores en la que está inmersa la institución. Este sistema está definido en el *Manual del Maestro* y permite detectar el cómo la escuela adapta a los alumnos al medio social que es la finalidad de una vinculación de la escuela con la comunidad a través de medios diferentes a un servicio social y que ya se da en la institución.

Para cumplir con los objetivos de la etapa tres, previamente se seleccionó a la población, se determinaron los instrumentos a utilizar en esta etapa, las entrevistas a profundidad y las estructuradas a aplicarse a directivos, docentes y alumnos (véase Apéndice 3) implicados en los programas y se llevaron a cabo. Finalmente se recopilaron los datos y se trianguló la información.

#### 3.2.3.4 Etapa 4. La evaluación del producto.

En esta última etapa se efectuó la valorización de los tres programas analizados, su puesta en práctica así como la participación de los docentes y alumnos para determinar las debilidades y fortalezas que presentaron tanto desde el punto de vista de la planificación como el de la aplicación y así definir el cómo se establecieron los vínculos con la comunidad. Se buscó dar respuesta a las preguntas de investigación.

La evaluación del producto se llevó a cabo analizando las tres etapas de la evaluación previas. Por lo tanto, se determinó si las condiciones del contexto educativo con énfasis en los docentes y su puesta en práctica de los programas favorecen el cumplimiento de los objetivos escolares establecidos de manera general en el *Manual del Maestro* de vincular a los alumnos con su comunidad y el mundo en general por medio de la enseñanza en el aula.

### 3.3 Escenario y Participantes

Para poder asegurar que los datos recabados sean confiables, es importante seleccionar una muestra que represente con la mayor exactitud posible el contexto que se desea abarcar y que sea una muestra representativa.

#### 3.3.1 El escenario

La escuela es un colegio bilingüe y privado de la Ciudad de México. A pesar de que ya tienen muchos años dedicada a la educación, su incursión en la enseñanza a nivel preparatoria es reciente. Se adoptó el sistema del Colegio de Bachilleres por adaptarse al este sistema más a la visión de la escuela del poder ofrecer una educación integral por medio de materias optativas, especialmente en el área de inglés. De éstas, se ofrecen dos

por semestre a los alumnos de 4° de preparatoria, dos por semestre a los alumnos de 5° y una por semestre a los alumnos de 6°.

En el ciclo escolar 2004 – 2005 se introdujo el uso de la tecnología en el salón de clases, empezando con los alumnos de 4° de preparatoria. Hoy en día su uso ya está integrado en los tres niveles de preparatoria. En el ciclo 2004 – 2005 sólo se tenían dos grupos por nivel escolar de aproximadamente 27 alumnos cada uno. Desde el ciclo escolar 2006 – 2007 se amplió la oferta a tres niveles al igual que en secundaria, empezando igualmente, por 4° de preparatoria. Esta es la razón por la cual la población de alumnos en el ciclo escolar 2007 – 2008 es de 73 alumnos en 4° de preparatoria, 71 alumnos en 5° de preparatoria y 54 alumnos en 6° de preparatoria.

Lamentablemente y a pesar de una nueva construcción que se realizó en el ciclo escolar anterior, la cual estaba más dedicada para albergar el área administrativa, los salones escolares son muy pequeños. Se cuenta con 7 filas de bancas de cuatro cada una, donde 2 filas se acomodan en pares con vista al pizarrón. Los alumnos tienen poca opción de colocar su material, el cual queda esparcido entre las bancas. El espacio reducido a la vez dificulta el poder mover el mobiliario para facilitar el trabajo en equipo.

El apoyo tecnológico con el que cuenta cada salón consiste en una computadora para el maestro, con el equipo necesario para ver videos (DVDs), bocinas para audio, un cañón y una pantalla. Alumnos y maestros tienen acceso a Internet, pero éste no siempre funciona y muchas páginas están restringidas dificultándose la investigación individual. La escuela no cuenta con un portal el cual está programado para el siguiente ciclo escolar.

La zona donde se localiza la escuela es el área de Interlomas, en el Estado de México, un área que ha presentado un desarrollo urbano muy marcado en los últimos 10 años. Esta área ha crecido desmesuradamente, no sólo en cuanto a vivienda particular donde en el

área colindando con la escuela se localizan la mayor parte de los edificios, la mayoría de gran lujo, ofreciéndoles a sus habitantes todas las comodidades, sino también en relación a áreas comerciales, donde simplemente en el perímetro inmediato escolar han surgido tres nuevos centros comerciales. Adicionalmente, en un principio, la Escuela Sierra Nevada era la única en la zona. Hoy en día colinda con ella el kinder de una escuela católica de prestigio y se han abierto en los últimos dos años tres nuevas instituciones: una escuela de la comunidad judía y dos más, donde todavía una solo abarca la educación primaria y la segunda hasta secundaria. Comparadas con la escuela, las cuatro son mucho más lujosas en cuanto a su infraestructura y el área verde disponible.

### **3.3.2 Los participantes**

Dada la zona donde se localiza la escuela, los alumnos son de un nivel socioeconómico alto, viviendo la mayoría en los fraccionamientos circundantes. Sus maestros están acostumbrados a trabajar en instituciones particulares con alumnos de ese nivel socioeconómico y un 30% de ellos son padres de familia y pertenecen al mismo estrato social. Los demás vienen desde lejos: Toluca, el sur de la ciudad o la zona norte por el prestigio de la escuela y porque les gusta el ambiente de trabajo. Casi todos los profesores de preparatoria cuentan con licenciatura y algunos tienen una maestría. La escuela además anualmente ofrece diplomados de capacitación para su personal en diferentes áreas.

La mayoría de los alumnos de preparatoria tienen su propio automóvil, pasan los fines de semana en Valle de Bravo, Cuernavaca o Acapulco, y aprovechan toda oportunidad que se les presenta para viajar. También la escuela les ofrece viajes educativos: en 3ero de secundaria por dos semanas a Canadá, donde asisten a una escuela

canadiense y en 5° de preparatoria a Nueva York, a participar en el modelo de Naciones Unidas. También tienen a su disposición la última tecnología, en cuanto a laptops, teléfonos celulares, Ipods, etc.

#### 3.3.2.1. *Los maestros.*

En preparatoria, en el ciclo escolar en el cual se llevó a cabo la investigación, el ciclo 2007 – 2008, en el área de inglés solo había tres profesores y entre ellos se repartieron las materias oficiales adaptadas a las necesidades de la escuela y las materias optativas. Los tres son extranjeros; dos de ellos tienen como lengua materna el inglés y a la otra maestra se le puede considerar “native speaker” por su pronunciación, su fluidez al hablar y su contacto con la cultura norteamericana. Esta última maestra lleva laborando 5 años en la institución y ha estado dedicada 22 años a la docencia. Cuenta con documentación que la acrediten haber llevado cursos relacionadas con la enseñanza del inglés y cuenta con los permisos oficiales de las instituciones educativas del país y de gobernación para impartir clases.

El profesor, es norteamericano, como lo han sido muchos profesores a lo largo de los años por el perfil de docente esperado para el área de inglés y tiene una licenciatura en estudios latinoamericanos por su interés en las culturas de la región. Lleva varios años viviendo en el país, y ha laborado en la institución por 4 años. Ha tenido múltiples intereses y se ha dedicado a diversas actividades enfocándose a la docencia recientemente.

Ambos docentes han dado clases en secundaria y preparatoria y la gama de materias que han impartido ha sido muy variada, desde literatura en diferentes niveles, hasta gramática, redacción y algunas materias optativas no contando con la preparación necesaria ya que se espera de ellos que sus conocimientos sean muy amplios. Además,

muchas de estas materias se modifican año con año lo cual les exige que se preparen en otras áreas. Para el profesor, es su tercer año impartiendo la materia de *Comparative Religions* y en su primer año en la escuela y en este último ha estado a cargo de la materia de *Modern World Issues*.

La tercera maestra, también extranjera, fue contratada para el ciclo escolar 2007 - 2008 en Canadá, como muchos docentes en años anteriores y otros que actualmente laboran en los otros planteles. La maestra cuenta con una licenciatura en literatura inglesa y un diplomado para la enseñanza del idioma inglés a extranjeros. Ella ha trabajado en varios países, como Japón y Hungría. Ella todavía es muy joven y sólo ha impartido clases por 5 años.

Cada uno de estos maestros imparte literatura en uno de los niveles. También imparten dos materias optativas en 4° de preparatoria, algunas sugeridas por la institución y otras a criterio del maestro, sobre todo en el caso de la nueva profesora. Igualmente, en 5° de preparatoria tienen a su cargo dos materias establecidas por la institución. En el caso de 6° de preparatoria, sólo la maestra de contratación reciente y el profesor imparten las materias optativas respectivas. Ambas maestras son responsables de un grupo de Seminario de Naciones Unidas, no contando con la experiencia de haber asistido a un Modelo de Naciones Unidas en Nueva York previamente.

Existe también una coordinadora, quien ha ocupado este cargo por 5 años y cuya función principal es revisar los planes de estudio y los exámenes bimestrales, pero al no observar las clases, desconoce las estrategias didácticas, las actividades y el interactuar entre alumno y profesor. Ella cuenta con una licenciatura en psicología y ha empezado con una maestría en educación. Ella se ha dedicado a la docencia por unos 9 años, primero como maestra de primaria y cuando empezó a laborar en el plantel de Interlomas, se le

contrató para dar clases en secundaria y preparatoria donde impartió la materia de Seminario de Naciones Unidas por 5 años. Para el ciclo escolar 2007 - 2008, se le ofreció el puesto de coordinadora académica.

La directora de bachillerato ha laborado en la institución desde que se abrió el plantel Interlomas y ha ocupado el puesto de directora de secundaria y preparatoria por 6 años. Tiene una licenciatura en psicología y en su vida laboral principalmente ha ocupado puestos administrativos en instituciones educativas. La directora nunca se ha dedicado a la docencia a nivel bachillerato, sólo en universidad. Ella habla inglés, pero no de manera fluida como la directora general del plantel y el director general. Estos dos últimos cuentan con una maestría en administración de instituciones educativas.

La directora de sección es la responsable de la contratación del personal previas entrevistas con los coordinadores de sección y la directora general del plantel. Del docente no es requerida una clase muestra o algún tipo de interacción con el alumnado. Las materias optativas que no fueron diseñadas por la directora de proyectos especiales, son sugeridas a ella por los docentes, pero la decisión final de cuales se imparten o no, le corresponde al director general.

### 3.3.2.2. *Los alumnos.*

La población de alumnos de 4° de preparatoria son en un 70% alumnos que han asistido a la Escuela Sierra Nevada desde preescolar, habiendo empezado la mayoría de ellos en el plantel Lomas. Aproximadamente un 30% se integró en el ciclo escolar 2007 - 2008 a la institución, muchos de ellos de planteles con un enfoque educativo similar. El cambio del sistema anual oficial de secundaria de la SEP a un sistema semestral como es el del Colegio de Bachilleres a muchos se les dificulta, lo cual se manifiesta en su

rendimiento académico. Aunado a esto, el aparente cambio de metodología de enseñanza por la introducción de la tecnología, también es causa de conflicto. Finalmente, es la primera vez que se les ofrece la libertad de selección, al permitírseles escoger una de las tres materias optativas en inglés en el primer semestre y en el segundo ya pueden elegir dos de seis.

Como generación los alumnos de 4° de preparatoria tienen la característica de ser muy estructurados en su quehacer diario. Ellos son a la vez muy participativos, involucrados e interesados con su comunidad lo cual se ha observado en su interactuar con niños de escasos recursos al participar en el nuevo proyecto escolar de servicio social. Por lo general, el enfoque de aprendizaje de esta generación es más memorístico que constructivo. Sin embargo, por percepción de la investigadora y con base en resultados de evaluación de la propia institución aproximadamente un 30% han desarrollado su pensamiento crítico más allá de lo habitual para la edad.

Los alumnos de 5° de preparatoria representan una generación muy especial en cuanto a su perfil. Comparada con las demás generaciones en la escuela, la mayoría de ellos pertenece a familias de un muy alto nivel adquisitivo por lo que están muy acostumbrados al lujo y a la opulencia. De ellos, un 10% son extranjeros, básicamente sudamericanos y otro 10% tiene antecedentes europeos muy marcados. El nivel de competencia en todos los ámbitos es muy alto y con base en resultados de evaluación comparativos con otras generaciones más del 50% son más inteligentes que un alumno promedio. No obstante, pocos han desarrollado el pensamiento crítico, prefiriendo la reproducción memorística de datos, hechos y eventos. Se observa poco compromiso con el estudio y en la gran mayoría poco interés en los problemas globales y de la comunidad, con lo cual también su involucramiento con la misma es casi nulo.

La generación de 6° de preparatoria son muy inquisitivos, interesados en ampliar su conocimiento y les gusta cuestionar los hechos. Son en su mayoría grandes pensadores críticos y les gusta ser diferentes. Un 10% son hijos de políticos de diferentes afiliaciones lo que favorece el debate. Es la generación que ha buscado trascender por iniciativa propia con proyectos innovadores ya sea en pro de la protección del medio ambiente o de apoyo a la comunidad. Sin embargo, dado que en el ciclo escolar 2007 – 2008 no se llevó a cabo el proyecto de servicio social con visita a una comunidad de Huasca, el interés en su comunidad se vio restringido e inclusive se les vio con una actitud mucho más materialista.

### **3.3.3. Selección de los participantes**

Para llevar a cabo la investigación, se optó para la recolección de datos, una selección de los participantes integrada por 2 maestros de preparatoria y la coordinadora de inglés, la directora de proyectos y programas especiales, la directora de sección, la directora general del plantel y el director general. En cuanto a los alumnos, se seleccionaron 15: 10 de 5° de preparatoria, 5 por grupo y 5 de 6° de preparatoria para la realización de las entrevistas estructuradas. Se buscó una población representativa del total de alumnos por grupo que son en promedio 25. Las entrevistas a profundidad sólo se realizaron con directivos y parcialmente con docentes con base en el formato establecido. Finalmente, para la aplicación del cuestionario de conocimientos generales se seleccionó al azar un grupo por generación con base en las facilidades que le prestó la institución a la investigadora y se aplicó el cuestionario a 30 de ellos, 10 alumnos por grupo, procurando el ser equitativo en cuanto al género de los participantes. Se optó, por razones de logística, seleccionar una población relativamente pequeña, en cuanto a alumnos. En cuanto a la selección de profesores, en el ciclo escolar 2007 – 2008 se redujo marcadamente el número de docentes en preparatoria al separar completamente las áreas de secundaria y

preparatoria, por lo que sólo se trabajó con los docentes involucrados directamente que fueron dos aparte de la investigadora.

La técnica para la recolección de los datos fue el sondeo la cual es “extremadamente flexible y polivalente que permite evaluar con bastante rapidez todos los tipos de variables” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 129). Los participantes en la investigación fueron los alumnos de preparatoria que cursan las materias optativas a evaluar: *UN Seminar* y *Modern World Issues* en 5° y *Comparative Religions* en 6°. Los maestros respectivos son la maestra extranjera nueva para la primera y el profesor norteamericano imparte las otras dos. La muestra se seleccionó a través de un muestreo a juicio de la investigadora al optarse por grupos específicos de estudiantes y maestros con base en las características que presentan en cuanto al estar inscritos en las materias analizadas. Este muestreo intencional y no probabilístico, en el caso de los alumnos, tuvo como objetivo el que los sujetos seleccionados brindaran respuestas reales sobre el acontecer en el aula, el actuar de sus profesores y los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto pone de manifiesto que el muestreo estuvo basado en criterios previamente establecidos.

Tabla 3.5  
*Instrumentos y Participantes*

Instrumento	Alumnos 4° prepara- toria	Alumnos 5° prepara- toria Materia: <i>UN Seminar</i>	Alumnos 5° prepara- toria Materia: <i>Modern World Issues</i>	Alumnos 6° 9/prepara- toria Materia: <i>Comparative Religions</i>	Docentes y coordinadora ingles	Directivos
Entrevista profundidad					3	4
Entrevista individual estructurada		5	5	5	3	
Cuestionario	10	5	5	10		

### 3.3.4 Tipo de análisis a realizar

Dada la primera pregunta de investigación: ¿Cómo están estructurados los programas de las materias optativas en inglés en relación con los objetivos establecidos y cómo se llevan a cabo en la práctica? En primera instancia se examinaron los programas con base en los objetivos establecidos oficialmente por la directora de proyectos especiales para compararlos con los objetivos definidos por el propio docente. Posteriormente se hizo un análisis exhaustivo de los tres programas: los planes anuales y bimestrales, en cuanto a su relación, secuencia, vigencia y viabilidad, es decir se analizó el currículum formal para posteriormente, por medio de las entrevistas a docentes y alumnos, analizar el currículum real con base en el contexto escolar y así saber si se cumplieron con los objetivos. No se tuvo oportunidad de una observación participativa por lo que el análisis del currículum real quedó restringido a la opinión de maestros y alumnos.

Con relación con la segunda pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características del perfil de los docentes que imparten las materias optativas en inglés? Igualmente, como parte del contexto, se evaluó el perfil del docente esperado por la

institución con base en cómo se encuentra definido en el *Manual del Profesor* para de ahí hacer una evaluación de las técnicas didácticas sugeridas por el maestro en sus planes bimestrales. Se buscó comprobar si se llevaron a la práctica o no, básicamente por medio de las entrevistas a los alumnos. Esto permitió definir las características reales del perfil del docente debido a que en la entrevista al alumno a éste se le ve como consumidor.

“Debe manifestar su satisfacción o insatisfacción con el servicio que el profesor le brinda. Así pues, al concebirlo como un ente capaz de evaluar el servicio educativo, se está adoptando una postura más democrática de la evaluación” (Pérez, s.f., p. 204).

En relación con la tercera pregunta de investigación: ¿De qué manera las materias optativas en inglés contribuyen a la formación de ciudadanos políticos comprometidos con la comunidad? Esta pregunta se evaluó a través de las primeras tres etapas del modelo CIPP, tomándose como base la misión y visión escolar como están establecidas en el *Manual del Profesor* (2003), para de ahí determinar el cómo se relacionan con los objetivos definidos por el docente en sus planes bimestrales y el cómo finalmente, se llevan a la práctica en el currículum real.

Con respecto a la cuarta pregunta de investigación: ¿Qué tanto conoce el alumnado los problemas sociales, económicos y ecológicos que afectan a su país y al mundo y qué opciones conocen para solucionarlos? Se aplicó un cuestionario a alumnos de los tres niveles de preparatoria sobre conocimientos generales donde la mayoría de las preguntas fueron cerradas con opciones limitadas de respuestas por lo que al final se elaboró una matriz de los contenidos como índice de las frecuencias en relación con las preguntas (véase Apéndice 6). Esto permitió determinar los conocimientos adquiridos con mayor frecuencia y así se pudo determinar las áreas que se requieren reforzar.

Finalmente, en relación con la última o quinta pregunta de investigación: ¿Qué proyectos de apoyo comunitario han sido sugeridos y llevados a cabo por los alumnos? Se pretendió realizar una entrevista especial a los alumnos que habían llevado a cabo estos proyectos en ciclos escolares anterior suponiendo que sus actividades se volvieran a repetir para que así a manera de narrativa expresaran su experiencia. En esta entrevista se buscó indagar si la formación educativa recibida en la institución había tenido alguna influencia en sus iniciativas propias. Dado a que lo anterior no aplicó, en la entrevista a directivos se les cuestionó sobre dichos proyectos y actividades. Se hizo más extensa dicha entrevista a la coordinadora de inglés quien a la vez estuvo encargada del programa de *Leadership*, donde uno de sus objetivos es inculcar en los estudiantes el espíritu integrador y participativo con respecto a la comunidad escolar.

Finalmente, se concluyó la presente investigación en la etapa 4 del modelo CIPP, donde se le da respuesta a las preguntas previamente establecidas con base en los análisis de los resultados obtenidos en las tres etapas previas.

Los participantes pertenecen a tres grupos diferentes. En 5° de preparatoria ellos tienen la opción de seleccionar la materia optativa según su interés y en 6° de preparatoria la tienen que cursar en uno de los dos semestres. En el primer caso, el factor motivación, aunque no específicamente cuestionado, pudo tener influencia en los resultados. Sin embargo, se esperó que los alumnos fueran lo suficientemente honestos en sus respuestas al definir si habían adquirido las habilidades sociales a través del aprendizaje significativo.

Una vez recolectados los datos fue conveniente agruparlos lo que le facilitó a la investigadora para ver cómo los datos recolectados se relacionaban entre sí y cómo se relacionaron los hechos. “Es aplicable en el plano de los eventos, los actos, los actores individuales, los procesos, los escenarios y las situaciones en su conjunto” (Sandoval,

2002, p. 152), ordenándolos dentro de ciertas categorías especificadas previamente y permitiendo categorizar la información recopilada. Se elaboró de una matriz en la cual se ubicaron los puntos analizados según sus atributos (véase Apéndice 6).

En el caso del cuestionario, para poder recopilar más fácilmente los datos y hacer un análisis comparativo y objetivo, se optó por el método de encuesta que facilita asociar los datos para determinar la relación que se llega a establecer entre un fenómeno y sus determinantes al aplicarse las mismas preguntas, semiabiertas principalmente, a todos los participantes en el estudio. Esto facilitó la generalización de los resultados al permitir comparar las respuestas dadas a las preguntas planteadas. .

Adicionalmente, se mostraron los resultados en gráficos que permitieron ver de manera más clara los resultados obtenidos con el propósito que fuera más factible el relacionar los diferentes valores por medio de estas representaciones gráficas ya que facilitaron el análisis de los datos y los resultados obtenidos para poder formular sugerencias de cambio.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

En México desde hace ya varios años se busca una vinculación escuela – comunidad en especial en al ámbito de la educación particular dado que los alumnos que asisten a estas instituciones no solamente se encuentran privilegiados por pertenecer a un nivel socioeconómico diferente a la mayoría de la población, sino que también el nivel de enseñanza es superior al que se ofrece en las escuelas públicas como se denotó en la reciente prueba Enlace (Hernández, 2008, agosto, 27). Por tal razón, estas escuelas se encuentran comprometidas a concientizar a sus alumnos de que la realidad en las que ellos viven es diferente al de la mayoría de la población con el afán de que ellos algún día se conviertan en agentes activos y partícipes en el cambio del orden social. Por general esta vinculación se lleva a cabo a través de un servicio social donde los alumnos visitan ciertas comunidades marginadas o casas hogar, por ejemplo, involucrándose directamente con la población en desventaja.

La Escuela Sierra Nevada ha buscado llegar más allá de esto. Al ser una institución bilingüe, desde un principio por medio del programa de inglés, se buscó acercar a los alumnos a una segunda cultura, la norteamericana, contratando con tal propósito inclusive maestros norteamericanos y canadienses o aquellos que viven en México y cuya lengua materna es el inglés. Esto es fácil de realizar a nivel preescolar y primaria donde ambos programas se llevan a la par. En secundaria la escuela ya le dio más énfasis al inglés al aumentar las horas de enseñanza de gramática y lectura a diez, pero no fue hasta que se empezó con la enseñanza a nivel preparatoria cuando la escuela buscó no sólo consolidar el idioma inglés a nivel escritura y lectura, sino que por medio de ciertas materias optativas,

adicionalmente buscó darles otra perspectiva a sus alumnos del mundo en el que están inmersos.

Por lo tanto, el propósito del presente trabajo es hacer el análisis de los programas de tres materias optativas, tanto desde el punto de vista del currículum formal como del real para ver si se cumplen los objetivos institucionales que pretenden una vinculación con la comunidad tal como se expresa en la misión y visión de la escuela. Para facilitar este trabajo la investigadora optó por utilizar el modelo CIPP que le permitió llevar a cabo un análisis estructurado de los programas desde diferentes instancias.

En la evaluación del contexto, no solamente se hizo énfasis en el contexto de la institución misma, sino que también se llevó a cabo un análisis de los objetivos de las materias para poder establecer si existía relación alguna con la misión escolar. Adicionalmente, se analizó el perfil de los dos docentes que en el ciclo escolar 2007 – 2008 impartieron estas materias para ver también si cumplen con las expectativas institucionales. Finalmente, se decidió incluir en este rubro un análisis del nivel general de conocimientos nacionales y globales que tienen los alumnos para poder intentar determinar qué tanta es la influencia de la escuela en la modificación de sus puntos de vista que posteriormente los llevaría a buscarse involucrar más con su comunidad desde el ámbito laboral.

En segunda instancia se llevó a cabo una evaluación del contenido de las tres materias optativas seleccionadas: *United Nations Seminar*, *Modern World Issues*, y *Comparative Religions*. Esto se llevó a cabo desde el punto de vista del currículum formal por medio del análisis de los programas anuales oficiales y del docente así como de los programas bimestrales en cuanto a la relación que existe entre los diversos programas y los

objetivos institucionales, así como la secuencia de sus contenidos, su relación, su vigencia y su viabilidad.

Posteriormente, en la etapa de la evaluación del proceso, se buscó hacer el análisis del currículum real. Con tal propósito se hicieron unas entrevistas a profundidad a los dos docentes para que expresaran su sentir con respecto a las estrategias que emplean en clase en la impartición de estas materias así como los objetivos que ellos consideran ser los primordiales. Por otro lado se llevaron a cabo cinco entrevistas estructuradas con los alumnos de cada materia para que ellos pudieran expresar su punto de vista con respecto a estas materias. No se tuvo la oportunidad de la observación directa para corroborar estos datos ya que por razones de horario la investigadora no tuvo horas disponibles a la hora de llevarse a cabo la clase.

Finalmente, en la última etapa de evaluación del producto se buscó determinar si realmente se da una vinculación escuela – comunidad y si ésta ya está definida desde un principio o si es producto de la práctica docente y el cómo se desenvuelven las materias por medio de la interacción alumno – maestro a lo largo del semestre. La finalidad de esta etapa es conocer las fortalezas y debilidades del programa para poder hacer las sugerencias apropiadas.

#### **4.1 Resultados Etapa 1 – Evaluación del Contexto**

La Escuela Sierra Nevada, como muchas otras instituciones bilingües y laicas de la Ciudad de México fue fundada en sus orígenes por Ms. Crocker, una norteamericana cuya finalidad era ofrecerle a la comunidad norteamericana en México un acercamiento e involucramiento mayor con su país de origen y en cierto modo se generó un aislamiento de la comunidad mexicana. Cuando la institución fue comprada por el presente dueño hace 25

años, él, al ser mexicano, le dio un enfoque diferente, buscando en primera instancia darles a los alumnos un acercamiento a una segunda cultura con énfasis en el idioma y muy ligada a la mexicana, en especial por su cercanía y el ser a la vez un país de inmigrados. Tal como él lo expresó, su objetivo primordial es ofrecer una educación integral en todos los ámbitos, tanto desde el punto de vista educativo, como desde el punto de vista social y emocional (*Manual del Maestro*, 2003).

#### **4.1.1 La visión y misión institucional**

Es la visión y misión de la Escuela Sierra Nevada el contribuir a la formación de los ciudadanos del futuro para que ellos sean ciudadanos políticos comprometidos con su comunidad, buscando su mejora de manera consciente y participativa. A la vez se aspira que los alumnos emitan de un juicio crítico con respecto a los problemas nacionales, aprovechando los recursos y las posibilidades que la sociedad y el medio ambiente ponen a nuestra disposición. Ellos deben tener para ello una visión global y pluricultural reforzada en los valores y las tradiciones mexicanas (*Manual del Maestro*, 2003) por medio, por ejemplo, de la colocación de un altar de muertos o la puesta en escena de una pastorela, a pesar de ser una institución laica. Este tipo de actividades se buscan reforzar ya que se aspira a la convivencia armoniosa de todos los seres humanos sin discriminación por credo, raza o nacionalidad (*Manual del Maestro*, 2003). También se toma en cuenta que a la escuela asisten alumnos de diversas nacionalidades, básicamente americanos y de diferentes credos al católico como judíos y cristianos. Lo más importante es tal como lo expresan los directivos, la educación integral en todos los ámbitos con base en las necesidades y aptitudes de cada alumno en individual y de acuerdo a su etapa de desarrollo.

#### **4.1.2 Las materias optativas en inglés y su relación con la misión y visión de la institución**

En la Escuela Sierra Nevada, en secundaria, se imparten 10 horas semanales de inglés: cinco de literatura y cinco de gramática. En preparatoria se continua con literatura como materia obligatoria y en sustitución de de la materia de lengua extranjera exigida por el Colegio de Bachilleres. A la vez se enriqueció el currículum escolar por medio de las materias optativas a impartirse también en el idioma inglés. En cada año, en un semestre se pone énfasis en una materia enfocada a la escritura para el desarrollo del lenguaje escrito. Por otro lado, además de consolidar la comprensión del lenguaje escrito, se busca enriquecer el vocabulario del alumnado y llevarlos al desarrollo del lenguaje hablado. Esto se logró con la ayuda de la directora de programas y proyectos especiales quien diseñó ciertas materias que cumplieran con estos objetivos y a la vez estaban enfocados a la visión y misión escolar. El énfasis se puso en la materia de *United Nations Seminar* con el objetivo primordial de que los alumnos asistieran a un modelo de Naciones Unidas internacional para lo que se seleccionó la ciudad de Nueva York. Con ello los alumnos adquirirían una visión más globalizada de nuestro mundo y los problemas que nos aquejan y podrían sugerir soluciones para los mismos. Esta materia se diseñó como una materia anual a impartirse en 5° de preparatoria. Como preparación previa se diseñó la materia de *Contemporary World Problems* a impartirse en el segundo semestre en 4° de preparatoria. Para aquellos alumnos que no tienen la oportunidad de viajar a Nueva York por problemas económicos u otros se diseñó la materia de *Modern World Issues*, la cual también les da una visión global de lo que acontece en el mundo y se lleva a la par. De la misma manera, para los alumnos de 4° de preparatoria que no tienen interés en el viaje se

instituyó la materia de *XXth Century Personalities*. Finalmente, hace cuatro años, para no dejar un vacío en 6° de preparatoria en cuanto a este lineamiento se diseñó la materia de *Comparative Religions*, la cual dejó de ser optativa al tener que cursarse ya sea en el primer semestre o en el segundo. Así se logra también el objetivo de que en un semestre escolar durante 4 horas semanales los alumnos cursan una materia a su elección que los acerca y concientiza con respecto al mundo en general pero también con respecto a su comunidad.

Lo anterior se denota por medio de los objetivos establecidos para estas materias como se puede apreciar en la Tabla 4.1. Tal como lo expresó la directora de programas y proyectos especiales, el objetivo primordial era concientizar a los alumnos con respecto a los problemas del mundo moderno y llevarlos a sugerir soluciones a los mismos con el afán de que aprendan a la vez el respetar al prójimo indistintamente de su raza y su credo. Primero se busca que el estudiante se identifique con su identidad nacional para que se pueda comprometer con ella y la comunidad global.

Desde el punto de vista del docente, esto se corrobora en términos generales al establecer ellos como objetivos primordiales el que los alumnos conozcan los problemas del mundo actual, se concienticen al respecto y busquen crear un mundo mejor con respecto al prójimo. Esto queda definido más claramente en los objetivos específicos de las tres materias donde se espera a la vez que el alumno reflexione con respecto a lo que sucede a su alrededor para así crear una empatía y por consiguiente buscar involucrarse activamente.

Tabla 4.1

*Determinación de la misión y visión escolar en los objetivos establecidos*

Materia	UN Seminar	Modern World Issues	Comparative Religions
Programa Oficial	Adquirir una perspectiva global de otras culturas y sus valores para tener un actuar diplomático y poder llegar a ser ciudadanos conscientes del cambio social tanto a nivel mundial como mexicano.	Analizar problemas actuales para identificar consecuencias a nivel nacional e internacional en el ámbito político, social y económico.	Entender el rol que ejerce la religión en el ámbito social e identificar las diferencias para poder entender respetar el credo de otros.
Programa Anual	Conocer los problemas mundiales y el cómo nos afectan para que gracias a las herramientas adquiridas uno pueda participar activamente en tener un mundo mejor.	Analizar la información de diferentes fuentes periodísticas.	Entender otras religiones para estar más en contacto con la propia para por medio de la empatía poder aceptar otros credos y culturas.
Programa bimestral	Conocer los problemas mundiales y el cómo nos afectan para que gracias a las herramientas adquiridas uno pueda participar activamente en tener un mundo mejor.	Asimilar problemas del mundo actual como parte de nuestra realidad y buscar soluciones por medio de la investigación de los mismos.	Reflexionar sobre virtudes propias, comparar y contrastar las diversas religiones y hacer una reflexión personal sobre lo aprendido.

**4.1.3 Los docentes de las materias optativas en inglés**

El perfil del docente esperado por la escuela establece que éste no sea un simple transmisor de conocimientos sino el facilitar del desarrollo de las habilidades intelectuales y emocionales estando consciente de las diferencias físicas, intelectuales, emocionales y culturales de sus alumnos para estimular su desarrollo por medio del pensamiento

divergente y consolidar su autoestima. Por esta razón, el profesorado debe hacer énfasis en que el contenido sea significativo, permitir que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje tendiendo la libertad para descubrir, explorar e investigar. Se busca fomentar las capacidades de creatividad e imaginación, de independencia, de análisis, síntesis, y reflexión para poder llegar a un juicio crítico, y así poder expresar claramente las ideas tanto de forma oral como escrita (*Manual del Maestro*, 2003).

Para facilitar el identificar a los profesores que imparten las tres materias optativas, se llamará la maestra a la profesora que imparte la materia de *United Nations Seminar* y el docente al profesor que imparte las otras dos materias: *Modern World Issues* y *Comparative Religions*.

Con base en el perfil del docente institucional y tal como se aprecia en la Figura 4.1 los alumnos en su mayoría perciben al docente como un facilitador del aprendizaje en 6° de preparatoria. Sin embargo, los mismos alumnos lo perciben más un transmisor y en menor grado un supervisor del conocimiento en 5° de preparatoria. A la vez a la maestra se le percibe como una supervisora del aprendizaje y en menor grado una transmisora del conocimiento. En el presente estudio se consideró al expositor como la persona que simplemente presenta sus ideas mientras que el transmisor busca llegar más allá en la comunicación de sus ideas esperando que éstas sean recibidas por el oyente.

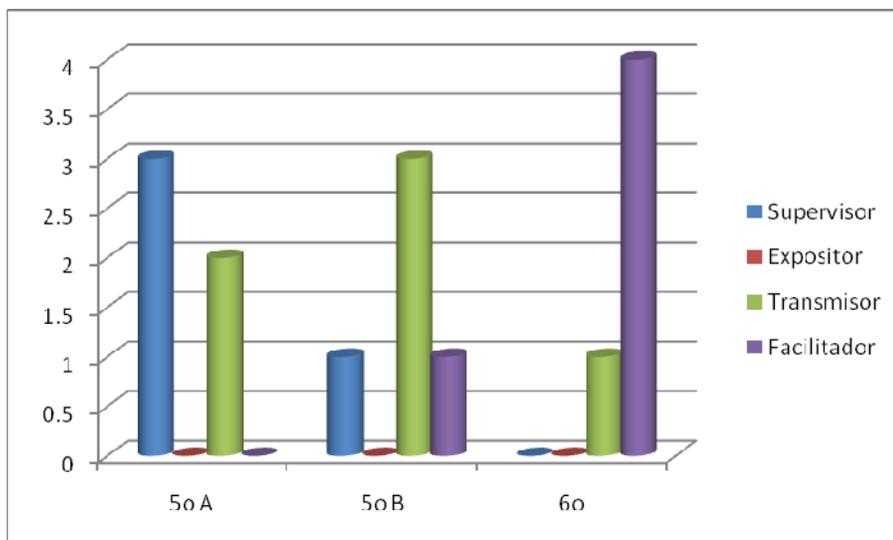


Figura 4.1 El rol del docente

Ambos docentes son extranjeros. El profesor es norteamericano y ha vivido algunos años en México. Él tiene la licenciatura de Estudios Latinoamericanos y vino a México con el afán de conocer a la población mexicana de las zonas más pobres del sur del país para involucrarse con ellos y apoyarlos. Posteriormente, se estableció en el D.F., tomó un curso para la enseñanza del inglés como segundo idioma, y desde entonces se ha dedicado a la enseñanza del mismo, primero en escuelas de idiomas y posteriormente en la Escuela Sierra Nevada desde hace 4 años. Su filosofía y concepto de vida le ha facilitado el cumplir con el perfil establecido para ayudar a construir un mundo mejor. El enfoque que le ha dado por ello a la enseñanza está muy relacionado a sus intereses personales, a su perfil personal como ciudadano de los Estados Unidos.

La maestra es joven, todavía no cumple 30 años y es también extranjera. Ella tiene una licenciatura de literatura inglesa y posteriormente, en Canadá, obtuvo una segunda licenciatura en educación en un lapso de 9 meses. Ella ha trabajado en escuelas en varios países enfocados a la enseñanza del inglés como un segundo idioma, y el ciclo escolar 2007 - 2008 fue su primer año en la Escuela Sierra Nevada. Ella tiene una visión global del

mundo y la preparación necesaria, pero desconoce la idiosincrasia del mexicano y tiene poco interés en involucrarse con su cultura. La maestra desconoce, por lo tanto, a la cultura mexicana en todos sus aspectos así como el sistema educativo mexicano. De ahí que no tiene mucha empatía con los alumnos por desconocer su forma de vida, sus costumbres y tradiciones. Adicionalmente, al no conocer el programa oficial de la escuela, no se le dio libertad de cátedra en la impartición de la materia de *Seminario de Naciones Unidas*.

Con base en el *Manual del Maestro* (2003), en primera instancia se espera que el maestro no sólo se limite a transmitir los conocimientos del programa, sino que apoye en el desarrollo de las capacidades intelectuales, físicas, sociales, emocionales y morales de los alumnos. En este aspecto, conforme a lo expresado por los alumnos, el docente independientemente de su falta de estudios y experiencia al respecto, sí muestra un interés en facilitar el desarrollo integral de sus alumnos, sobre todo en los aspectos sociales y emocionales. Él motiva e involucra a los alumnos con la clase y el mundo circundante, pero no se preocupa mucho por el desarrollo intelectual. A él no le interesa mucho el contenido y el nivel de análisis con respecto a un concepto que tiene un estudiante, sino más bien su intención en realizar el trabajo y su estructura gramatical, tal como lo expresa en sus planes bimestrales. Está en contraste la maestra, quien a pesar de estudios previos, le preocupa más la transmisión de conocimientos y en cierto grado el desarrollo intelectual más que el social y emocional como lo expresaron los alumnos en sus comentarios. Así, en cierta manera, el docente fomenta la autoestima y aceptación del alumno, al ser menos crítico de su desempeño, aunque de cierta manera solapa al estudiante, mientras la maestra es mucho más exigente en cuanto a la calidad de trabajo e investigación llevada a cabo por el alumno.

Así, como se expresa en el *Manual del Maestro* (2003), ambos profesores cumplen con la condición básica por parte de la escuela para la contratación de maestros para el área de inglés y esto es que su lengua materna sea el inglés y que preferentemente sean extranjeros. Por otro lado, el perfil del docente corresponde más a las expectativas institucionales en cuanto a tener la sensibilidad y empatía suficiente con todos los alumnos y planear sus clases de acuerdo a las diferencias emocionales y culturales del alumnado. Esto le permite poder generar en ellos el sentimiento del éxito y en cierta manera, con las limitantes de su capacitación profesional, busca estimular al estudiante a preguntar, disentir, explorar y explayarse. La maestra, por su lado, no busca mucho una relación más amistosa con los alumnos y como ella lo expresa, espera que ellos se comporten de acorde a su rol como estudiantes y cumplan con sus compromisos. Por esta razón, ellos frecuentemente se sienten frustrados, ya que su actuar como docente se diferencia mucho del típico docente mexicano conforme a su idiosincrasia. También se aleja del perfil esperado por parte de la institución de apoyar a todo alumno tal y como es, con sus debilidades y fortalezas y acompañarlo en su desarrollo no sólo intelectual, en el que ella pone mucho énfasis, sino también y primordialmente, el emocional.

#### **4.1.4 Conocimientos de los alumnos**

Finalmente, para el presente estudio la investigadora consideró importante el conocer qué tanto saben los estudiantes en los tres años de preparatoria con respecto a su país, México, y el mundo en general. Para tal motivo se les aplicó un cuestionario (véase Apéndice 4) a 10 alumnos de cada año de preparatoria. El propósito fue poder determinar si el haber cursado ciertas materias optativas que tienen un enfoque global, tiene algún efecto en el bagaje de conocimientos del alumnado o si en última instancia estos

conocimientos son adquiridos por otra fuente. Para tal motivo, tal como se aprecia en la Figura 4.2, básicamente los alumnos consultan los periódicos, algunos también escuchan los noticieros en televisión, disminuyendo esta tendencia en 6° preparatoria donde también consultan más la internet, lo cual sugiere que se han vuelto más críticos en cuanto al análisis de las noticias. La mitad de ellos también manifestaron que se enteran de lo que pasa en su país y en el mundo por otras fuentes, en especial sus padres.

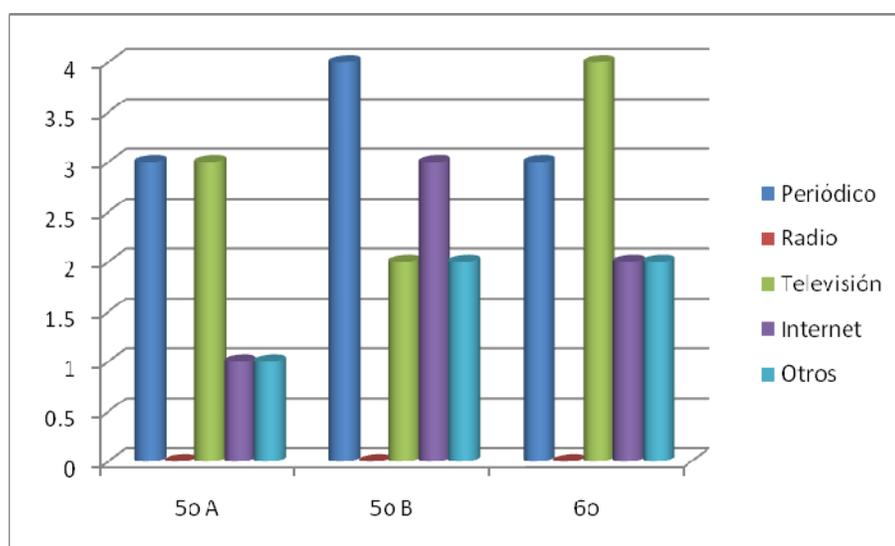
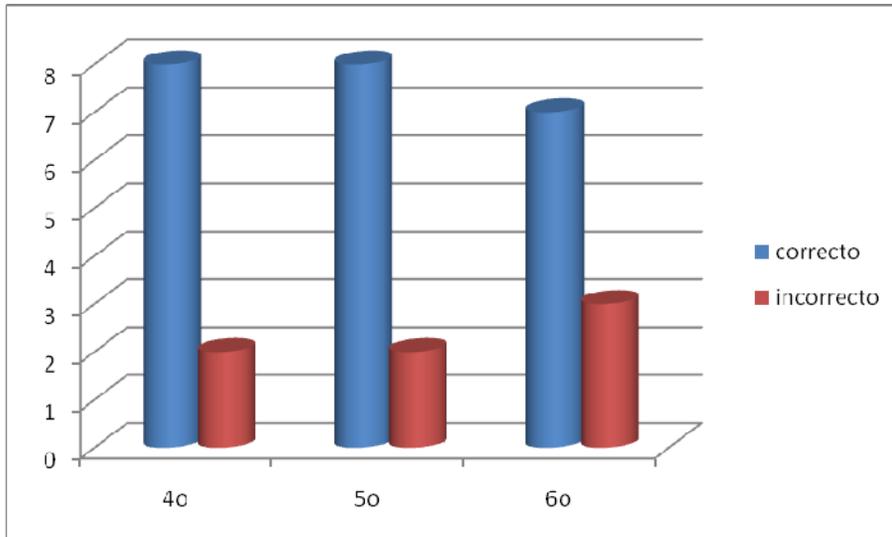


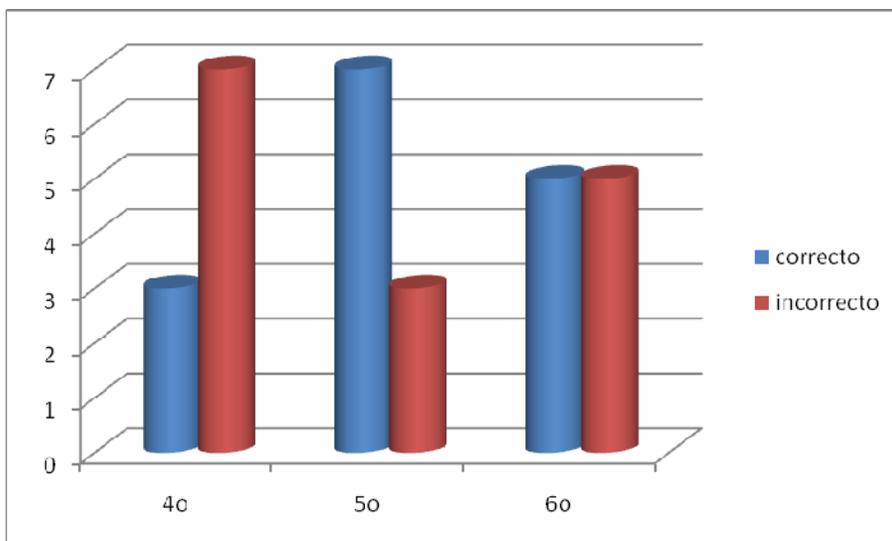
Figura 4.2 Medio de información frecuentado por los alumnos.

En cuanto a conocimientos sobre su país, donde el énfasis se puso en el sistema educativo con el cual se encuentran directamente involucrados, no se encontró una mayor diferencia entre los tres grados escolares tal como se puede apreciar en las Figuras: 4.3, 4.4 y 4.5. Inclusive, al responder a la pregunta abierta sobre la noticia regional que más les haya llamado la atención, la respuesta más bien estuvo enfocada a eventos locales. Sin embargo, los alumnos de 6° de preparatoria mostraron un mayor porcentaje de preguntas incorrectas en los tres rubros lo que sugiere que al no exigírseles en la escuela el que estén

al tanto de las noticias, ellos por si solos no han adquirido este hábito y probablemente por el perfil de las materias optativas, su mayor interés es por lo que acontece en el mundo.



*Figura 4.3* Porcentaje de trabajadores que ganan un salario menor o igual al salario mínimo



*Figura 4.4* Nivel en el que se encuentra México en el examen PISA

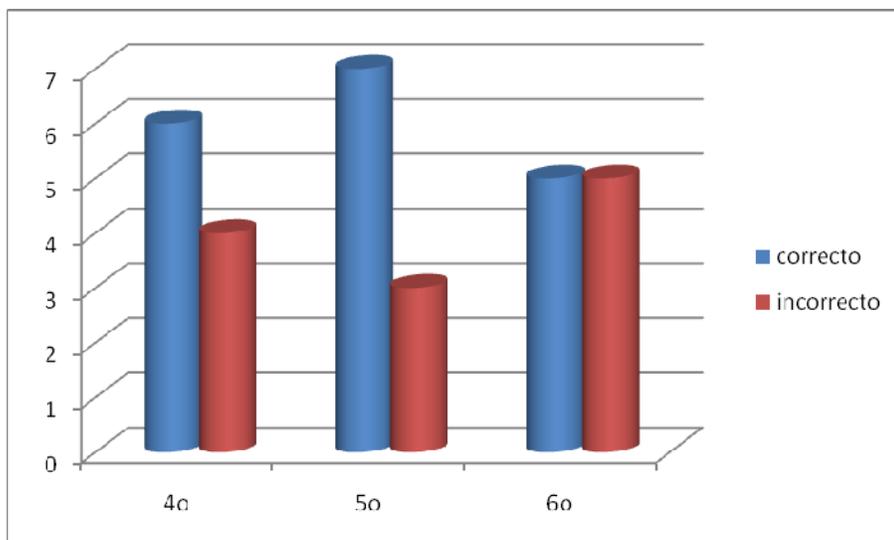


Figura 4.5 Años obligatorios de educación en México.

A nivel de conocimientos internacionales, cambia la perspectiva mostrando los alumnos de 6° de preparatoria un mayor nivel de conocimientos como lo muestran las Figuras: 4.6 y 4.7. en dos preguntas seleccionadas al azar donde la primera pregunta referente a la persona más rica tuvo más respuestas positivas que la segunda en relación con la Comunidad Europea, lo que denota la falta de acercamiento hacia el viejo continente.

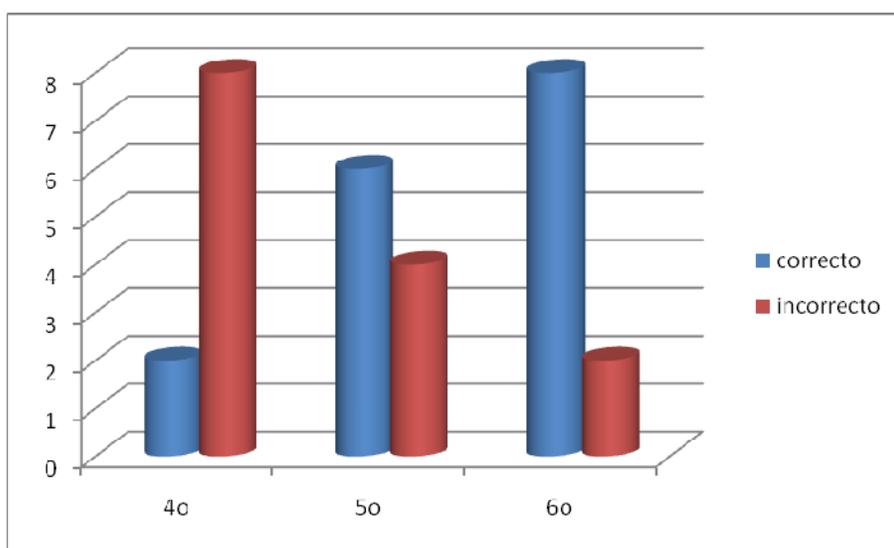


Figura 4.6 Persona más rica en el mundo según la Revista Forbes segundo semestre 2007.

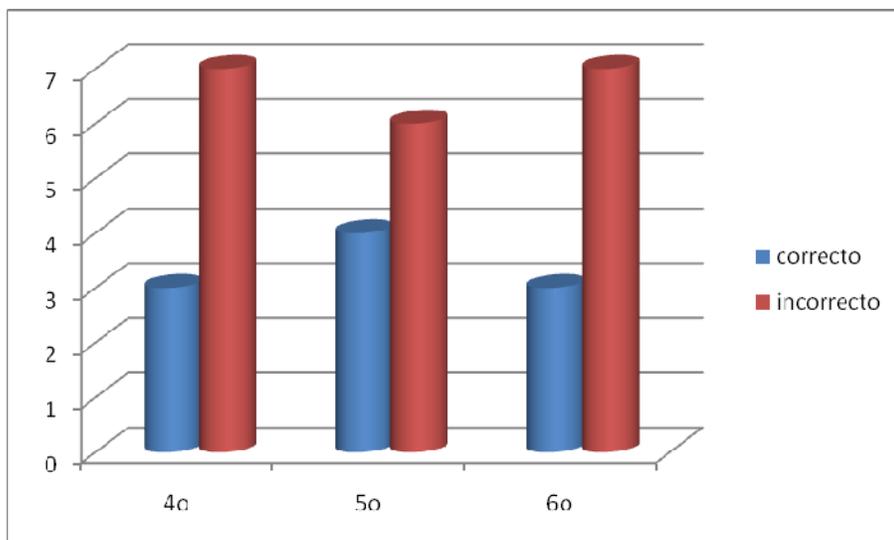


Figura 4.7 Países nuevos miembros de la Unión Europea.

Cuando se les preguntó a los alumnos lo que era la globalización, surgió una discrepancia. La mayoría acertó a la respuesta como lo manifiesta la Figura 4.8, pero cuando posteriormente se les planteó la pregunta en la entrevista estructurada, muchos no pudieron relacionar el concepto con otros datos. Esto mostró que los alumnos siguen siendo hábiles en memorizar, pero todavía carecen de la capacidad del juicio crítico. Esto da a entender que estas habilidades definidas como una meta a alcanzar en la misión escolar todavía no se han desarrollado a pesar de que el adolescente, en la segunda etapa de su desarrollo, la adolescencia tardía, que se equipara con la cuarta etapa del desarrollo según Piaget también conocida como la etapa de las operaciones abstractas o formales, ya tiene la capacidad de emitir un juicio crítico. En esta etapa el adolescente ya logra hacer conjeturas sobre situaciones abstractas por medio del pensamiento lógico pudiendo comparar el pensamiento real con lo ideal (Santrock, 2004). Esto se debe en parte a que tal como lo manifestó la coordinadora de inglés, muchos maestros se apegan al estilo conductista, dándoles cuestionarios a sus alumnos y sus preguntas posteriores son respecto al contenido

por lo general memorizado del alumno. La misma coordinadora tiende a utilizar este método.

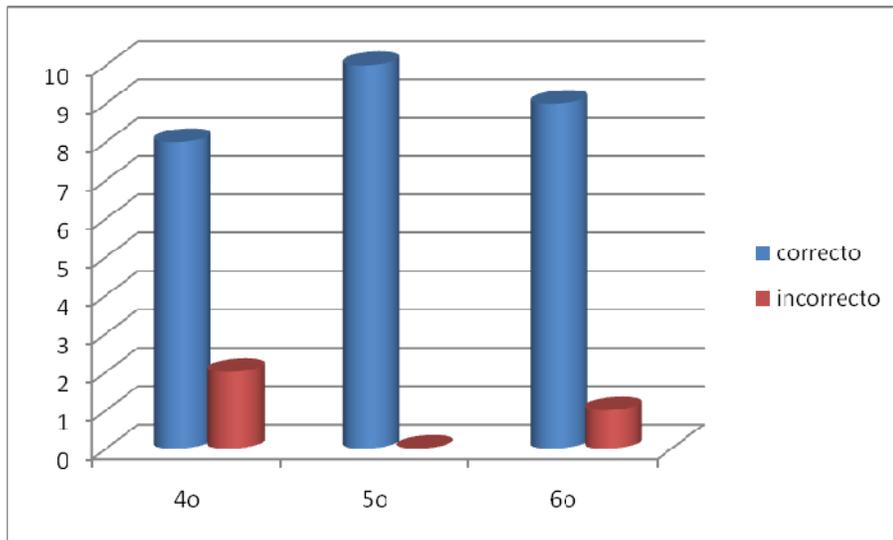


Figura 4.8 ¿Qué es globalización?

Por último, una de las preguntas establecidas se relacionó con la materia del *Seminario de Naciones Unidas*, y se refería a la identificación de los derechos humanos como establecidos en el tratado de Naciones Unidas. Tal como se observa en la Figura 4.9, aquí hay una diferencia en el nivel de conocimientos, siendo los alumnos de 5° de preparatoria los cuales más aciertos tuvieron, en especial los del grupo que asistieron al modelo de Naciones Unidas.

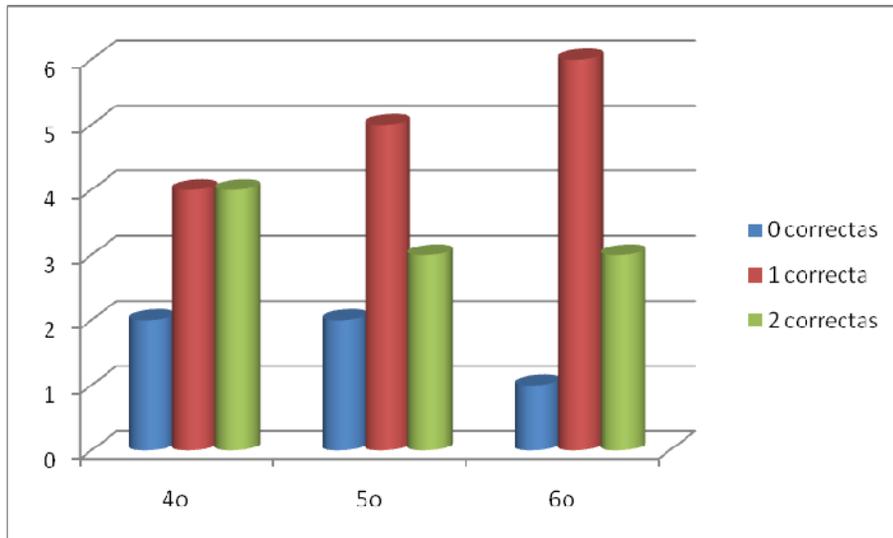


Figura 4.9 ¿Qué opciones son derechos humanos?

Independientemente de las preguntas estructuradas, se pidió a los alumnos el evaluarse personalmente en cuanto a su nivel de conocimientos en diversas áreas como se muestra en la Figura 4.10. Los alumnos más objetivos fueron los de 6° de preparatoria lo cual se denotó en las dos preguntas abiertas al final del cuestionario donde sus comentarios con respecto a noticias nacionales e internacionales que les hayan llamado la atención fueron más concretas y estuvieron más relacionadas con un evento específico que había sucedido alrededor del momento en el que ellos contestaron el cuestionario. En 4° de preparatoria las respuestas a estas preguntas fueron más generales y más locales que nacionales.

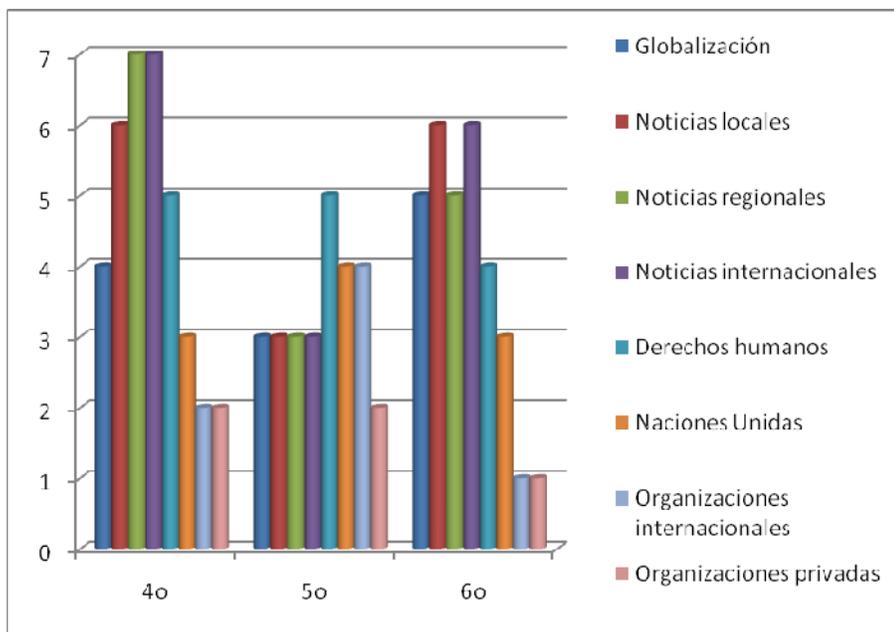


Figura 4.10 Evaluación personal del nivel de conocimiento.

Con base en la cuarta pregunta de investigación que busca evaluar el nivel de conocimiento del alumnado con respecto a los problemas sociales, económicos y ecológicos que afectan a su país y al mundo y el cómo les gustaría solucionarlos, se denota que no hay gran diferencia en los tres niveles de preparatoria con respecto a lo que sucede en nuestro país y el mundo en general. Los alumnos muestran poco interés por las noticias excepto por aquellas que los afectan directamente, que sería más bien las locales, y no tienen, a menos que sea requerido por un docente, el hábito de informarse y leer o escuchar las noticias. Esto representa una limitación para la vinculación de la escuela con la comunidad desde la perspectiva de la presente investigación donde se busca que ésta se lleve a cabo por medio de la sensibilización del alumno hacia los conflictos que lo rodean. En primera instancia se pretende que el alumno llegue a sugerir soluciones a los mismos y en un futuro se pueda convertir en un ciudadano comprometido con su patria y que desee actuar directamente en la solución de los problemas que nos aquejan en todos los niveles, empezando por el individual, el familiar hasta el de la sociedad misma.

## 4.2 Etapa 2 – Evaluación de la Entrada

Para la evaluación del currículum formal se parte del supuesto de que la evaluación y el análisis del mismo se componen tanto de la evaluación del currículum formal como posteriormente, en la siguiente etapa de evaluación del proceso, el cómo se lleva a cabo éste en la práctica cotidiana. La primera, correspondiente a la evaluación de la entrada a través de los programas anuales y bimestrales de las materias optativas analizadas, brinda una idea general de lo que se pretende que pase dentro del aula. Al conocerse los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas, las actividades de aprendizaje y las modalidades de evaluación, se centra la atención más bien en una evaluación tradicional o como la define Bolívar (1999), “como un proceso no reducido sólo a la determinación de los resultados finales de un programa, sino centrado, más bien, en su comprensión” (p. 365). Desde el punto de vista se pudo conocer la parte teórica y la manera del cómo estaban estructurados los programas anuales, tanto el oficial como el del docente y los programas bimestrales, así como la relación y secuencia entre los objetivos y contenidos además de las estrategias y las actividades, el si la evaluación cumple con los objetivos establecidos y el qué tan vigente es el currículum y su viabilidad.

Lo que se llevó a cabo en esta sección es más bien una evaluación formativa “que contribuye al perfeccionamiento de un programa en desarrollo” y no tanto una evaluación sumativa “orientada a comprobar la eficacia de los resultados de un programa” (Casarini, 1999, p. 197) y que corresponde a la siguiente etapa.

Cada maestro tiene que elaborar un plan bimestral que abarca aproximadamente 10 semanas en el cual especifica las horas de enseñanza que requiere para cada tema, los objetivos específicos según los contenidos, los contenidos mismos, las actividades a realizar en clase y en casa en relación con cada tema y los ejercicios o proyectos que

pretende evaluar. Dado que la escuela adicionalmente ha incorporado la tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje a nivel preparatoria, también se tienen que especificar en este programa los recursos tecnológicos a utilizar o en su caso las ligas relacionadas. La Tabla 4.2 muestra el registro general de datos de las tres materias optativas incluyendo también en esta tabla datos correspondientes a los programas anuales oficiales elaborados por la directora de proyectos y programas especiales así como los de los programas anuales elaborados por el docente. En el caso del plan bimestral se sigue un formato único establecido por la institución.

Tabla 4.2  
*Registro general de datos de las materias optativas*

<b>Aspectos a considerar:</b>	<b>United Nations Seminar</b>	<b>Modern World Issues</b>	<b>Comparative Religions</b>
<b>Introducción.</b>			
<b>Fines u Objetivos generales.</b>	PA1, PA2, PB	PA1, PA2	PA1
<b>Objetivos particulares o específicos.</b>	PA1	PB	PB
<b>Contenidos (unidades, temas).</b>	PA1, PB	PA1, PB	PA1, PB
<b>Actividades, tareas o estrategias de aprendizaje.</b>	PA1, PA2, PB	PA1, PA2, PB	PA1, PB
<b>Metodología, o estrategias docentes.</b>	PB	PB	PB
<b>Medios didácticos y tecnológicos.</b>	PA1, PA2, PB	PA1, PA2, PB	PA1, PB
<b>Evaluación de los aprendizajes.</b>	PB	PB	PB

PA1 – anual o semestral oficial  
 PA2 – anual o semestral docente  
 PB - bimestral docente

#### 4.2.1 Resultados de la evaluación de los programas oficiales

Los programas anuales oficiales, como se explicó con antelación, fueron elaborados en su momento por la directora de proyectos y programas especiales (véase Apéndice 5). Tal como lo muestra la Tabla 4.3, el programa menos estructurado es el de *Modern World Issues* habiéndose elaborado en conjunto con el programa de *Contemporary World Problems* que es cursado en 4° de preparatoria. Se supone que esto se debe a que ambas materias son muy parecidas en sus objetivos generales y fungieron en un principio como materia substituta para los alumnos que habían optado no asistir a Nueva York. Se buscó un contenido similar al involucrar de alguna manera a los alumnos con los eventos actuales de lo que sucede en el mundo buscando llevarlos a la discusión de estos temas con el objetivo de indagar soluciones a los conflictos generados por los mismos. Esto a su vez implica la investigación por parte del alumno exigiendo que se involucre activamente y surja en él la inquietud de descubrir, investigar y explorar. Es decir, el adolescente que posee un pensamiento operacional formal, es capaz de confrontar lo real con lo ideal, establecer propuestas que refutan a los hechos, y tiene la habilidad de relacionar el pasado distante con el presente, concibiendo el papel que desempeña en la sociedad para así poder participar activamente en su construcción (Báez, s.f.).

En términos generales, las tres materias sólo están bien fundamentadas con respecto a los criterios de evaluación de: relación, secuencia, vigencia y viabilidad definidos para cada uno de los rubros mencionados en la Tabla 4.3 en cuanto a los objetivos establecidos y los contenidos. Si tomamos en cuenta lo definido por Stenhouse de que

...un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (1991, p. 30).

Entonces lo más importante en el diseño curricular es cómo se pretende llevar a cabo en la práctica y en relación con esto y con las actividades propuestas, éstas se concretan a un listado de actividades y en general no hay referencia a las estrategias didácticas a utilizar y la evaluación a llevarse a cabo. Esto se debe a que el docente tiene libertad de cátedra y consiguientemente la de elección del cómo planea estructurar su clase.

Tabla 4.3

*Tabla de concentrado de materias conforme al plan oficial semestral o anual*

<b>Materias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Estrategias didácticas</b>
<b>UN Seminar</b>	Nivel de Fundamentación: muy aceptable  Se definen claramente los objetivos generales y específicos.	Nivel de Fundamentación: muy aceptable  Los contenidos se mencionan claramente como un listado llevando una secuencia didáctica.	Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable  Se mencionan diferentes actividades como un listado de instrucciones pero no se define el aprendizaje esperado.	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  Sólo se menciona en qué momento se da la evaluación bimestral.	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  Se mencionan estrategias pero no el cómo se llevarán a cabo.
<b>Modern World Issues</b>	Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable  Sólo se definen los objetivos generales.	Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable  Se hace un listado de temas políticos, sociales y económicos.	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  Se hace un listado de múltiples actividades sin relación con el tema ni el aprendizaje esperado.	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  No se menciona en qué momento se espera una evaluación ni el tipo.	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  Hay un listado de estrategias sin explicación y guía alguna.
<b>Comparative Religions</b>	Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable  Sólo se definen los objetivos generales.	Nivel de Fundamentación: muy aceptable  Los contenidos se mencionan claramente	Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable  Se mencionan diferentes actividades en relación	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  Sólo se menciona en qué momento se da la	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  Se mencionan estrategias y los personajes

		como un listado de las diferentes religiones con subtemas.	con la mayoría de los contenidos pero no se especifica el aprendizaje esperado.	evaluación bimestral.	involucrados pero no se especifica el cómo se llevarán a cabo.
--	--	--	---	-----------------------	--

#### **4.2.2 Resultados de la evaluación horizontal de los programas bimestrales de las materias optativas**

A cada docente, una vez contratado y habiéndose definido las materias a impartir, se le pide a finales del ciclo escolar anterior el que entregue un plan semestral o anual, según sea el caso de la materia a impartir. Las primeras dos materias mencionadas son anuales con una frecuencia de dos veces a la semana y la última, *Comparative Religions*, es semestral, con cuatro horas a la semana con lo que las tres materias cuentan con el mismo número de horas. El diseño de la primera materia fue elaborado por la maestra nueva a la institución quien tomó como base el diseño de la coordinadora de inglés quien tenía experiencia previa por haber impartido la materia y lo elaboró en conjunto con la otra maestra de preparatoria quien también impartía el curso. Los otros dos programas anuales fueron diseñados por el docente sin tanto apego al formato exigido por la institución (véase Apéndice 5). Estos planes sirven de base para la elaboración de los planes bimestrales siendo muy generales y sólo mencionando los objetivos generales, las actividades a realizar, el proyecto sugerido y datos que puedan ser interesantes. Se diferencian mucho de los planes oficiales elaborados por la directora de programas y proyectos especiales.

Igualmente, cada docente elabora sus planes bimestrales (véase Apéndice 5). El nivel de fundamentación con respecto a los criterios de evaluación de los tres queda expreso en la Tabla 4.4. Los programas de *United Nations Seminar* fueron elaborados en

conjunto entre ambas maestras. En cuanto a los objetivos, éstos son los mismos que los del plan anual y no hay relación ni secuencia con el resto del programa. Los contenidos son diversos, sin secuencia pero están claramente definidos con múltiples actividades sugeridas para cada uno que denotan a la vez el uso de diversas estrategias que, aunque no están explicadas en el programa, se menciona para cada caso una liga con la explicación correspondiente. En cuanto a la evaluación sólo se menciona qué actividades llevadas a cabo por el alumno son valoradas. Para el proyecto y ciertas actividades hay una liga a una página del maestro en donde se tiene acceso a una rúbrica que define los aspectos a evaluar.

En cuanto a los planes elaborados por el docente, ambos se encuentran muy resumidos en cuanto a su contenido y muy repetitivos en muchos aspectos como objetivos, actividades a realizar y evaluación de un semestre a otro. En el caso de *Modern World Issues*, los objetivos no tienen relación con los contenidos. Los contenidos son más bien un listado de actividades que posteriormente, en la sección correspondiente a las actividades, son explicados. Algunas de éstas muestran una liga a las páginas del docente sin definirse claramente en ningún lugar las estrategias didácticas empleadas o el modo de evaluación. Esta evaluación se concreta en ambos programas de igual manera a un listado de los puntos a calificar como varios (trabajo en clase y tareas), como exámenes parciales o como proyecto con base a los lineamientos establecidos por la institución. Se pone más énfasis en las herramientas tecnológicas a utilizar o en el producto esperado. Realmente el programa es muy confuso al no existir ni secuencia, ni relación percibiéndose más como una lluvia de ideas que en algún momento le pueden facilitar al docente el diseño improvisado de su clase. Se denota notoriamente la falta de conocimientos al respecto.

En cuanto al segundo programa, de *Comparative Religions*, éste está más estructurado en cuanto a que los contenidos son un listado de actividades y religiones como tema a cubrir. Se hizo un intento de relacionar los objetivos con los contenidos. Las actividades se denotan como un listado de subcontenidos, presentaciones PowerPoint y videos por lo general con una liga en cada caso. Las actividades para realizarse en casa son muy repetitivas restringiéndose básicamente a reflexiones hechas por los alumnos. La evaluación está muy confusa mencionándose solamente lo que se calificará. Por una parte está el trabajo realizado en clase o como tarea en casa y por la otra, lo que se evaluará como examen. Se concreta el primer caso al aspecto de redacción y el segundo a vocabulario y memoria perdiéndose relación alguna con los objetivos generales de la materia y los específicos del programa.

Se percibe en los tres casos una cierta relación en cuanto a los programas anuales y bimestrales diseñados por ambos docentes, al ser ellos los autores de los mismos. Hay poca relación entre los programas de ellos y los de la directora de programas y proyectos especiales, en todos los aspectos, desde el formato del diseño y las actividades sugeridas, y sólo los contenidos son similares. Finalmente, no se observa relación alguna entre los tres programas, a pesar de que perciben un fin común que es la sensibilización del alumno hacia su mundo circundante, ni siquiera en las dos materias impartidas por el mismo docente. Lo anterior denota una falta de comunicación entre los docentes en todos los ámbitos, siendo importante el compartir ideas, estrategias de enseñanza, innovaciones e inclusive, las formas de interactuar con el alumnado.

Tabla 4.4

*Tabla de concentrado de materias conforme al plan bimestral del docente*

<b>Materias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Estrategias didácticas</b>
<b>UN Seminar</b>	<p>Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable</p> <p>Sólo se definen los objetivos generales como un listado sin relación con los contenidos.</p>	<p>Nivel de Fundamentación: muy aceptable</p> <p>Los contenidos están claramente definidos y para cada tema se sugieren diversas actividades.</p>	<p>Nivel de Fundamentación: muy aceptable</p> <p>Las actividades están estructuradas con explicación del cómo llevarse a cabo y el aprendizaje esperado conforme a las ligas indicadas. Las actividades son variadas y motivan al alumno.</p>	<p>Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable</p> <p>Se define el qué se va a evaluar pero en cuanto a cómo hay liga a algunas rúbricas utilizadas por el maestro en su página pero se desconoce el valor total de la misma.</p>	<p>Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable</p> <p>Se definen algunas actividades con sus respectivas estrategias (explicadas en las ligas respectivas) teniendo éstas un enfoque constructivista. Se pone más énfasis en las herramientas que en las estrategias.</p>
<b>Modern World Issues</b>	<p>Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable</p> <p>Los contenidos específicos están claramente definidos pero se repiten los mismos en ambos planes bimestrales y se pierde la</p>	<p>Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable</p> <p>Los contenidos se expresan de manera muy general y tienen poca relación con las actividades sugeridas y sin mostrar secuencia y</p>	<p>Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable</p> <p>Las actividades están definidas en cuanto al producto esperado pero con poca explicación del proceso a seguir.</p>	<p>Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable</p> <p>Se define que se va a evaluar como ejercicio ó como varios y se hace referencia a una rúbrica para la evaluación del proyecto sin que se</p>	<p>Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable</p> <p>No hay estrategias definidas en relación con las actividades mencionadas limitándose a la mención de algunas haciéndose hincapié en</p>

	relación con los contenidos.	relación entre ellos.		defina una liga a la misma.	el uso de la tecnología para las presentaciones.
<b>Comparative Religions</b>	Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable  Los objetivos son muy repetitivos en relación con los diferentes contenidos con finalidades procedimentales y actitudinales.	Nivel de Fundamentación: regularmente aceptable  Los contenidos es un simple listado de las diversas religiones o actividades a realizar.	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  Se hace un listado de actividades a realizar como una serie de instrucciones que se encuentran en relación con los contenidos siendo éstas muy repetitivas.	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  Se menciona qué se evaluará como tarea y qué como examen sin tener relación con actividades y contenidos poniéndose énfasis en la presentación y estructura gramatical más que en el aprendizaje.	Nivel de Fundamentación: escasamente aceptable  No hay estrategias definidas mencionándose únicamente el producto esperado y las herramientas a utilizar sin definir el cómo se pretende llegar a hacerlo.

#### 4.2.3 La evaluación curricular vertical

Uno de los problemas más recurrentes en la evaluación curricular en términos generales es la falta de secuencia entre sus diferentes componentes, es decir, que debe haber una “exigencia de coherencia con respecto a las concepciones sustentadas frente a cada uno de los componentes del currículum (objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje, etc.), lo que supone la construcción de metodologías adecuadas y de criterios de valoración pertinentes” (Brovelli, 2001, p. 107), situación que se observó en la presente investigación. Igualmente es esencial que exista una relación determinada entre los

diferentes componentes dentro de un programa o entre los programas entre sí y la visión y misión escolar. Al desconocer los docentes los programas oficiales, esta relación no se pudo dar en los programas bimestrales.

Así como el currículum evalúa la secuencia entre los elementos, también a la evaluación se le debe considerar como “continua y situada, de modo tal que permita abordar al currículum en su dinamismo propio, atendiendo sus aspectos cambiantes y a sus múltiples adaptaciones a los diferentes contextos,” (Brovelli, 2001, p. 104) ya que esta continuidad al interior del proceso de evaluación permite a su vez establecer la relación y secuencia del plan curricular. Igualmente, en términos generales, sólo se mencionan los aspectos a evaluar lo que no permite determinar la relación con los demás elementos.

Zebalza (citado por Casarini, 1999) afirma que “todo intento de renovación se frustraría si la evaluación sigue siendo intuitiva, centrada en la medición de resultados finales y realizados por cada profesor en la más oculta intimidad” (p. 184). Es bajo esta luz que la vigencia cobra vital importancia, ya que el objetivo principal de renovar los diferentes elementos del currículum es mantenerlo vigente. Sin embargo, el docente tiene libertad de cátedra y debido a ésta es difícil conocer con detalle las estrategias didácticas que sigue, y por ende la vigencia que éstas tienen aplicándose el término vigencia, por lo tanto, sólo a los contenidos de los tres programas.

Finalmente, quedó por determinar la viabilidad del currículum. El análisis de cierta información básica relacionada con la institución, sus objetivos, el momento histórico, el profesorado y el alumnado permitió determinar que sí es viable. El modelo de Cronbach y Stufflebeam, de evaluación como información, que enfatiza en “presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan,” (Casarini, 1999, p. 192) por su afán de perfeccionamiento, facilita la toma de

decisiones para poder llevar un currículum a la práctica. La Escuela Sierra Nevada tiene como objetivo primordial, como fue expresado por sus directores, que sus alumnos terminen siendo totalmente bilingües y más conscientes de lo que sucede en su alrededor. Esto se busca consolidar por medio de las materias optativas y los maestros extranjeros que al pertenecer a otra cultura facilitan el acercamiento a una perspectiva global y por tales motivos inyectan al currículum elementos novedosos que permite generar dinámicas diferentes.

#### 4.2.3.1 *Resultados de la evaluación del programa “United Nations Seminar”.*

Fue la maestra nueva a la institución, la que impartió la materia de *United Nations Seminar*. En el primer bimestre ella trabajó en conjunto con la otra maestra que igualmente impartía la materia, pero para quien también fue su primera experiencia con ella. En el segundo bimestre, ellas tuvieron que adaptar el programa (véase Apéndice 5) a las instrucciones de la coordinadora, por lo que el diseño original fue modificado al no llevarse a la práctica.

Siendo, como lo manifiestan los directivos y la coordinadora, y lo cual es corroborado por los alumnos, la materia de *United Nations Seminar* la que más vincula la escuela con la comunidad, visualizándose esto por el viaje a Nueva York donde los alumnos entran en contacto con personas de otras nacionalidades para discutir temas globales actuales. Por lo tanto, se puede decir que el objetivo general de la materia corresponde a la misión institucional con respecto a la perspectiva de la adquisición de una visión pluricultural. Lo mismo corresponde a la relación entre el objetivo general institucional de formar hombres conscientes y participativos, capaces de afrontar nuevos problemas y buscar soluciones adecuadas para sí y su sociedad (*Manual del Maestro*,

2003) y el objetivo general de la materia el cual queda determinado por el modelo de Naciones Unidas.

Como se mencionó anteriormente, no hay una relación específica entre objetivos y contenidos y tampoco se percibe una secuencia clara en los contenidos mismos al buscarse más el desarrollo de ciertas habilidades requeridas para participar activamente en el modelo de Naciones Unidas. Sin embargo, cada contenido se encuentra relacionado con una gama de actividades a relacionar y el mismo contenido se encuentra desglosado definiendo las actividades que se pretenden seguir indicándose también en cada caso los aspectos a evaluar de cada actividad. Los contenidos, por lo tanto, son vigentes ya que en parte son temas definidos por la misma organización de NHSMUN (National High School Model UN) donde en los diferentes comités se discuten temas actuales o por la maestra que pidió a los alumnos investigar problemas del mundo actual y sugerir soluciones. Lo mismo corresponde a las actividades y estrategias que manifiestan una documentación previa por parte de la maestra quien busca ser innovadora. Lo anterior no aplica a la evaluación, debido a que el modo es determinado por la institución aunque sí se denota cierta apertura debido a las rúbricas diseñadas por la maestra para ciertas actividades.

En cuanto a la viabilidad de llevar a cabo todo lo planeado, esto queda supeditado a la autorización de la coordinadora, tal como fue expresado por la maestra durante la entrevista. En relación con la vinculación escuela – comunidad, el mismo viaje en sí facilita esta situación, sin embargo queda sujeto a la vez a la preparación previa de los alumnos. Las actividades planeadas son innovadoras y deberían de motivar al alumno para poder cumplir con el objetivo de que el alumno se involucre más a participar activamente en todas las actividades que se llevan a cabo en un Modelo de Naciones Unidas.

Tabla 4.5

Niveles de logro de los componentes del plan bimestral de UN Seminar

<b>Nombre de la materia: UN Seminar</b>				
<b>Criterios de Evaluación</b>		<b>Nivel</b>		
		<b>Muy Aceptable</b>	<b>Regularmente Aceptable</b>	<b>Escasamente Aceptable</b>
1. Relación y Secuencia	A. Entre el objetivo general de la materia y la misión escolar		✓	
	B. Entre las finalidades del objetivo general institucional y el objetivo general definido por el docente	✓		
	C. Entre los objetivos y los contenidos temáticos.		✓	
	D. Entre los contenidos temáticos del curso.		✓	
	E. Entre las actividades o tareas de aprendizaje y los contenidos	✓		
	F. Entre los criterios de evaluación y las actividades de aprendizaje.	✓		
2. Grado de Vigencia	A) Contenidos temáticos	✓		
	B) Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje	✓		
	C) Criterios de Evaluación		✓	
3. Viabilidad	De implantación de los contenidos de los programas		✓	

	De vinculación escuela - comunidad		✓	
--	------------------------------------	--	---	--

#### 4.2.3.2 Resultados de la evaluación del programa “Modern World Issues”.

El maestro que ha impartido la materia de *Modern World Issues* ya por algunos años excepto su segundo en la institución, no le gusta adaptarse mucho al formato establecido por la institución, lo que se pone de manifiesto en el presente análisis.

La visión escolar establece que el alumno debe de asumir un compromiso social y ser proactivo en la resolución de problemas que afectan principalmente a nuestro país (*Manual del Maestro*, 2003). En este aspecto el objetivo general oficial de la materia define que el alumno se concientice sobre los conflictos nacionales e internacionales que les afectan, que sería el primer paso hacia un compromiso social. En cuanto al objetivo general de la materia, éste sólo especifica el análisis de las noticias considerándose por lo tanto muy vago y poco relacionado con los objetivos específicos del docente que define el análisis de las noticias para la búsqueda de soluciones al crear conciencia en el alumno sobre los efectos que estos pueden tener en su vida.

No se percibe una secuencia en relación con los contenidos ni una relación clara entre los objetivos y los contenidos en sí los cuales se concretan al análisis de las noticias y el llevar a cabo un proyecto en donde se expone un problema mundial. El contenido queda más claramente expresado en la actividad semanal que establece la interacción entre los alumnos al expresar su sentir con respecto a una noticia en un foro de discusión e interactuar con otros alumnos discutiendo la noticia que les llamó la atención. En cuanto al proyecto bimestral la única relación que se observa es que se pide que el alumno elabore una página Web en la que plasme el problema analizado para compartirlo con sus

compañeros. No se identifica una clara relación entre las actividades y la evaluación ya que se tiene la impresión de que se evalúan aspectos no afines como creatividad en la presentación y sólo se menciona que se evaluará el entendimiento del problema sin especificar el cómo.

Dado que el curso se refiere a los problemas del mundo actual, los contenidos son vigentes al hacerse un análisis de las noticias que acontecen en el mundo por medio de diferentes medios de información para ver perspectivas diferentes de las mismas noticias. No queda establecido en el programa si se le da un seguimiento a la noticia en cuanto a cómo se va desarrollando y las soluciones que se le buscan dar.

En cuanto a la vigencia no se puede decir lo mismo de las actividades sugeridas, las cuales son mínimas y las estrategias que son ignoradas. Lo mismo aplica a la evaluación donde sólo se mencionan aspectos a evaluar. Además, ambos programas bimestrales son muy semejantes en su contenido y estructura, sobre todo en lo referente a las actividades y a la evaluación. Sólo hay modificación en los temas principales a analizar en cada bimestre.

Finalmente, en cuanto a la viabilidad de implementar los contenidos, no se percibe un problema al buscar discutir situaciones conflictivas que acontecen en el mundo actual. En cuanto a la vinculación escuela – comunidad, si el docente cumple con los objetivos específicos de crear conciencia en los alumnos en cuanto a los acontecimientos mundiales y el impacto que éstos tienen en la vida del ser humano y que adicionalmente a esto el alumno se involucre más allá de y sugiere soluciones viables a los mismos, se cumple con esta intención siendo éste el primer paso en la formación de ciudadanos políticos.

Tabla 4.6

*Niveles de logro de los componentes del plan bimestral de Modern World Issues*

<b>Nombre de la materia: Modern World Issues</b>				
<b>Criterios de Evaluación</b>		<b>Nivel</b>		
		<b>Muy Aceptable</b>	<b>Regularmente Aceptable</b>	<b>Escasamente Aceptable</b>
3. Relación y Secuencia	A. Entre el objetivo general de la materia y la misión escolar		✓	
	B. Entre las finalidades del objetivo general institucional y el objetivo general definido por el docente			✓
	C. Entre los objetivos y los contenidos temáticos.		✓	
	D. Entre los contenidos temáticos del curso.		✓	
	E. Entre las actividades o tareas de aprendizaje y los contenidos		✓	
	F. Entre los criterios de evaluación y las actividades de aprendizaje.			✓
4. Grado de Vigencia	A) Contenidos temáticos	✓		
	B) Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje			✓
	C) Criterios de Evaluación			✓

3. Viabilidad	De implantación de los contenidos de los programas	✓		
	De vinculación escuela - comunidad	✓		

#### 4.2.3.3 Resultados de la evaluación del programa “Comparative Religions”.

A pesar de ser el mismo docente el que imparte la materia de *Comparative Religions* y la anterior, este programa se ve mucho más estructurado pero no mucho más informativo en los aspectos de actividades sugeridas las cuales son muy repetitivas al igual que en la evaluación.

De la misma manera que en el caso anterior existe una relación entre la misión escolar, en este caso de formar seres humanos que puedan convivir armoniosamente respetando otros credos, nacionalidades y razas (*Manual del Maestro*, 2003), y el objetivo general de la materia que es el conocer otras religiones y las culturas relacionadas para poder respetar a otros en especial con respecto a su credo.

En cuanto a la relación entre el objetivo general definido por el docente con respecto al de la institución, él va más allá de buscar el simple respeto por otros debido a su religión. El docente busca en sus alumnos un conocimiento de ellos mismos en relación con su religión para con ello crear una empatía que les permita más fácilmente respetar al prójimo. Esto es la base del aprendizaje significativo que establece que el alumno debe de estar motivado lo cual se logra cuando él considera que el contenido es valioso, o como lo expresa Gil (2008), al considerar que éste implica las áreas: afectiva, social y valorativa en conjunto con la intelectual cognitiva. Sin embargo, esta relación se pierde un poco en la relación de los objetivos con los contenidos y entre los contenidos mismos. En este último caso sólo se observa una secuencia al llevar a los alumnos del estudio de una religión a

otra, de las más conocidas a las menos conocidas. Otra vez, los objetivos supuestamente relacionados con cada tema se vuelven repetitivos al expresar únicamente las habilidades que el docente pretende que el alumno aprenda en cuanto a comparar y evaluar religiones.

En cuanto a la relación entre contenidos y actividades, este programa es más explícito en cuanto a las actividades a desarrollar, indicando varios subtemas a enfocar o varias actividades diversas para un mismo contenido con el uso de herramientas diversas. Sin embargo, no hay relación ni secuencia entre las actividades y la evaluación, que se enfoca a completar ejercicios, a una evaluación gramatical o el memorizar datos no especificados.

Al referirse el temario a las religiones mundiales, el tema no es muy vigente por haber existido éstas por muchos siglos. Igualmente, el docente sugiere ver películas que fueron seleccionadas por su contenido, lo más imparcial y objetivas posibles, y no por ser actuales. Adicionalmente, no se menciona en ningún caso que se analizan o discuten los conflictos religiosos actuales que se presentan a nivel mundial. En cuanto a las actividades, a pesar de ser más explícitas, más bien manifiestan la creatividad del docente, quien no menciona ni conoce estrategias didácticas, pero busca ser innovador al transmitir la información, por lo que se ven muchas películas en clase o se discuten ciertos documentos sin profundizar en alguna estrategia. La evaluación por su parte, al igual que en el programa anterior, es una mención de ejercicios a evaluar, más enfocados a la forma y presentación que en el contenido de los mismos. Al docente le importa más que el alumno utilice las herramientas tecnológicas correctamente, tal como una presentación en PowerPoint, una página Web, Flash, etc.

Finalmente, en relación con la viabilidad de implementar los contenidos, siempre y cuando se guarde el debido respeto, al ser una escuela laica, no existe ningún estigma que

pueda tener influencia en la enseñanza. La vinculación con la comunidad se llega a dar sólo si el alumno aprende a reflexionar sobre sus actos hacia el prójimo y acepte las diferencias sin prejuicios favoreciéndose así la convivencia con todo ser humano pudiendo reflejar a la vez los valores universales.

Tabla 4.7

*Niveles de logro de los componentes del plan bimestral de Comparative Religions*

<b>Nombre de la materia: Comparative Religions</b>				
<b>Criterios de Evaluación</b>		<b>Nivel</b>		
		<b>Muy Aceptable</b>	<b>Regularmente Aceptable</b>	<b>Escasamente Aceptable</b>
5. Relación y Secuencia	A. Entre el objetivo general de la materia y la misión escolar	✓		
	B. Entre las finalidades del objetivo general institucional y el objetivo general definido por el docente		✓	
	C. Entre los objetivos y los contenidos temáticos.		✓	
	D. Entre los contenidos temáticos del curso.		✓	
	E. Entre las actividades o tareas de aprendizaje y los contenidos		✓	
	F. Entre los criterios de evaluación y las actividades de aprendizaje.			✓
6. Grado de Vigencia	A) Contenidos temáticos		✓	
	B) Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje			✓
	C) Criterios de Evaluación			✓
3. Viabilidad	De implantación de los contenidos de los programas	✓		

	De vinculación escuela – comunidad		✓	
--	--	--	---	--

### 4.3 Etapa 3 – Evaluación del Proceso

En la Escuela Sierra Nevada, el sector curricular se divide en tres secciones: literatura, redacción y las materias optativas. Con base en el currículum formal, se concentró el análisis en tres materias optativas las cuales por su contenido facilitan una vinculación escuela - comunidad. Sin embargo, una evaluación curricular resulta incompleta si no se considera el currículum real. En cuanto a éste, “el evaluador debe identificar los resultados reales y calcular su valor desde el punto de vista de las necesidades del consumidor” (Casarini, 1999, p. 196). Por ello la investigadora decidió hacer la evaluación en relación con el desempeño docente en el cumplimiento de las expectativas de la institución y en especial sus directivos de que sus alumnos sean lectores asiduos en todas las áreas, fluidos en su expresión oral y escrita, con un amplio vocabulario y capaces de emitir un juicio crítico que los lleve a un acercamiento social y cultural en un mundo cada vez más global (*Manual del Maestro*, 2003).

La evaluación curricular implicó por lo tanto no sólo un estudio del currículum formal, sino se enfocó en una visión más holística al incluir además al currículum real donde los actores de la misma evaluación fueron tanto los alumnos como los mismos profesores, quienes interactuaron unos con otros para poder cumplir con la finalidad de mejorar el sistema educativo con base en una evaluación intrínseca previa que “comprende la evaluación de los elementos del currículum, su organización y estructura y sus prácticas institucionales” (Brovelli, 2001, p. 111). El análisis del currículum real por lo tanto giró principalmente en torno a las estrategias de enseñanza empleadas así como las actividades

didácticas utilizadas por los docentes en su quehacer diario visto desde la perspectiva del alumno y del docente.

#### 4.3.1 El objetivo de las materias optativas

Como es exigido por la institución y tal como se debe de plasmar en el plan bimestral, cada materia optativa debe de tener definidos sus objetivos generales así como los específicos conforme al contenido. A la vez se le pide al docente que informe a sus alumnos cuáles son sus objetivos personales definidos para la materia. En las entrevistas realizadas se denotó que los alumnos tienen una idea general de la finalidad de las materias optativas como tales, definidas por ellos como el consolidar el dominio del idioma y el darles un espectro más amplio del mundo dada la variedad de las mismas que el objetivo específico de cada materia en particular, siendo los más objetivos los alumnos de 6° de preparatoria tal como se observa en la Figura 4.11.

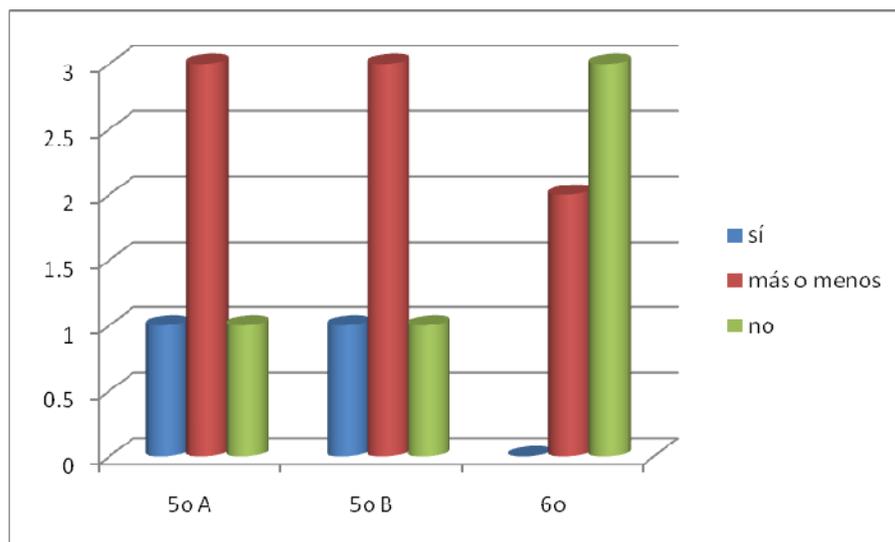


Figura 4.11 Conocimiento de los objetivos de la materia

Si el alumno desconoce el objetivo real de la materia, el cual, como se muestra en el análisis previo, sí denota una cierta vinculación escuela – comunidad y va de acorde con la misión y visión escolar, es muy difícil que éste se llegue a alcanzar ya que de alguna manera el aprendizaje deja de ser significativo para el mismo. El aprendizaje por lo tanto es más memorístico o mecánico, hecho que fue confirmado por la coordinadora de inglés quien impartió la materia de *United Nations Seminar* en años anteriores y situación que se pudo observar en el programa bimestral de *Comparative Religions* en el rubro de evaluación. Es entonces cuando el aprendizaje deja de tener significado y sentido para el alumno quien por lo tanto no lo internaliza. El alumno entonces no puede relacionarlo con lo que ya sabe y mucho menos con lo que se espera de él perdiéndose a la vez la actitud positiva hacia el aprendizaje (Casanueva, s.f., párr. 12).

Sin embargo y tal como se aprecia en la Figura 4.12, los alumnos sí perciben una vinculación de la escuela con la comunidad en las materias optativas que fueron diseñadas para tal propósito siendo curiosamente las materias que se enfocan al análisis de las noticias en cuanto a los conflictos mundiales y nacionales, las que ellos menos relacionan, mientras que ellos perciben esa relación en otras materias como *Journalism y Public Speaking* más enfocadas desde la perspectiva escolar al desarrollo de habilidades de escritura y expresión oral y menos como lo expresa Campos (210), como una mayor capacidad de inserción y participación en la sociedad, tal como es percibido por los alumnos.

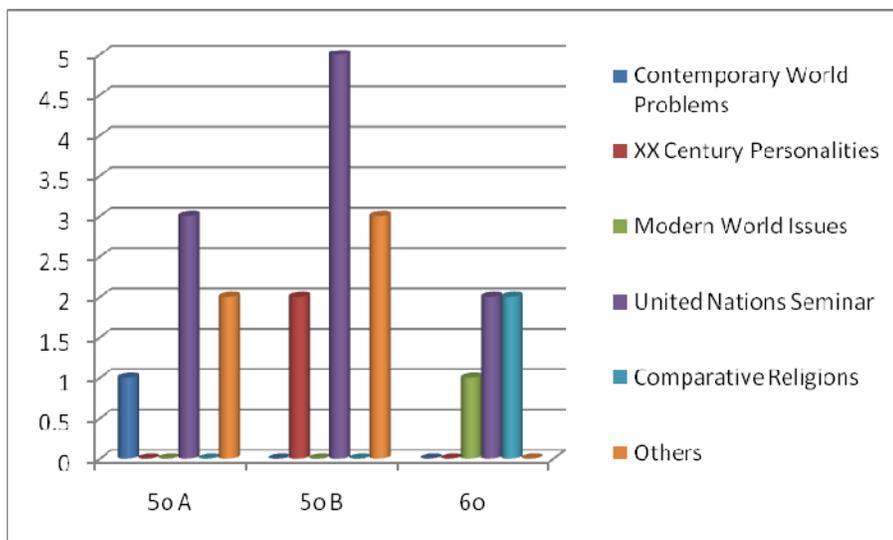


Figura 4.12 Vinculación materias optativas con la comunidad

Durante la entrevista con los alumnos quedó claro que ellos perciben la vinculación con el interactuar directamente con la comunidad como ellos lo ven en el viaje a Nueva York donde conocen a jóvenes de todo el mundo. Ellos no lo ven como una concientización hacia el mundo que nos rodea gracias al desarrollo de las habilidades sociales tal como lo expresó Ángel Pérez (2004), quien considera que es importante favorecer el desarrollo de las habilidades reflexivas para que el ser humano pueda volverse sobre si mismo y poder adquirir virtudes como el altruismo, la solidaridad y la participación social. Esta reflexión se da sobre todo en *Modern World Issues* y *Comparative Religions* donde el docente invita a los alumnos a una reflexión personal sobre cada tema estudiado a expresarse en su diario que lleva posteriormente a un intercambio de ideas entre los alumnos y el docente de acuerdo a sus intereses y preocupaciones, que lleva al enriquecimiento mutuo (Heredia y Chapa, 2001) a través de una lectura crítica de la realidad como lo define Freire. Con ello se denota que a pesar de que se buscó establecer una vinculación de la escuela con la comunidad por medio de una sensibilización del alumnado hacia su entorno y aunque esto se menciona como una visión

por parte de la institución del cómo desea ver a sus alumnos, ellos no perciben ese conocimiento de lo que sucede a su alrededor como una vinculación hacia su comunidad.

#### 4.3.2 La práctica docente

La información recabada a través de los instrumentos facilitó hacer una comparación entre el currículum formal y el real ya que la información provista por los alumnos y maestros dio evidencia de las discrepancias o similitudes entre lo planeado y lo que se llevó a la práctica. Así se pudo evaluar al currículum de manera global y a este respecto Broveli (2001) explica:

Evaluar el currículum desde una *perspectiva global*... es una tarea compleja que implica no sólo hacerlo desde sus aspectos explícitos y objetivables como formato, modos de desarrollo y concreción, sino también en cuanto a sus supuestos básicos que fundamentan y otorgan sustentabilidad a la propuesta curricular (p. 106).

Con esto en mente, en la entrevista hecha a los maestros se pudo identificar que el grado de estructuración que tiene cada uno de ellos con respecto a la materia que imparte incide directamente en la percepción del alumno con respecto a su aprendizaje pero de manera opuesta a lo esperado. El primer programa, de *United Nations Seminar*, es el más estructurado y sin embargo los alumnos no percibieron un beneficio para ellos a la hora de ponerse en práctica. En los tres programas las estrategias didácticas en términos generales están poco definidas. Como se aprecia en la Figura 4.13, aparentemente se da un tipo de enseñanza tradicional, con la exposición del maestro, lectura de un texto o una presentación, discusión con los alumnos, ejercitaciones y retroalimentación del maestro en algunos casos. Lo anterior lo denotan más los alumnos de la maestra que los del docente, quien aunque sí se enfoca en la presentación para introducir el tema, lo hace de una manera más dinámica, con más interacción por lo que la percepción del alumno del cómo se da la clase cambia. No obstante, la realidad, según la visión de la escuela debería de ser

diferente, donde se busca más bien un aprendizaje colaborativo favoreciéndose el trabajo en equipo lo cual se considera la base del aprendizaje social que fundamentado en la teoría de Vygotsky especifica que para que se de un aprendizaje es esencial la interacción social de acuerdo a la zona de desarrollo próximo y con base en la experiencia previa personal de cada individuo (Romo, s.f.). Lo anterior fueron los fundamentos de la investigación y la búsqueda de la solución de problemas siempre y cuando éstos sean significativos para el alumno. Para tal caso, se enfatiza el desarrollo de proyectos por parte de los alumnos para que éstos se vuelvan actores activos en su proceso de aprendizaje, pero las estrategias didácticas para cumplir con estos objetivos no quedan definidas. A la vez, cada profesor emplea sus propias estrategias sin tener muchos conocimientos de técnicas didácticas o si las conoce, como lo manifiesta la maestra, esto no es percibido por los alumnos.

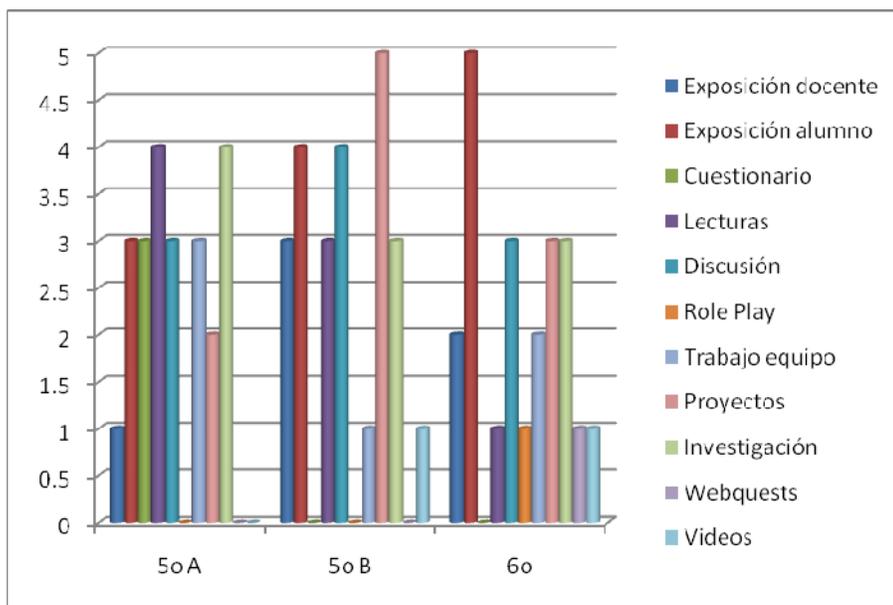


Figura 4.13 Técnicas didácticas empleadas por el docente

Como cada profesor tiene libertad de cátedra, esto implica que cada uno de ellos con base en su creatividad, estilo de enseñanza y nivel de especialización, es capaz de incorporar y renovar constantemente los elementos que componen al plan de estudios.

Todo esto representa una enorme oportunidad y una gran debilidad al mismo tiempo porque la vigencia estará determinada en gran medida por la iniciativa del maestro, que en el peor de los casos podrá ser alguien que siga el plan de estudios al pie de la letra sin hacer cambios sustanciales al mismo como lo manifestaron los alumnos de la maestra de *United Nations Seminar*. A ella no se le dio libertad de cátedra por parte de su coordinadora, quien habiendo sido la titular de la materia por 5 años quiso imponer su estilo de enseñanza.

Sin lugar a dudas los maestros tienen un papel fundamental en la vigencia de un currículum, ya que son ellos quienes lo llevan a la práctica. A este respecto, Brovelli (2001) destaca a los maestros como uno de los elementos principales del proceso de evaluación del mismo, en donde sus valores y actitudes ejercen una influencia directa. De allí que sea fundamental que los profesores puedan considerarse como verdaderos profesionales, capaces de indagar acerca de sus propias prácticas, construir proyectos, realizarlos y evaluarlos. Esto les permite sentir que tienen la posibilidad de controlar los procesos y ser responsables de ellos (Brovelli, 2001). Como se observa en la Figura 4.14, los alumnos de la maestra, consideran que ella está poco preparada para impartir la materia. Esto se debe en parte a que tienen como referencia de otros compañeros cómo la coordinadora en años anteriores impartía la clase. Adicionalmente, ella era nueva en el país, en la escuela y no tenía experiencia previa con un curso de preparación para un modelo de Naciones Unidas.

El docente, por su lado, ha impartido las materias en años anteriores; a pesar de esto los alumnos en 6° lo consideran regularmente preparado. Esto queda claro con respecto al contenido. *Modern World Issues* implica el conocimiento de lo que acontece en el mundo y para tal caso el docente selecciona la noticia que es de su interés para discutirla en clase.

La segunda materia, *Comparative Religions*, ya implica una mayor preparación y conocimiento del tema, donde los alumnos destacan que aquellas religiones que son del interés del docente se cubren y discuten a fondo mientras que otras sólo parcialmente.

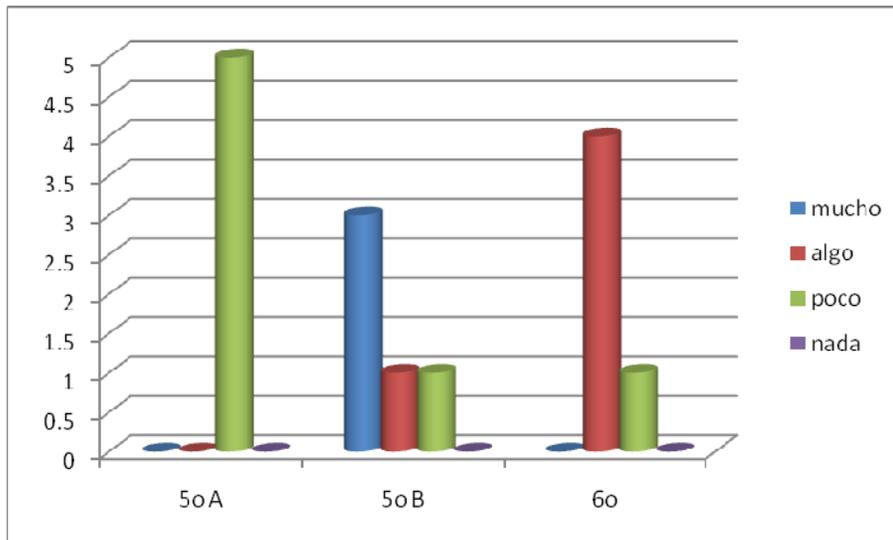


Figura 4.14 Nivel de preparación del docente

En la entrevista realizada, el docente destaca un elemento muy importante a diferencia de la maestra. Él centra su enseñanza en la funcionalidad de los contenidos en la vida práctica de sus alumnos. En este sentido, también menciona que espera que sus alumnos internalicen lo visto en clase y hagan conexiones. A pesar de que no menciona lo anterior como una estrategia didáctica, porque incluso admite su desconocimiento sobre el tema, en realidad, él utiliza el aprendizaje significativo como estrategia teniendo esto relevancia en el aprendizaje de los alumnos. De hecho, sin estar consciente, él basa su enseñanza en la lógica. Sin tener conocimiento de la teoría constructivista y sus estrategias, él utiliza uno de sus elementos centrales, el aprendizaje significativo, el cual tiene lugar cuando los contenidos, habilidades y actitudes que el alumno aprende tienen aplicación o sentido en su vida cotidiana (Sanhueza, 2005). El docente actúa como un guía, como lo establece la SEP (2004), ya que con base en “la teoría constructivista, específicamente en

el concepto de mediación sustentado por Leontiev S. Vigotsky, ... plantea como requisito la acción de un mediador, que planea y administre las actividades necesarias para que el alumno construya su aprendizaje” (p. 46).

En contraste, la maestra sí se ha capacitado. Sin embargo, los alumnos la perciben como distante por lo que se puede inferir que el uso de estrategias didácticas en la enseñanza se ve enriquecida por factores como la actitud del maestro, la motivación que transmite, además del grado de estructuración que tenga de los contenidos y su interés en la materia que imparte como se observa en la Figura 4.15.

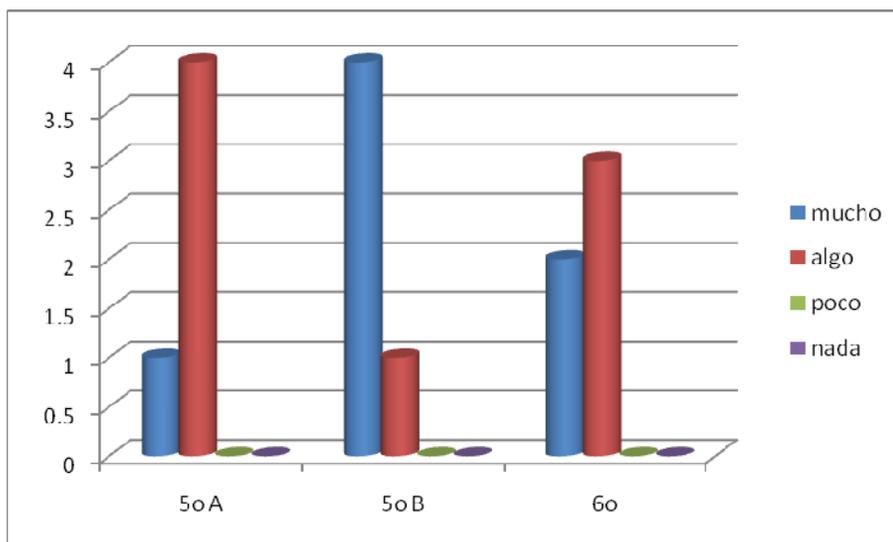


Figura 4.15 Interés del docente en la materia

Existe otro factor relacionado con la actitud de los alumnos que permite especular la existencia de una sinergia negativa en la relación maestro-alumno. La maestra percibe que sus alumnos no están motivados. Ella identifica apatía en ellos. Se puede inferir que su actitud tiene un efecto negativo en sus alumnos. Esto los lleva a enfocarse sólo en realizar las actividades sin preocuparse por hacer un esfuerzo extra, ya que su única motivación es la calificación y el viaje a Nueva York. En contraste a ella está la personalidad del docente, como se observa en la Figura 4.16. A él lo que más le importa es la relación alumno –

maestro y su objetivo principal no es el aprendizaje del alumno, lo cual también está en contraste con la maestra. Por ello sus alumnos sí se sienten motivados ya que a él lo que más le importa es que ellos se sientan a gusto en su clase y por ello inclusive manifiesta que constantemente modifica sus actividades, inclusive sin previa planeación o que él tiende a tomar la decisión de cómo dar la clase en el momento, según su estado de ánimo. Así su motivación y sobre todo, su entusiasmo se transmite hacia los alumnos.

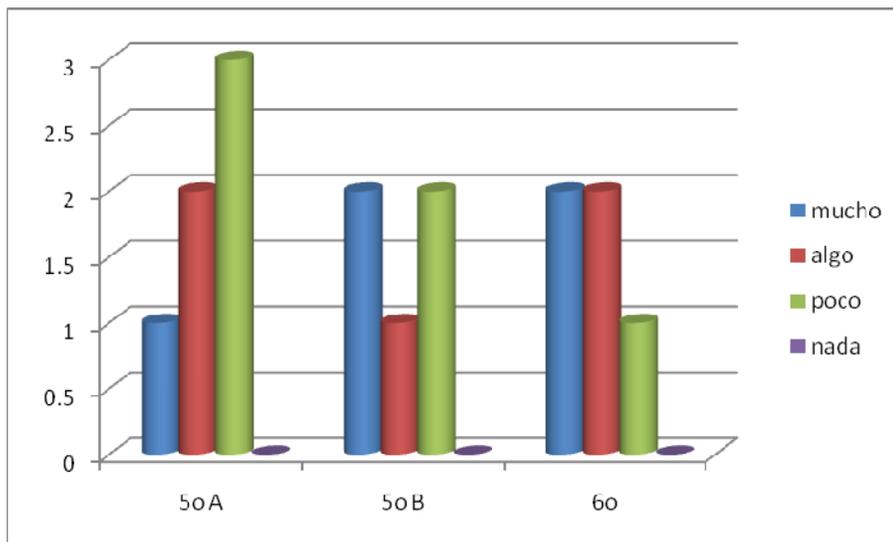


Figura 4.16 Nivel de motivación del alumno por parte del docente

Finalmente, en cuanto a la percepción del alumno de cómo el docente lo vincula, lo interesa en su comunidad, para buscar soluciones proactivas, tal como se ve en la Figura 4.17, es con el docente, en *Modern World Issues*, donde se percibe una mayor vinculación. Esto contradice lo expresado con los directivos, quienes suponen que el viaje a Nueva York, manifiesta esta vinculación. No obstante, los alumnos fueron entrevistados, posteriormente al viaje y a pesar de la experiencia vivida en el modelo de Naciones Unidas, no se sintieron más involucrados con su comunidad o inclusive el mundo y sus conflictos. Con respecto a esto, ellos manifestaron, que en realidad ellos vieron el viaje como una oportunidad de convivencia en una urbe internacional más que como una

oportunidad para interactuar con otras personas de otros lados del mundo en la solución de los conflictos que ellos habían analizado y discutido previamente.

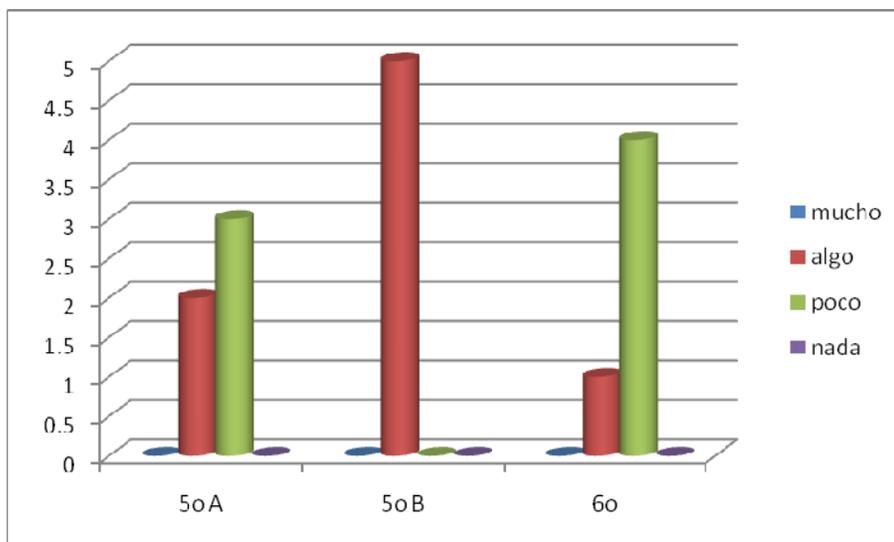


Figura 4.17 Nivel de vinculación del docente con la comunidad

Cada maestro, como se pudo observar y confirmar por medio de las entrevistas, utiliza las estrategias y actividades que él o ella consideran convenientes o las cuales se les facilitan más según su manera de enseñar sin percibirse una secuencia y relación entre éstas.

Es así, que se hace evidente que no es suficiente únicamente la buena voluntad del profesor y que sea fluido en el idioma, como lo exige la escuela en el perfil del docente. Hay que “crear situaciones de aprendizaje que le permitan al alumno asimilar, desarrollar y ejercer dichos aprendizajes y asimismo, producir aquellas estrategias de enseñanza mediante las cuales el docente ayudará al alumno en la adquisición de esos aprendizajes” (Casarini, 1999, p. 54). Se espera por parte de la escuela que el docente aproveche las oportunidades que se le brindan para capacitarse y así poder adquirir las destrezas necesarias para poder encaminar a sus alumnos por el camino correcto y mantenerlos motivados o en su caso poner realmente en práctica lo aprendido. El docente tiene que

tener la habilidad de poder partir del nivel del alumno, es decir considerar “el nivel de competencia cognitiva del sujeto y los conocimientos adquiridos con anterioridad.” (Casarini, 1999, p. 55). Sólo así se puede garantizar la adquisición del conocimiento utilizando las estrategias de enseñanza pertinentes.

Quedó evidente, que el aprendizaje en gran medida queda supeditado a la personalidad del docente y su interés personal en la materia, su relación con los alumnos, y su compromiso con la institución. La maestra considera su trabajo como un medio para ganar dinero y lo hace porque es lo que ella estudió. El docente por su lado, después de otras experiencias, optó por la docencia ya que su interés es otro. Él quiere dejar huella en sus alumnos lo que pone de manifiesto que el proyecto personal de vida de cada persona es más relevante en este caso que su preparación previa.

#### **4.3.3. El currículum real desde la visión del alumno**

La observación directa hubiera sido una herramienta más útil para la evaluación del currículum real. Lo que sucedió en el salón de clase sólo quedó documentado por el maestro, quien describió algunas actividades pero de manera muy general y por parte del alumno. En este último caso se denotó que la opinión con respecto a cómo se desarrollaba la clase era muy subjetiva dependiendo de la relación alumno – maestro.

En cuanto a la maestra, ella no es muy aceptada por el alumnado. La percibieron como muy exigente en un principio, evaluando detalles en sus trabajos que les afectaba la calificación o siendo muy estricta en ciertos parámetros de la rúbrica como la presentación. La forma y estructura gramatical, datos completos, el porte y la voz en las presentaciones de temas fueron más importantes que el contenido mismo o el análisis hecho. Esto les dio la impresión a los alumnos que estaba poco preparada o desconocía del tema en sí aunque

sí consideran que tiene preparación de docente. Más que una mediadora dedicada a diseñar experiencias atractivas y relevantes del aprendizaje que motivan a los alumnos (SEG, 2000), la clase se concretó en asignar las actividades definidas en el currículum, poner a los alumnos a trabajar ya sea individualmente o en equipo para después evaluar el producto final.

El docente por su lado, es menos exigente y aunque sus trabajos finales son muy demandantes en cuanto a la forma en que espera la presentación con aplicaciones novedosas de la tecnología, otra vez el contenido en sí y el análisis hecho para la emisión de juicios críticos, queda en un segundo plano. Lo que le importa al docente es que los datos sean correctos, y la evaluación, como se expresa en el currículum formal se concreta a la información memorizada. Sí se pide una reflexión con respecto a los datos discutidos, pero otra vez el docente sólo revisa si se llevó a cabo la tarea, y lee el primer enunciado que debe de definir el contenido del párrafo. Adicionalmente se dan discusiones en clase, guiadas por el docente quien conoce del tema. El docente busca transmitir este conocimiento a sus alumnos lo que hace que las clases sean más interesantes, dinámicas y por ende significativas para ellos cumpliéndose lo que define Elboj (2002) de que el profesor sea un intelectual transformador. Sin embargo, estas discusiones no son evaluadas, pero sí llevan al alumno a emitir un juicio crítico en defensa de su punto de vista. Sin embargo, el alumno no sabe si tiene la habilidad de emitir un juicio crítico, fundamentado y si sus argumentos se pueden considerar como válidos.

Se percibe que el docente experimenta con diversas estrategias, pero que no tiene la capacitación suficiente, como él mismo lo confiesa, para aplicarlas correctamente. Le gusta leer, y se percibe como autodidacta, pero al no existir una estructura definida en su aprendizaje, esto se refleja directamente en su manera de impartir la clase, la cual también

se ve como desorganizada y muchas veces sin secuencia y relación entre una y otra. Por lo tanto, al docente sí se le puede considerar como un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento planteado como lo expresa (Dávila, 2000) y lo cual concuerda con el perfil de docente esperado por la institución, pero también se le ve limitado en su capacidad de proporcionar a sus alumnos la ayuda pedagógica adecuada lo cual también es un requisito institucional e inclusive se le da mayor importancia a esto último para poderse facilitar el desarrollo integral del alumnado. Se observa por lo tanto que el docente se ha comprometido como profesor pero no se preocupa por una capacitación personal como docente tal como lo expresa Tavárez (2005) y lo cual aunque no es requisito por parte de la escuela sí es algo que se ofrece gratuitamente al profesorado. Se afirma que el docente sí trata con dignidad y afecto a los alumnos en contraste con la otra maestra pero no tiene la habilidad de reconocer la diversidad de sus alumnos en cuanto a su inteligencia. En su clase se utilizan múltiples actividades, muy creativas y originales, pero se denota la falta de estrategias adecuadas para la transmisión de los conocimientos conforme a los contenidos o para el cumplimiento de los objetivos definidos por él. Se preocupa más que los alumnos utilicen medios tecnológicos, un requerimiento como él lo manifiesta por parte de la escuela, y que éstos sean originales que por el contenido de los mismos.

#### **4.4 Etapa 4 – Evaluación del Producto**

En esta última etapa, se busca dar respuesta de manera general a todas las preguntas de investigación para así poder definir los logros y resultados del programa de las materias optativas del área de inglés en relación con su vinculación con la comunidad por medio de una sensibilización de los alumnos hacia lo que sucede en el mundo por medio de la

práctica docente y así el poder emitir posteriormente las recomendaciones apropiadas para la mejora de los mismos.

La Escuela Sierra Nevada, en su compromiso con la comunidad, busca la formación de ciudadanos políticos capaces de generar un cambio. Por un lado, lo anterior queda concretado en la misión escolar de favorecer un desarrollo integral de sus alumnos en todas las áreas con aprecio a las tradiciones y los valores de la cultura mexicana pero desde un punto de vista universal y pluricultural que favorezca la convivencia armoniosa de todos los seres humanos sin discriminación. Aunado a esto, está la visión que la institución tiene de sus egresados, como gente de bien, comprometidos con su país que los lleve a ser líderes proactivos que sugieran soluciones eficientes a los problemas que lo acechen para poder impulsar proactivamente el devenir de la nación (*Manual del Maestro*, 2003).

Con esto en mente y para poder cumplir con una segunda misión escolar de llevar a los alumnos al dominio del idioma inglés tanto hablado como escrito a nivel de preparatoria y con la libertad que ofrece el Colegio de Bachilleres, institución oficial a la cual está inscrita la escuela, de seleccionar materias conforme a una gama de opciones, se optó por ofrecer a los alumnos una serie de materias optativas en inglés, la mitad de las cuales se enfocaron al desarrollo del lenguaje escrito y la otra del oral. Fue en esta segunda área, donde se buscó diseñar materias, tal como lo expresó la directora de programas y proyectos especiales, más apegadas a la misión y visión escolar, girando éstas a su vez alrededor del modelo de Naciones Unidas, al que se pretendió asistir desde un principio en un ámbito internacional sin que jamás se haya buscado un acercamiento a un modelo nacional o intercolegial. Para ello, los alumnos requerirían de una preparación previa que se incluyó en la materia de *Contemporary World Problems*, sin que el nombre de esta reflejara el objetivo real de la materia que ni siquiera se plasmó sobre papel. Esta materia

fue diseñada en conjunto con *Modern World Issues*, teniendo ambas los mismos objetivos de concientizar a los alumnos con respecto a los acontecimientos mundiales. Poco a poco, al ir creciendo la escuela, se fueron diseñando nuevas materias, en un principio por la misma directora, con la misión y visión escolar en mente, y últimamente por los docentes mismos, ya más bien enfocadas a su preparación previa o a sugerencia de la coordinadora, más alejadas de su propósito original en cuanto a la formación de ciudadanos políticos. Curiosamente, algunas de estas materias, como *Journalism* y *Public Speaking*, son percibidos por los alumnos como materias que les dan herramientas que les permite un acercamiento con su comunidad. Sin embargo, también se tiene que tener en mente, que es el mismo docente que las imparte y que él tiene una visión pluricultural que se ve reflejada en todos los ámbitos de su actividad docente.

Es en estas materias optativas que se percibe una búsqueda de vinculación escuela – comunidad y se sigue el postulado de Freire, quien ve a la educación como una herramienta que capacita al hombre para poder intervenir en el mundo demandando para ello aceptar la historia con sus fortalezas y debilidades, sus contradicciones y aciertos para poder tomar las decisiones apropiadas (El Ashkar, s.f.). En esto la educación tiene fuerte impacto, siempre y cuando, como le expresa John Dewey (citado en Westbrook, 2005), ésta además de transmitir conocimientos, lo cual queda comprobado en las tres materias optativas con base en los contenidos establecidos, también debe de ser formadora de conductas determinadas que lleven al ser humano a querer tener influencia activa en la comunidad. Es la educación que se recibe en la escuela, y en este caso más específicamente en el aula, de estas materias seleccionadas, la que debe de tener influencia en la formación de ciudadanos políticos como lo expresa Montoya (2001). Los postulados de Montoya quien se sustenta a su vez en Dewey y en Freire, se pueden considerar como

fundamento de la visión y misión que busca la Escuela Sierra Nevada. Sólo si se llegan a formar ciudadanos pensantes se puede lograr una transformación en la sociedad que es el perfil de egresado que visualiza la institución. Sin embargo, aunque en las tres materias esto queda establecido de alguna manera u otra en sus objetivos generales o específicos, dónde en cada uno se pone el énfasis en una habilidad en especial y dónde, desde el punto de vista institucional, se busca crear conciencia sobre los cambios sociales y políticos y sus efectos sobre el ser humano, básicamente entendido en *Comparative Religions*, como un respeto al prójimo sin discriminaciones de cualquier índole. Dadas estas afirmaciones es en esta última materia donde el objetivo principal del docente es el crear empatía mientras que en las otras dos se busca inducir a los alumnos al cambio. Así en el papel se cumple con lo establecido por Dewey (citado en Westbrook, 2005), de que es en la escuela en donde se forma el carácter político del estudiante pero ya en la práctica se observa una escisión entre lo señalado en los objetivos y lo que sucede en la práctica, concretándose las actividades más en los aspectos teóricos, lo cual también se refleja en lo evaluado en *United Nations Seminar* y *Comparative Religions*, en lo referente a datos memorizados. Se puede decir que el alumno sí es llevado a la investigación en las tres materias, pero su curiosidad queda cuarteada al ir en la búsqueda de datos específicos, lo cual sí es un requerimiento para la materia de *United Nations Seminar* y establecido por el programa del modelo de Naciones Unidas. No obstante, es en esta materia donde se le exige la sugerencia de soluciones a los conflictos analizados, pero esta búsqueda de soluciones queda simplemente en las discusiones que se llevan a cabo en el salón de clase, sin buscar llevar a los alumnos más allá de, es decir, el llevar lo aprendido a la práctica, aunque sea en un nivel muy sencillo, la misma escuela, el hogar o su comunidad inmediata. Así las actividades y estrategias aplicadas por los dos docentes están lejos de cumplir con la

función social de la educación que según Erich Fromm (1982) implica el moldear el carácter del estudiante para que pueda ejercer las funciones esperadas por él (citado en Montoya, 2001). No obstante, se cumple lo establecido por Guillermina Herrera (1995) que la apertura al mundo exterior y el respeto a la diversidad se da por el conocimiento de las diferentes culturas, fundamento de la educación intercultural (Muñoz, 2002) favoreciéndose en este aspecto la materia de *United Nations Seminar* donde gracias al viaje a Nueva York se abren las redes de interacción y a discursos significativos ya fuera del aula que les permite a los alumnos reconstruirse a partir del ámbito local (Ortega, 2002; Campos, 1999) lo cual fue confirmado por los mismos alumnos a pesar del poco interés que manifestaron haber tenido en su interactuar durante las sesiones del modelo de Naciones Unidas.

La escuela como tal, por lo tanto, no es vista por los alumnos como un vínculo entre ella y la comunidad, como se ve en la Figura 4.18, vista esta vinculación por parte del alumnado más como la realización de un servicio social que les permitiría la formación de un carácter ciudadano ya sea por la visita a comunidades marginadas o por medio de la recaudación para ellos. Sin embargo, los mismos alumnos exigen que se les enseñe a ejercer la democracia, a entender que no todos los seres humanos somos iguales y a cultivar el respeto al prójimo por medio del respeto lo cual debería suceder en las materias optativas como lo definen sus objetivos. Los alumnos inclusive sugieren que haya conferencistas ajenos a la institución que les hablen de estos temas lo cual ven como un agente motivador.

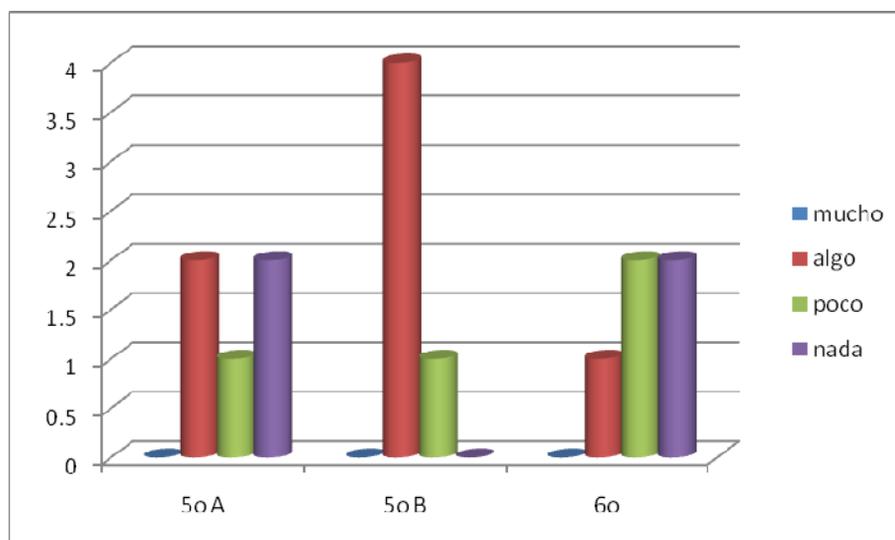


Figura 4.18 Vinculación de la escuela con la comunidad.

Queda claro, por lo tanto, que la retroalimentación es esencial para poder definir si el currículo es viable o no y ésta debe ser “un proceso “recurrente” que permite la reformulación o redefinición de los objetivos” (Casarini, 1999, p. 191). Esto se observa en especial en las tres materias optativas analizadas donde la práctica no concuerda en muchos aspectos con los objetivos planteados. Lo anterior depende en mayor medida del profesor. El perfil escolar establece que no solamente debe transmitir conocimientos sino también favorecer el desarrollo integral del individuo en todos sus aspectos por medio de un conocimiento de las necesidades emocionales básicas de sus alumnos con base en las diferencias físicas, intelectuales y culturales de los mismos. Esto se debe dar en un ambiente motivador que lleve al alumno a expresarse y ser creativo y con la finalidad de poder tener influencia en el futuro por medio de sus educandos estando consciente que ese cambio debe de ser para el bien de la humanidad (*Manual del Maestro*, 2003). Esto concuerda con lo expresado por los directores en relación con las habilidades del profesor de relación con el alumnado, la sensibilidad del mismo hacia ellos y que tengan principios y valores firmes. Adicionalmente, los directores ponen énfasis en la preparación previa del

docente y sus deseos de desarrollo posteriores, los cuales son favorecidos por cursos de capacitación a nivel diplomados, ofrecidos por la institución gratuitamente a todo el personal y en caso de cumplimiento se les ofrece inclusivamente un bono adicional al salario. Estos diplomados están a cargo de la directora de programas y proyectos especiales conforme a las necesidades detectadas por ella con base en el perfil del docente esperado por la institución.

La maestra sí tiene los estudios de licenciatura esperados y adicionalmente fue contratada en Canadá como en años pasados muchos docentes para cumplir con lo esperado de que sea multicultural y que su lengua materna sea el inglés lo cual favorece el desarrollo lingüístico del alumno. Su plan de estudios está perfectamente estructurado y se sugieren múltiples actividades conforme a estrategias variadas lo cual denota que sí domina la teoría del aprendizaje constructivista buscando que sus alumnos construyan su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos (Dávila, 2000). Esto se observa, por ejemplo, en los proyectos sugeridos, sin embargo, en la realidad se da sólo una aparente participación activa de los alumnos, al exigírseles en la evaluación la memoria más que la internalización de los conocimientos. Consecuentemente, su aprendizaje no es amplio, ni profundo o duradero como también lo expresa Casanueva, (s.f.) al carecer de significado real para ellos. Lo anterior se refleja además en el quehacer diario de la docente, donde los alumnos no han percibido que haya empatía, no se sienten motivados y principalmente, no se sienten tomados en cuenta y por ende no se da el desarrollo integral. Es más, a pesar de ser ella extranjera, no se percibe por su parte un interés en la cultura mexicana ni en la comunidad donde viven sus alumnos con sus costumbres y tradiciones pero tampoco se observa que trate de acercar a sus alumnos a otras culturas, de interesarlos en el devenir del futuro de la humanidad.

El docente, por su lado es lo opuesto a la maestra. Carece de una estructura, de conocimientos didácticos. En ambos a la vez, se detecta una renuencia a capacitarse. En caso de la maestra, ella está pensando en estudiar una maestría para tener, como ella lo manifiesta, un papel más que acredite sus estudios. En caso del docente, existe un desinterés total por una capacitación en esta área. Él prefiere seguir sus instintos a la hora de enfrentarse a sus alumnos en el salón de clase y minimiza, por lo tanto, el valor de aplicar estrategias didácticas conforme a las necesidades del grupo y de cada individuo. También desconoce el perfil del alumno en cuanto a su desarrollo emocional y cognitivo, la etapa en la que son capaces de realizar operaciones formales o abstractas que le permiten hacer conjeturas sobre situaciones imaginarias y especular sobre las mismas lo que los lleva a sugerir soluciones y a resolver problemas (Santrock, 2004). No obstante, tiene mucha empatía con sus alumnos e interés en la cultura mexicana lo que lo lleva a motivarlos, a involucrarlos en el devenir de la clase cumpliéndose la segunda parte del perfil esperado del docente en cuanto a su sensibilidad hacia los estudiantes y su capacidad de relación con los mismos. Con sus alumnos dejó atrás, en términos generales, el método conductista ya que busca que ellos desarrollen su capacidad de pensar y sean capaces de enfrentarse creativamente a situaciones diversas con base en lo expresado por Campos (1999) cumpliéndose a la vez con el perfil del alumno esperado por la institución y como se expresa en el *Manual del Maestro* (2003). La iniciativa e interés del docente en el bienestar de sus alumnos, lo lleva a encaminarlos a que quieran ser independientes, capaces de innovar y así poder alcanzar al máximo su potencial como lo sugiere Rubio (2006). El docente busca dar una concepción crítica del mundo lo que se ve reflejado en sus anotaciones en sus diarios personales o en las reflexiones que deben de hacer con respecto a la clase. Él les comparte sus experiencias personales, sus inquietudes con

respecto a lo que sucede en el mundo, su interés en ayudar a los más necesitados. Él los lleva a conocer un mundo desconocido para ellos, un mundo marginado, donde reina la pobreza con lo que fomenta en ellos el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y propositivas como lo mencionan Lozano y Campos (2004) y Villar (2003) lo cual eventualmente los pueda llevar a buscar que haya un cambio. Con ello el docente les pone el escenario y a la vez actúa como agente mediador entre el estudiante y su comunidad como lo sugieren Cobían, Nielsen y Solís (1999). Desde este punto de vista se establece la vinculación escuela – comunidad de acuerdo a la misión y visión escolar y se determina que es el docente el que es capaz de inducir el cambio, cayendo toda la responsabilidad sobre él. Depende de su actitud e interés y no de lo que está plasmado sobre el papel. Depende de su iniciativa y creatividad más que de las estrategias didácticas a aplicar.

En la relación de la evaluación con los contenidos, se percibe una escisión entre la teoría constructivista sugerida y la metodología conductista empleada. Más que evaluar el conocimiento adquirido e interiorizado por los alumnos, conforme a su análisis y apreciación personal, se valora qué tantos datos pueden memorizar, y esto se aplica a las tres materias analizadas. Consecuentemente, los alumnos no han llegado a modificar sus estructuras mentales gracias a la modificación de sus estructuras simbólicas internas como debería ser de acuerdo a Lujano, Morfín y Tiznado (2005). Es decir, no hay construcción del conocimiento ni tampoco se percibe una modificación en sus hábitos de estudio lo cual quedó demostrado con el cuestionario (véase Apéndice 4) aplicado a los alumnos de 4°, 5° y 6° de preparatoria. Con esto la cuarta pregunta de investigación: ¿Qué tanto conoce el alumnado los problemas sociales, económicos y ecológicos que afectan a su país y al mundo y qué opciones conocen para solucionarlos? no tiene respuesta. Esto se debe a que el alumnado desconoce mayormente los problemas sociales, económicos y ecológicos que

afectan a su país y todavía en mayor grado conocen lo que sucede mundialmente. Ellos no muestran interés en los sucesos nacionales y mundiales por no haber adquirido el hábito de revisar las noticias entre otras cosas. Adicionalmente, al mantenerse aislados del mundo circundante, ellos mucho menos son capaces de sugerir soluciones a los mismos. Esta falta de interés y juicio crítico también fue percibido por el docente de *Modern World Issues*, quien manifiesta que en una discusión guiada por él, si surgen ideas aisladas, pero que por lo general se percibe una apatía por parte del alumnado en relación con los sucesos mundiales. Consecuentemente, esta falta de interés se transmite también al hecho de que por lo general el alumnado no muestra iniciativa propia en inducir un cambio excepto por casos aislados de ciertos estudiantes pero ellos, lamentablemente, no reciben mucho apoyo de sus compañeros.

En cuanto a la última pregunta de investigación, de qué proyectos comunitarios han surgido entre los alumnos y cómo se han llevado a la práctica, en el ciclo escolar 2007 – 2008, no hubo ninguna iniciativa por parte del alumnado por lo que no se pudo profundizar al respecto a pesar de que en el ciclo anterior tres alumnas habían sugerido iniciar una campaña de recolección y reciclado del papel. El proyecto se llevó a la práctica y ellas pusieron un bote especial para tal fin en cada salón, mismo bote que fue vaciado por ellas cada viernes, sin embargo, al poco tiempo, el profesor de física de secundaria puso en práctica con sus alumnos el mismo proyecto sin que trabajaran en sinergia unos con otros. Al traslaparse ambos proyectos, se perdió inclusive el objetivo de crear conciencia entre los alumnos sobre la gran cantidad de papel que desperdician y el daño ecológico que causa la tala de árboles. Las mismas alumnas también dieron en ese ciclo una plática sobre el cuidado del agua la cual no tuvo mayor impacto por no tener el apoyo posterior de la dirección escolar o del profesorado. Como pudo observar la investigadora y por pláticas

informales que tuvo con estas alumnas en su momento, el proyecto perdió importancia más que nada por la falta de trabajo en equipo. Ellas, sin embargo, sí cumplieron con uno de los propósitos de la escuela de que el alumno tenga una actitud participativa y cooperativa en la búsqueda de soluciones a los problemas comunitarios (*Manual del Maestro*, 2003). Estas alumnas buscaron promover un cambio en la sociedad al participar activamente, un valor que debe de transmitir la educación formal hoy en día más si tomamos en cuenta la crisis de valores que existe en nuestra comunidad, en especial México (Díaz Barriga, 2005).

La misma situación, pero de manera diferente, se dio en el ciclo escolar 2007 – 2008, cuando sucedieron las inundaciones en Tabasco y se hizo un llamado a la comunidad a aportar víveres, ropa y mantas, la escuela hizo un intento por medio de su directora técnica, de cumplir con esta petición, como instrucción de la Secretaría de Educación Pública, sin tener mucho éxito. Hubo algunas sugerencias de alumnos de como agilizar la recolección que fueron mayormente ignoradas a pesar de que existe el programa de *Leadership*, a cargo de la coordinadora de inglés en ese ciclo que busca encaminar a los alumnos a llevar a cabo actividades de integración entre el alumnado así como el apoyar en cualquier campaña de esta índole. Lamentablemente, esto último no se llevó a cabo, ni con el apoyo del Consejo Directivo de Alumnos, directiva que es elegida anualmente para apoyo en las actividades de integración de la comunidad escolar y de apoyo comunitario.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Generalmente se percibe la vinculación escuela – comunidad como un interactuar con la comunidad, por lo general un servicio social, una cooperación con los programas de asistencia social y en el menor de los casos como una participación en ciertos eventos sociales dentro de la escuela. Así lo vio la mayor parte de los alumnos entrevistados y en cuanto a los directivos, su percepción fue similar, pero al ser cuestionados con respecto al programa de inglés, en particular las materias optativas, lo vieron como una visita física, el viaje a Nueva York en particular.

El objetivo de toda vinculación es que a través del fortalecimiento de la identidad nacional se despierte el interés por el mundo que nos rodea y el impacto que tienen los hechos que suceden en este mundo global sobre nosotros mismos. Se pretende un cambio positivo de actitud y una mayor participación en actividades integradoras. Lo que se requiere es transformar la escuela y hacer más sólidos los efectos formativos y educativos en las diferentes áreas. Independientemente del servicio social, una actividad que busca un acercamiento con la comunidad, adicionalmente, en el caso de la Escuela Sierra Nevada esto se pretende llevar a cabo por medio de ciertas materias curriculares optativas que permiten al estudiante tener otro enfoque del mundo en general. Se busca despertar en él una conciencia ciudadana que en un futuro lo lleven a un actuar en beneficio de su comunidad. Con ello se requiere darle a la enseñanza un nuevo enfoque de educación comunitaria que lleve a un aprendizaje continuo y relevante de los hechos significativos que tienen impacto en la vida del ser humano y que a la vez satisfaga las necesidades e intereses de la sociedad en su conjunto, como fruto de interacción de la institución con la

misma al transmitir valores y normas que rigen y orientan a la sociedad. Se necesita para ello promover “el juicio moral autónomo, el pensamiento crítico, la inteligencia moral solidaria, la capacidad de diálogo argumentativo, la autorregulación de la conducta, la formación de sentimientos de cuidado y respeto del otro” (Rivera, 2008, párr. 16). Por medio de la enseñanza que se da en las tres materias optativas analizadas: *United Nations Seminar*, *Modern World Issues* y *Comparative Religions* se pretende abrir nuevas vías de reflexión y de toma de decisiones a partir del propio contexto socio – cultural pero teniendo en mente la gran influencia de la cultura estadounidense que se ve reflejada en el quehacer diario de la escuela, al ser ésta un escuela bilingüe con un enfoque bicultural y buscando ir más allá de esto hacia el mundo globalizado.

Para poder evaluar si este tipo de vínculo se establece por medio de las materias optativas, se hizo un análisis curricular, en especial con respecto al currículum escrito o formal. Es bien sabido que las primeras intenciones del docente son plasmadas en este documento, generalmente, con base en los objetivos planteados por él mismo. Los objetivos, como se observó, si cumplen en términos generales con la misión y visión escolar, tanto desde el punto de vista del docente como de la directora de programas y proyectos especiales. Sin embargo, muchas veces estos objetivos presentan expectativas muy altas, son imágenes de un mundo ideal al que se pretende llegar, por lo que a la hora de quererlos concretar, esto se convierte en una labor conflictiva para el diseñador. Según Sacristán (2002) “la actividad de diseñar el currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares” (p. 224). El diseño indica la confección de un apunte o esquema que representa una idea o acción y que sirve como guía para ordenar la actividad de producirlo efectivamente. Para diseñar un currículum no hay una fórmula universal, ya que cada una supone opciones que no son del

todo equivalentes a la práctica (Sacristán, 2002). Existen muchos ejemplos disponibles para que el docente pueda diseñar su currículum, pero no hay que perder de vista la importancia de analizar el contexto tanto social como cultural en el que se encuentra. Se vio en este caso, que el docente se ve forzado a seguir un formato establecido por la institución, que en este caso adicionalmente exige la incorporación de la tecnología como herramienta, perdiéndose de vista las estrategias y actividades de enseñanza como tales. Por cumplir con un trámite, se diseña un currículum que muchas veces está muy alejado de lo que sucede realmente dentro del aula, lo cual estaría más acorde con el contexto sociocultural del estudiante y todavía más con sus propias expectativas con respecto a la materia. Esto es el caso de dos de las materias excepto *United Nations Seminar*, donde, aunado a todo lo anterior, el mismo modelo de Naciones Unidas y su calendario, restringen la creatividad del docente. Esto también se apreció, pero en menor grado en la materia de *Comparative Religions*, donde el docente se siente comprometido a cumplir con los contenidos prescritos. Por otro lado, Casarini (1999) comenta que el desarrollo del currículum hace referencia a la puesta en práctica del proyecto curricular. La aplicación del currículum es útil para retroalimentar, rectificar, ratificar, etc. y de esta manera, ajustar de una manera progresiva el currículum formal al real, tendiendo al logro del formal a medida que el diseño se vaya ajustando. Sí se da un ajuste, pero como explicado con anterioridad, el currículum formal no se ajusta al real, lo cual se debería de percibir en los planes del segundo bimestre y éste inclusive se ve más resumido y menos creativo que el primero. Esto da a entender que al currículum formal no se le da la importancia debida. Al no haber contacto entre las personas claves: directora de proyectos y programas especiales, la coordinadora y los docentes, al ponerse más énfasis en el formato que en el contenido del mismo, al no existir un seguimiento de lo que sucede en la práctica, respetándose sí

parcialmente la libertad de cátedra, pero no dándole al docente la oportunidad de una retroalimentación apropiada, se presenta una escisión muy marcada entre el currículum formal y el real. Por lo tanto, la escuela, a partir de sus coordinadores, debería de replantearse el rol de los mismos y su incidencia en el cumplimiento o no de los objetivos establecidos y con ello de la misión y visión escolar de la formación de ciudadanos políticos en el aula, en este caso.

En cuanto a la evaluación se refiere, Casarini (1999) menciona que a ésta le ha tocado el peor lugar entre los aspectos curriculares. La atención se ha puesto más bien en los objetivos y contenidos, como se aprecia en los tres programas analizados, pero las finalidades tanto educativas, sociales y culturales “se juegan su última suerte en el tratamiento que se le dé a la evaluación” (p.184). Generalmente, la evaluación sigue estando centrada en la medir los resultados finales sin considerar los factores que pudieron haber tenido su influencia en los mismos. En cuanto al docente, esto queda muy claro al mencionar él en su plan bimestral que lo que se busca evaluar son datos memorizados o estructuras gramaticales. Sí mencionan las reflexiones hechas por parte de los alumnos con respecto a los temas estudiados y discutidos en clase. No se conoce el valor que se le da a las mismas ni el cómo se pretende evaluarlas. En cuanto a la maestra, el caso es similar, poniendo ella énfasis en el cómo de la presentación documentada y oral de los trabajos y menos en el contenido y el juicio crítico del alumno. Por lo tanto, los objetivos establecidos inicialmente, no se cumplen ya que no se fomentan el juicio crítico, la toma de decisiones, los cambios actitudinales, que aunque son difíciles de medir y evaluar, pueden quedar determinados dentro del proceso evaluativo.

El perfil de egreso según, Casarini (1999) se constituye con base en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para satisfacer los

requerimientos éticos, políticos y económicos de la sociedad para que el sujeto se pueda desenvolver en los ámbitos laboral y social. En este caso, el interés recae en el último rubro, el social, donde se busca llevar al estudiante hacia una empatía con su comunidad. Se pretende que los alumnos se conviertan en agentes activos en búsqueda del bien para los demás. Esto se constituye con base en las tareas, funciones, actividades y acciones requeridas para llevarse a cabo por parte del egresado. Pierde interés por lo tanto el típico perfil académico y profesional de egreso viéndose el perfil académico como aquel integrado con base en las características cognoscitivas y afectivas que demanda cada profesión así como los conocimientos, valores, y actitudes propias de una cultura del nivel educativo superior. Las materias optativas buscan ir más allá de, pretendiendo dar al estudiante otra perspectiva del mundo circundante. Se conforma por lo tanto el perfil del ciudadano, visto a éste como una persona comprometida e involucrada con su comunidad.

Cuando llega la hora de organizar los contenidos curriculares, el profesor no debe de perder de vista el plantearse qué cultura se debe de enseñar en las escuelas para poder otorgar un acceso igualitario a la escolarización y una ciudadanía activa. “El currículum debe ser situado en un espacio social más amplio, del que forma parte, a través de un conjunto de mediaciones personales, institucionales y sociales” (Bolívar, 1999, p. 148). No se puede limitar el desarrollo curricular a documentos o prácticas docentes, es preciso considerar los aspectos políticos y sociales. Así en el caso de la materia de *United Nations Seminar*, en gran medida el contenido queda determinado por las exigencias del modelo de Naciones Unidas en cuanto a tipo de investigación y documento de entrega. Sí se consideran los aspectos políticos, económicos y sociales más relevantes del momento histórico discutidos en el seno de la organización de Naciones Unidas, sin embargo, la participación sí limita el desarrollo curricular en cuanto a contenidos. No obstante, el

profesor puede utilizar las estrategias didácticas más apropiadas a menos que se le limite en estos aspectos también donde, por ejemplo, por circunstancias especiales ya mencionadas con antelación a la maestra se le impusieron las actividades a realizar por parte de su coordinadora. Lo mismo se puede observar en la materia de *Comparative Religions* donde el docente se siente comprometido de cumplir con los contenidos establecidos como lo hizo en años anteriores su coordinadora. Por otro lado, como lo comenta Apple, citado por Bolívar (1999), en nuestra sociedad actual no existe una cultura “común” que se considera como la base de un currículum común o nacional sino el enfoque está en la cultura del grupo social dominante. Esto se observa mucho en las escuelas particulares, las cuales por estar enfocadas a un grupo con un poder adquisitivo alto e intereses globales, procuran una enseñanza bilingüe e bicultural frecuentemente aislada y en deterioro de la cultura propia. Lo anterior se percibe en las tres materias optativas analizadas donde el enfoque es más mundial y no se parte en ninguna instancia de lo nacional, ya sea a nivel noticias o conflictos existentes o tradiciones religiosas. Esto presenta en cierta medida un obstáculo para la vinculación de la escuela con la comunidad. Al no concientizarse al alumno de su entorno inmediato, al no ayudársele a acercarse a la cultura mexicana a la cual pertenece, se le dificulta el identificarse adecuadamente con la misma y por ende se pierden los objetivos de concientización con su comunidad para un actuar social que muestre un compromiso con su comunidad.

Los resultados observados en el currículum real dan a entender que la planificación de un currículum es frecuentemente mucho más complicada, ya que en el proceso de formular y articular las metas y valores de éste debe verse implicada una “masa crítica de participantes (alumnado, padres y madres, comunidad local, profesorado)” (Bolívar, 1999, p. 153), situación muy distante en esta institución donde inclusive las sugerencias de los

alumnos no son tomadas en cuenta a pesar de que a ellos se les ve como el cliente al que se le deben de satisfacer sus necesidades. Adicionalmente, estas metas no están muy apegadas a la visión y misión escolar, y no por desconocimiento de éstas, ya que el documento donde se mencionan, el *Manual del Maestro*, le es entregado a cada profesor al principio de cada ciclo escolar, sino por la escasa atención que se le presta a la misión y visión de la institución al no leerlas casi nadie del profesorado y mucho menos tocarse el tema en juntas académicas posteriores. Entonces, aunque el currículum generalmente no podrá adaptarse a las demandas actuales de los participantes y sus necesidades, es conveniente un proceso de “ilustración crítica” (Bolívar, 1999, p.153), es decir ahondar lo más posible en la situación actual del entorno que se está viviendo. Lo anterior se debe dar sobre todo en las materias del área de inglés que buscan una vinculación con la comunidad por el simple hecho de que para que ésta se de, es de suma importancia el no sólo conocer el entorno, sino también los hechos y conflictos que están teniendo injerencia en éste. Sólo así se facilita la sensibilización del alumno hacia su mundo circundante.

En la Escuela Sierra Nevada se deben de replantear por lo tanto los objetivos trazados por la directora de programas y proyectos especiales tomando en cuenta el perfil actual del alumnado y variante del profesor para poder garantizar el éxito de este proyecto realmente ambicioso. Aunque los lineamientos de este proyecto no están claramente definidos queda implícito en el diseño del programa de inglés a nivel bachillerato. Además, para el mismo profesor, es muy importante que, en el momento de formular los objetivos, él tome en cuenta las intenciones institucionales en primera instancia y en segunda el perfil del alumnado según su entorno inmediato desde los puntos de vista sociales, económicos y políticos.

Dick, Carey & Carey (2001) explican que los objetivos están normalmente definidos en términos de habilidades, conocimiento y actitudes que los alumnos deben adquirir. Este tipo de objetivos incluyen palabras como resolver, aplicar y manejar. Por lo que se enfocan en lo que los alumnos podrán hacer una vez adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias. Sin embargo, este tipo de objetivos se enfoca en el producto y no en el proceso por medio del cual los adquirirán. Para evitar únicamente mencionar el producto y llevar a cabo una definición clara, adecuada y completa de los objetivos, estos mismos autores aconsejan incluir estos elementos:

- (1) quiénes son los alumnos,
- (2) el contexto en el cual usarán las habilidades y
- (3) las herramientas disponibles.

Los planetamientos anteriores, igualmente no se tomaron en cuenta al formularse los objetivos, básicamente en el caso de la maestra por desconocer quienes son los alumnos así como el mismo contexto escolar y en el caso del docente por desconocer el aspecto pedagógico en cuanto al desarrollo de habilidades.

Cuando se fundó la institución en Interlomas, a los docentes se les dio un curso para poder formular objetivos de acorde a la Taxonomía de Bloom. Lamentablemente, esto ha quedado en el olvido, inclusive por el profesorado que tomó este curso y es totalmente desconocido por aquellos con una antigüedad de hasta cinco años. Consecuentemente, los objetivos planteados por los profesores, aunque muchas veces aparentan estar bien estructurados, carecen de fundamento. Las palabras utilizadas en formularlos parecen ser tomadas de otras instancias sin comprensión real de lo que implica cada una. Aunado a esto, se observó en los programas analizados, que estos objetivos no se encuentran

sustentados en las actividades planteadas y menos se llevan a la práctica lo cual se manifiesta en la falta de adquisición de habilidades.

Además de definir los objetivos del sector en términos académicos, es importante incluir valores y aspectos sociales, ya que se busca desarrollar integralmente al alumno, otro punto en el que pone énfasis la institución y que es expresado vehementemente por sus directivos. Éste es un aspecto que se deja de lado al establecerse los objetivos, porque existe la creencia de que el alumno necesita mayor desarrollo académico porque el país necesita profesionales competentes académicamente, debido a que esto incidirá de manera positiva en el desarrollo de su comunidad, resolviendo problemas como la pobreza o la violencia tal como también lo expresa Noddings (1995), esperándose indirectamente que de esta manera se de la vinculación escuela - comunidad. El aspecto moral, el cual no es tomado en cuenta, tiene gran relevancia en términos de las características cognitivas, sociales y afectivas de la población que compone este sector. Es decir, los alumnos que integran este sector de futuros profesionales se encuentran en la adolescencia, etapa en la cual el individuo está en búsqueda de su identidad, por lo que la escuela debe buscar desarrollar aspectos morales además de los académicos. Estas características fueron definidas con anterioridad en el perfil del estudiante. En palabras de Noddings (1995) se busca formar individuos que se hagan cargo de una familia y que contribuyan eficazmente a su comunidad por lo que “la vida moral debería ser adoptada como el objetivo principal de la educación” (p. 367). Este elemento importante del desarrollo humano también debe tenerse en cuenta al formularse los objetivos aunado al aspecto académico antes mencionado desde el punto de vista de la concientización del alumnado hacia su comunidad y la subsecuente posible vinculación. Si se ignora, como se pudo observar en los programas analizados, ni a los profesores, ni a los alumnos les queda claro lo que

realmente se pretende. Por consiguiente, se pierde el objetivo inicial de vinculación escuela – comunidad, y la materia queda como una más dentro de la amplia oferta escolar, como una que transmite meramente conocimientos y amplía el bagaje cultural del alumno sin buscarse el desarrollo de habilidades y menos de una sensibilización del alumno hacia su entorno.

Por otro lado, John Dewey, quien tuviera un enorme impacto en el campo educativo, destaca otro elemento que es relevante en la definición de los objetivos. Este filósofo destaca que la mayoría de los objetivos en la educación es preparar a los jóvenes para responsabilidades futuras a través de la adquisición de los cuerpos de información y las habilidades descritas en la instrucción (Sanhueza, 2005). En el caso de la materia de *United Nations Seminar* los alumnos reciben un manual con toda la información de su comité y del tema a desarrollar, así como información general de las Naciones Unidas y las reglas del cómo se deben de comportar y como participar en los debates. Esto trae consigo un riesgo ya que ocasiona que el alumno adopte una actitud dócil, receptiva y de obediencia, teniendo como consecuencia que el aprendizaje sea pasivo. Esto convierte al proceso enseñanza-aprendizaje en una imposición externa hecha por alguien que tiene autoridad sobre el alumno, no tanto en este caso el profesor como del programa mismo de las Naciones Unidas, pero restringe también al profesor en su quehacer diario. En el caso de *Comparative Religions* la enseñanza se enfoca en hechos pasados más que en los conflictos presentes ocasionados por problemas religiosos, sobre todo en lo referente a la tolerancia. Lo que se desea en realidad y lo más importante es que los conocimientos que el alumno adquiriera estén proyectados al futuro pero se está generando una brecha entre la vida presente del joven y las capacidades que le son útiles en el presente y su futuro porque éstas van más allá de la experiencia que posee actualmente. La falta de desarrollo

de habilidades es aplicable a las tres materias ya que a pesar de que se pone énfasis en los contenidos mismos, en la mayoría de los casos el docente enfatiza más la memorización de ciertos datos aunque se da un análisis grupal y se espera un juicio crítico por parte del estudiante con respecto a la información estudiada. Los alumnos tienen más la tendencia de copiar bloques de información que expresar su opinión al respecto por lo que no internalizan en mayor grado el conocimiento. Éste no se hace propio, por lo que tampoco se percibe un desarrollo de habilidades de emitir un juicio crítico en el nivel esperado para un estudiante de preparatoria. Se percibe, por lo tanto, una brecha entre las capacidades que la institución espera que sus estudiantes adquieran, especialmente en cuanto a la reflexión, el cuestionamiento, el disentimiento y el juicio crítico y lo que sucede realmente. En la mayoría de los estudiantes tampoco se observa una búsqueda de soluciones originales a los problemas presentados lo que da a entender que algo está fallando en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo que se debe buscar en este proceso de enseñanza – aprendizaje por lo tanto es lo contrario; que el aprendizaje sea activo, que se permita una interacción entre el alumno y los contenidos, permitiendo que en vez de tener solamente una aparente proyección futura, él pueda aplicar en su presente los conceptos, actitudes y habilidades dando lugar así a un aprendizaje significativo, en donde el alumno se convierte en un agente activo en este proceso, premisa sobre la cual está fundada el constructivismo (Sanhueza, 2005). En este sentido, Dewey describe las diferencias entre ambos enfoques, al explicar que se busca que en vez de una imposición externa ya sea por un programa que se pretende adaptar como el del Modelo de Naciones Unidas o el docente mismo, se promueva una actividad libre. Se aspira que en vez de aprender de textos y de lo expuesto por los profesores, se de el aprendizaje a través de la experiencia. Esto sí se llega a dar en las materias impartidas por el docente, más por su propia personalidad y búsqueda de

interacción con los alumnos que por su conocimiento de estrategias didácticas. De esta manera se puede llegar a transformar la adquisición de las habilidades con la intención de obtenerlas para que éstas tengan una aplicación inmediata. En vez de preparar al alumno más con una mira hacia el futuro, se debe poner énfasis a su vida presente y su relación con un mundo que está en constante cambio y que requiere de un constante readaptarse para poder interactuar propositivamente con él.

Con base en los puntos analizados anteriormente en el contexto de tres materias optativas del sector de inglés, desde el punto de vista de la Escuela Sierra Nevada se espera que:

1. Los alumnos se puedan comunicar con el vocabulario específico de acorde al contexto social en el que se encuentren, poniéndose énfasis en el desarrollo de la comunicación oral y escrita en un segundo idioma, el inglés.

2. Los alumnos demuestran una actitud de interés y compromiso por el ambiente que les rodea, por su familia, la escuela, la comunidad y también la naturaleza.

3. Los alumnos lleguen a aplicar los conceptos, procedimientos y actitudes aprendidas en su vida cotidiana y futura como resultado del aprendizaje significativo.

4. Los maestros muestren interés en las materias que imparten, se involucren activamente y erijan el ambiente adecuado que motive al alumno a ser inquisitivo y se pueda expresar en cuanto a sus ideas.

5. Los maestros se capaciten continuamente, en especial en cuanto a las estrategias constructivistas para que mejoren su práctica educativa.

Con base en la evaluación hecha, se pudo identificar, a la vez, que uno de los problemas principales es que las materias están aisladas unas de otras, no existe una secuencia clara entre ellas a pesar de que existe una cierta relación entre las materias

estudiadas y otras ofrecidas por la institución en 4° de preparatoria como *Contemporary World Problems* y *XXth Century Personalities* que no fueron objeto de estudio por parte de la investigadora. De alguna manera estas materias sientan la base para las que se ofrecen en 5° de preparatoria, y así es percibido por los alumnos. Sin embargo, se observa que cada una parece una unidad en sí misma, lo cual fragmenta a su vez el aprendizaje por parte del alumno al no haber relación alguna entre las materias. Inclusive, no se aprecia que el docente retoma la experiencia adquirida por sus alumnos en 5° de preparatoria en cuanto a conocimientos y habilidades adquiridas cuando les vuelve a dar clase en 6°, aunque no sea a la totalidad de sus alumnos. Todavía en menor grado se observa una comunicación entre los docentes, un momento donde puedan compartir experiencias e inclusive apoyarse unos a otros a pesar de que existen materias que se dan paralelamente y que los alumnos ven como una opción de vinculación con la comunidad como *Journalism*, *Public Speaking* o *Debating*. Atendiendo a esta problemática, una de las recomendaciones gira en torno a establecer no únicamente una secuencia entre las materias que le permitiría al alumno ir construyendo su aprendizaje gradualmente sino también procurar que los contenidos de cada materia estén relacionados con las demás.

Una construcción gradual del aprendizaje es posible si las materias que corresponden a cada una de las cuatro áreas dentro del sector de inglés se entrelazan de manera explícita. Estas áreas son: literatura, redacción, comunicación y el área sociocultural ya que el sector de inglés se debe de ver como un todo. Los cambios sugeridos, por lo tanto, se plantean en primera instancia con base en los objetivos generales del sector, los cuales buscan que el alumno desarrolle principalmente la capacidad de comunicarse oralmente. Pero para poder expresarse no sólo correctamente sino también fundamentadamente, se le “debe proporcionar los recursos necesarios para poder

relacionar, valorar y discernir las informaciones recibidas, y anticipar sus consecuencias y posibilidades de aplicación a las distintas áreas de la vida y de la cultura (Canosa, citado en Rivera, 2008, párr. 7). Por otro lado, además de la importancia de que el alumno logre comunicarse en situaciones reales, como por ejemplo durante el viaje a Nueva York, esta misma premisa de adquisición de habilidades se busca en los diferentes contenidos incluidos en el sector. En este sentido, una posible solución a este problema es que el maestro utilice estrategias constructivistas para lograr un aprendizaje significativo. Un ejemplo de actividades que incluyen este tipo de estrategias es el aprendizaje colaborativo, en donde además de que el joven es también responsable de su aprendizaje, se busca desarrollar valores como la honestidad, la tolerancia de ideas diferentes a las propias, el respeto por sus compañeros, etc. (Sanhueza, 2005). A su vez, se ha observado que el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, y los proyectos facilitan la aplicación de actividades de enseñanza – aprendizaje que trascienden fuera del aula, integren los contenidos y permiten el desarrollo de las habilidades. Al llevarse a cabo un trabajo colaborativo, los alumnos aprenden el uno del otro, y a la vez cada uno tiene la oportunidad de enfocarse en aquellas actividades en las que él muestra mayor destreza.

Cabe recalcar que el adolescente se encuentra aún en una etapa formativa, donde la escuela como institución tiene un papel medular y tomando en consideración además de que uno de los objetivos es el desarrollo integral del alumno, sería conveniente el proveerle de situaciones de aprendizaje que le permitan desarrollarse académicamente y también moralmente, lo cual se da por medio de la interacción con los demás. Por lo tanto, es importante revisar las actividades sugeridas por el profesor y encaminarlo a utilizar las estrategias apropiadas que le permitan motivar al alumno, ser significativas para él e involucrarlo así directamente en su propio proceso de enseñanza - aprendizaje. Para llevar

esto a cabo, el profesor debe tener conocimiento de estrategias constructivistas, ya sea por su formación profesional o por la capacitación que ofrezca la escuela, la cual a su vez tendrá que ser significativa para él y sin olvidar que con base en esto, tendrá la responsabilidad de diseñar actividades de enseñanza que logren establecer una conexión clara entre los conocimientos que el alumno ha adquirido previamente y los nuevos. De otra manera, estos conocimientos no son relevantes para el alumno y el aprendizaje significativo no tiene lugar. Los conceptos, habilidades y actitudes que son parte del esquema cognitivo del alumno, deben estar pensados, por lo tanto, en función de que él los utilice en su realidad presente. En caso contrario, los conceptos aprendidos están fuera de lugar, ya que no le son de utilidad al alumno para poder enfrentar su realidad cotidiana.

Otra estrategia constructivista que se recomienda como parte de las actividades planeadas en el diseño de cada materia es la metacognición que se define de acuerdo a Greeno, Collins y Resnick, (1996) como la capacidad de reflexionar sobre el propio razonamiento y así monitorearlo y manejarlo, situación que no se da en la práctica debido al manejo conductista de la clase. A través del uso de las habilidades metacognitivas de automanejo, como administrar el tiempo del que se dispone y la motivación para estudiar, el alumno se convierte en agente activo de su aprendizaje y esto a la vez es un elemento que favorece el aprendizaje significativo, ya que es el joven quien llega a ser capaz de identificar las áreas o contenidos en los que necesita dedicar más atención. Sólo si logramos que los alumnos se involucren directamente con su aprendizaje porque aprecia el valor de los contenidos, se puede llegar a cumplir con los objetivos inicialmente planteados para las materias optativas, de sensibilizar al estudiante con respecto a su comunidad y así poder establecer una vinculación con la misma.

Cualquier actividad de enseñanza que se planea, se recomienda que debe de considerarse por parte del docente como una visión global de todo el sector de inglés estando este inmerso en la institución la cual tiene una misión y una visión claramente definidas. Por ello, el docente no debe solamente concentrarse en los contenidos particulares de la materia que imparta. Esto a su vez obliga al docente a integrarse a su sector, conocer los contenidos generales y básicos del mismo, y sobre todo el relacionarse con sus compañeros para saber qué actividades se manejan tanto paralelamente como linealmente en las diferentes materias en las que se subdividió el mismo sector con base a estos contenidos generales. Así, el trabajo en conjunto puede facilitar la sensibilización del estudiante hacia su mundo circundante percibido a su vez en un contexto global para así poderlo encaminar más fácilmente a su formación como ciudadano político comprometido con su comunidad y con su país en la búsqueda constante de crear un mundo mejor para todos los seres humanos.

## **5.1 Trabajos futuros**

A partir de los resultados de la presente investigación, surgieron algunas interrogantes y cuestionamientos como pendientes por satisfacer que permiten sugerir algunas líneas de investigación para futuros estudios.

En primera instancia, sería interesante conocer cómo se está llevando a cabo el programa de inglés en el plantel de San Mateo. Dado que fue en este plantel donde se empezó con la preparatoria, se diseñó el programa de inglés conforme a las posibilidades ofrecidas por el Colegio de Bachilleres. Así, adicionalmente al programa de literatura que implica literatura de los Estados Unidos en 4º de preparatoria, literatura inglesa en 5º y literatura universal en 6º, se diseñaron las materias optativas teniendo en mente, en primera

instancia, ofrecer a los alumnos expresarse correctamente de manera oral y escrita por medio de una práctica adicional a través de materias que pudieran ser del interés del alumno. Al mismo tiempo se consideró el participar en un modelo de Naciones Unidas en el extranjero, en los Estados Unidos. Por lo tanto, para los alumnos que no estuvieran interesados o no tuvieran los medios necesarios para costear el viaje, se buscó una alternativa con un enfoque similar y surgió la materia de *Modern World Issues*. También se buscó preparar a los alumnos para el modelo de Naciones Unidas desde 4° de preparatoria a través de una materia de enfoque a los problemas mundiales. Estas materias fueron diseñadas por la directora de programas y proyectos especiales y dado que ella en aquel entonces laboraba en ese plantel, el programa se llevó a cabo originalmente al pie de la letra, según el programa anual diseñado por ella. Los docentes de esta otra institución lo han adaptado a sus necesidades, pero sería conveniente averiguar en que difieren tanto el perfil del docente que lleva el programa como las estrategias y actividades utilizadas por el profesor, para así poder conocer cual desarrollo curricular facilita más una vinculación de la escuela con la comunidad, si es que se permite detectar una diferencia entre ambos. Cabe la pena mencionar además que el modelo al que asisten los alumnos del plantel de San Mateo es otro que el de Interlomas. Dado que en el plantel de San Mateo hay menos alumnos, ellos asisten a un modelo más chico en cuanto a población y con menos alumnos de otros países y por ende menor posibilidad de intercambio cultural. Por consiguiente, esto a la vez puede ser un factor que afecta el cómo se lleva el programa y el enfoque que se le da al mismo y con ello la finalidad del programa en sí. También sería necesario definir si los objetivos planteados estén más dirigidos a una vinculación que al desarrollo del idioma para así poder apoyar a los docentes de ambas instituciones a cumplir con la misión y visión escolar.

Lo anterior no aplica para el programa de *Comparative Religions* que fue diseñado exclusivamente para el plantel de Interlomas. Esto nos indica que en ambos planteles se manejan materias optativas en algunos casos similares y en otros diferentes. Por lo tanto, sería conveniente conocer cómo está estructurado el programa del área de inglés a nivel preparatoria en el plantel de San Mateo y cuáles son los objetivos generales que se persiguen ahí para así poder conocer las fortalezas y debilidades de ambos programas y poder sugerir las modificaciones apropiadas para un trabajo más en unísono entre ambas instituciones teniendo como base principal la misión y visión escolar así como el perfil de egreso esperado por parte del alumnado.

En segunda instancia valdría la pena analizar cómo se maneja el programa del Modelo de Naciones Unidas en otras instituciones mexicanas que también participan en este mismo modelo llevado a cabo por NHSMUN en Nueva York cada año. Son aproximadamente cuatro las escuelas mexicanas y una está en el D.F. Independientemente de conocer cómo se prepara a los alumnos para participar y dar lo mejor de sí, sería conveniente conocer cuáles son los objetivos de estas instituciones al haber instaurado este programa en las mismas y así saber si existe también un interés por una vinculación escuela – comunidad. Adicionalmente, existen modelos nacionales de Naciones Unidas, que siguen un formato similar. En dicho caso, un estudio adicional sería conocer cómo se maneja y cuáles son sus objetivos ya que por el simple hecho de que se discuten temas actuales desde diferentes puntos de vista, en este caso la perspectiva de diferentes países, por medio de esta visión universal y pluricultural, se pretende favorecer el entendimiento hacia otros seres humanos favoreciéndose así una vinculación desde la perspectiva de la escuela hacia la comunidad global. Al buscar concientizarse a los alumnos hacia los conflictos actuales a nivel mundial y al pedirles que indaguen soluciones a los mismos, se

busca crear un compromiso social y la formación de líderes que en un futuro apoyen a que se genere un cambio positivo en nuestra sociedad con base en los valores universales. Esta última afirmación es difícil de probar, ya que sería necesario darle un seguimiento individual a un número determinado de alumnos de diversas instituciones por un lapso de mínimo 10 años después de recibirse como profesionales para poder determinar qué tan comprometidos están con su comunidad.

Finalmente, se sugiere averiguar cómo está estructurado el programa de inglés a nivel bachillerato en otras instituciones educativas que tengan un programa bilingüe y por ende bicultural y que correspondan al mismo sector socioeconómico en cuanto a sus estudiantes como los de la Escuela Sierra Nevada. Generalmente, estas instituciones buscan ofrecer algo más que un simple programa de inglés basado en la literatura o la redacción. No obstante, esto sólo es aplicable si estas escuelas no solamente sustituyeron el impartir en inglés en lugar de español, el idioma oficial en México, ciertas materias oficiales del programa curricular definido por la institución oficial a la cual están incorporadas o que ofrezcan un intercambio estudiantil en otros países por un semestre. En este segundo caso se llega a generar un intercambio cultural que facilita un acercamiento hacia otros seres humanos sin discriminación, pero no se llega a generar una posible vinculación hacia la comunidad por medio de la formación de ciudadanos políticos comprometidos en primera instancia con su país por lo que como instituciones no corresponden al perfil buscado. Consiguientemente, lo que se busca encontrar son escuelas que hayan ampliado su oferta curricular hacia materias con un enfoque diferente al académico oficial de la institución que avala los estudios para así poder llevar a cabo una evaluación del desarrollo curricular y en especial de los objetivos generales establecidos a nivel institución en cuanto a la oferta de materias adicionales.

## REFERENCIAS

- Almaguer, T. y Elizondo, A. (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. (3ª reimp. 2003). México: Trillas.
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Recuperado el 31 de agosto de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994) *¿A qué llamamos currículum? Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, España: Aljibe.
- Aquino, A. (2008). La frustrada reforma educativa. *Contorno*. Recuperado el 9 de julio de 2008 en: [http://www.contorno.org.mx/pdfs\\_reporte/julio08/AAM,La\\_Frustrada\\_Reforma\\_Educativa.pdf](http://www.contorno.org.mx/pdfs_reporte/julio08/AAM,La_Frustrada_Reforma_Educativa.pdf)
- ArteHistoria. (2001). Locke, John. *Personajes*. Recuperado el 8 de julio de 2008 en: <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/personajes/6415.htm>
- ArteHistoria. (2001). Rousseau, Jean-Jaques. *Personajes*. Recuperado el 8 de julio de 2008 en: <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/personajes/6416.htm>
- Báez, C. (s.f.). *Los factores críticos de la adolescencia*. Recuperado el 17 de febrero de 2007 en: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rompan/44/rf44d.html>
- Bergan, R. J., & Dunn J. A. (1987). Determinantes del desarrollo de la creatividad. En *Biblioteca de Psicología de la Educación*. (Vol. 1, pp. 152-166). México: Limusa, S.A.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). A structural model of autonomy in middle and late adolescence: Connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and Adolescence*. 32(5), 351-378. Extraído el 20 de enero de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Bolívar, B. A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En Juan M. Escudero (ed). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (cap. 15, pp. 365-388). Madrid, España: Síntesis.
- Bonilla, L. (2004). *Curriculum y desarrollo curricular*. Recuperado el 12 de enero de 2006 en: <http://www.monografias.com/trabajos17/base-curricular/base-curricular.shtml>
- Bravo, J., Ortega, M., Prieto, M., Ruiz, F. (s.f.). *Aprendizaje por descubrimiento en la enseñanza a distancia: Conceptos y un caso de estudio*. Recuperado el 1 de abril de 2006 en: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie96/COCOA.html>

- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades. II* (2/4). pp. 101-122. Recuperado el 3 de marzo de 2006, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1280055>
- Buitrón, N. (2002). El currículum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas. *Razón y Palabra*. (26). Recuperado el 13 de enero de 2006 en: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antteriores/n26/nbuitron.html>
- Burbano, L. (s.f.). *Edward L. Thorndike*. Recuperado el 2 de septiembre de 2005, en: <http://www.monografias.com/trabajos13/teapre/teapre2.shtml>
- Bush, G. (2002). *Fact Sheet: No Child Left Behind Act*. New releases for January 2002. Washington, D.C.: The White House. Recuperado el 20 de septiembre de 2007 en: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/01/20020108.html>
- Caljiao, F. (2001). La sociedad educadora. *Revista Iberoamericana de Educación* (26). Recuperado el 14 de noviembre de 2006 en: <http://www.rieoei.org/rie26a01.htm>
- Cano, M. (2002). Algunos modelos para la autoevaluación institucional. *I.I.E.S.C.A.* 2. pp. 29-45. Recuperado el 28 de octubre de 2007 en: <http://www.uv.mx/iiesca/revista2002No.2/autoevaluacion.pdf>
- Cámara de Diputados del Heroico Congreso de la Unión. (2006). *Ley General de Educación*. México, D.F.: Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 3 de octubre de 2007 en: <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Campos, J. (1999). Capítulo VI. ¿Cómo alcanzar la educación para todos? En Solana, F. (comp.) *Educación en el siglo XXI*. (pp. 203 -213). México: Limusa. Recuperado el 14 de agosto de 2006 en: [http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001\\_009.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001_009.pdf)
- Carbonell, J. (2000, abril, 4). Seis retos educativos ante el nuevo milenio. En *Sociedad: El Mundo*. Recuperado el 6 de agosto de 2007 en: <http://www.elmundo.es/2000/04/04/sociedad/04N0085.html>
- Cárdenas, V. y Mercado, S. (2004). Aproximación sociocultural a la educación en derechos humanos en educación básica. *Revista Electrónica de Psicología "La Misión"*. Recuperado el 6 de septiembre de 2007 en: <http://www.uaq.mx/psicologia/lamision/educacionbasica.html>
- Casanueva, P. (s.f.) *El paradigma constructivista*. Recuperado el 6 de julio de 2008 en: [http://www.avizora.com/publicaciones/psicologia/textos/0078\\_evaluacion\\_educacional\\_formadora.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/psicologia/textos/0078_evaluacion_educacional_formadora.htm)
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. (3ª ed.) (reimp. 2007). México: Trillas.

- CCH. (2007). *Plan de Estudios*. Recuperado el 6 de octubre de 2007 en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/index.php>
- Ceballos, S. (2005) *Paradigmas psicopedagógicos*. Recuperado el 12 de noviembre de 2005 en: <http://www.geocities.com/manzanasyserpientes/educacion.html>
- Christensen, M. (1995). Critical issue: Providing hands-on, minds-on, and authentic learning experiences in science. *Pathways to School Improvement*. Recuperado el 3 de marzo de 2006 en: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/science/sc500.htm>
- Cobián, M., Nielsen, A., y Solís, A. (1999). Contexto sociocultural y aprendizaje significativo. *Educación*. (9). Recuperado el 8 de julio de 2008 en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9mariaco.html>
- Colegio de Bachilleres (2003) *Bachillerato General Lengua adicional al español III*. Recuperado el 20 de agosto de 2007 en: <http://www.cobach.edu.mx/programasPDF/3erSemestre/LenguaAdicionalAlEspanol3.pdf#search='evaluacion%20curricular%20ingles%20bachillerato>
- Colegio de Bachilleres. (2006). *Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres 2006*. Recuperado el 15 de septiembre de 2007 en: <http://www.cbachilleres.edu.mx/>
- Coll, César, et al. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, España: Santillana.
- Compayré, G. (1994). *Herbart: La educación a través de la instrucción*. Recuperado el 1 de septiembre de 2005, en: <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/herbart.htm>
- Conway, J. (1998, mayo, 26). Authentic learning and technology. En *Teaching for better thinking*. Recuperado el 3 de marzo de 2006 en: <http://copland.udel.edu/~jconway/authlrn.htm>
- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C., Lartigue, T., y Machaca, P. (2003). *Teorías de la personalidad*. México.: Trillas.
- Dávila, S. (2000). El aprendizaje significativo. *Contexto Educativo*. (9). Recuperado el 8 de julio de 2008 en: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>
- De la Torre, M. (2000). El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Recuperado el 17 de agosto de 2007 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-torre.html>
- Del Valle, S. (2007, septiembre 26). Molesta a jóvenes discurso de la SEP. *Reforma: Nacional*. p. 4.

- Del Valle, S. (2007, septiembre 27). Alistan plan de bachillerato. *Reforma: Nacional*. p. 4.
- Del Valle, S. (2007, septiembre 30). Piden homologar validez de estudios. *Reforma: Nacional*. p. 2.
- DeVoogd, G. (2006). Question authority. *School Library Journal*. 52(4), 48-52. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Díaz Barriga, A. (2003). El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 17 de septiembre de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 31 de agosto de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 18 de marzo de 2006 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction*. E.E.U.U.: Addison-Wesley Educational Publishers.
- Dusek, J. (1996). *Adolescent development & behavior*. New Jersey, E. U.: Prentice-Hall.
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*. 9(2), 30-45. Extraído el 20 de enero de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- El Ashkar, S. (s.f.). *Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural*. Recuperado el 4 de septiembre de 2006 en: [http://www.elortiba.org/freire.html#Una\\_mirada\\_a\\_la\\_educación\\_en\\_derechos\\_humanos](http://www.elortiba.org/freire.html#Una_mirada_a_la_educación_en_derechos_humanos)
- Elboj, C. (2002). Capítulo 4: Los orígenes de las comunidades de aprendizajes y otras experiencias educativas con éxito. En *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. (4ª ed.) (pp. 55-72) España. Graó. Recuperado el 3 de noviembre de 2006 en: [http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001\\_015.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001_015.pdf)
- Elboj, C. (2002). Capítulo 5: Una escuela en la sociedad de la información para todas las personas. En *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. (4ª ed.) (pp. 73-90) España. Graó. Recuperado el 3 de noviembre de 2006 en: [http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001\\_016.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001_016.pdf)

- Entrevista con Vicente Fox Quesada. (2005, agosto). *Educare*. 1(2), 26-29.
- Escuela Nacional Preparatoria. (s.f.). *Planes de Estudio*. Recuperado el 6 de octubre de 2007 en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/96/index.html>
- Espil, G. (s.f.). *Crisis*. Recuperado el 17 de febrero de 2007, en: <http://www.monografias.com/trabajos11/mcrisis/mcrisis.shtml>
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*. 29(2), 410-435. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado el 10 de julio de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Felder, R. y Brent, R. (1994). *Cooperative learning in technical courses: procedures, pitfalls and payoffs*. Recuperado el 13 de marzo de 2006 en: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Coopreport.html>
- Ferré Martí J. M. et. al. (1999). Capítulo 15: Desarrollarse y crecer. En *Enciclopedia de la Psicología*. (2), pp. 370-394. Barcelona, España: Oceano.
- Flecha, R. y Tortajada I. (1999). Capítulo 1: Retos y salidas educativas en la entrada del siglo. En Imbernon, F. (coord) *La educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp.13 - 26). España: Grao. Recuperado el 2 de septiembre de 2006 de: [http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001\\_014.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001_014.pdf)
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). Capítulo 1. El problema. *La escuela que queremos*. (1ª ed.) (pp. 17-38). Argentina: Amorrortu. Recuperado el 12 de agosto de 2006 de: [http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001\\_019.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001_019.pdf)
- García, J. (2001). *Diseño de ramas diversificadas o currículo diversificado en la reforma educativa de Boliva*. La Paz, Bolivia. Recuperado el 6 de julio de 2008 en: <http://www.ilustrados.com/documentos/curriculodiversificado.pdf>
- García, J. (2008, enero, 19). Reconocen déficit de 55 mil lugares en bachillerato. *El Sol de México*. Recuperado el 27 de octubre de 2008 en: <http://www.oem.com.mx/elheraldodetabasco/notas/n564126.htm>
- García, M. G. (2002). La distinción entre educación pública y privada. *La tarea*. (16-17). Recuperado el 14 de septiembre de 2007 en: <http://www.latarea.com.mx/articulo/articulo16/garcia16.htm>

- García, N. (2002). Capítulo 6: Escenarios de un latinoamericanismo crítico. En *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. (pp. 93-108). Buenos Aires: Paidós. Recuperado el 8 de octubre de 2006 de: [http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001\\_002.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001_002.pdf)
- Gil, N. (2008). Aprendizaje significativo. *Planeta Educativo*. Recuperado el 8 de julio de 2008 en: <http://www.aulablog.com/planeta/node/4827>
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. (Álvarez, B. trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno del Estado de Coahuila. (2006). *Ley Estatal de Educación*. Saltillo, Coahuila: Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Coahuila. Recuperado el 3 de octubre de 2007 en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/COAHUILA/Leyes/COAHLEY63.pdf>
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education* [en línea], No. 1. Recuperado el 13 de marzo de 2006 en: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- Gómez, E. (1998). La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente. *Educación: Revista de educación. Nueva Época*. (5). Recuperado el 12 de septiembre de 2007 en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/noemi.html>
- Greeno J. G., Collins, A.M. & Resnick, L.B. (1996) *Handbook of Educational Psychology Cognition and Learning*. New York: McMillan. pp. 15-46
- Guerra, A. (s.f.) *El proceso de socialización en el desarrollo de la personalidad*. Recuperado el 19 de enero de 2007 en: <http://www.monografias.com/trabajos28/personalidad/personalidad.shtml>
- Hamburg, D., (1997). Toward a strategy for healthy adolescent development. En Forrest W. Escudero & Glen Hass (eds.). *Curriculum planning. A contemporary approach*. (pp. 114-121). E.U.: Pearson Education Com
- Heredia, Y. y Chapa, P. (2001). Educación a distancia, ¿debe optar por la orientación hacia el constructivismo? *El Tintero*. 1(1). Recuperado el 8 de octubre de 2005 en: [http://eltintero.ruv.itesm.mx/num\\_01/articulo\\_1\\_c.htm](http://eltintero.ruv.itesm.mx/num_01/articulo_1_c.htm)
- Hernández, M. (2004). Sociedad del conocimiento e interdisciplinariedad en el medio académico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. 2(3). Recuperado el 31 de agosto de 2007 en: [http://www.odiseo.com.mx/2004/07/02hernandez\\_conocimiento.htm](http://www.odiseo.com.mx/2004/07/02hernandez_conocimiento.htm)

- Hernández, M. (2008, agosto, 27). Ganan, otra vez, privadas en Enlace. *Reforma*. Recuperado el 31 de agosto de 2008 en: <http://busquedas.gruporeforma.com/reforma/Documentos/DocumentoImpresa.aspx?ValoresForma=1013968-1066,enlace>
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas*. (reimp. 2004). México: Trillas.
- Horrocks J., (1999). *Psicología de la adolescencia*. (J. M. Salazar, Trad.). Mexico.: Trillas.
- INEE. (2005). *PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Cumbres Querétaro. (2005). Curricula de materias. *Bachillerato Superior*. Recuperado el 7 de septiembre de 2007 en: <http://www.cumbresqueretaro.com/indexsp.htm>
- James, Williams. (2004). *Biografías y Vidas*. Recuperado el 1 de septiembre de 2005, en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/j/james.htm>
- Kennedy, K. (2005). International studies a hard sell in the U.S. *Education Week*. 24(32), 1-2. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Kerschner, L. (2002). Teaching world literature: Preparing global citizens. *English Journal*. 91(5), 76-81. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Kohlberg, L., (1976). The cognitive-developmental approach to moral education. En Forrest W. Escudero & Glen Hass (eds.). *Curriculum planning. A contemporary approach*. (pp. 136-148). E.U.: Pearson Education Company
- La Puente, M. (2002). Programa: Antropología social. México: Escuela Sierra Nevada.
- La Puente, M. (2002). Programas: Materias optativas inglés. México: Escuela Sierra Nevada.
- Lasonen, J. (2005). Reflections on interculturality in relation to education and work. *Higher Education Policy*. 18(4), 397-405. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Lozano, M. y Campos, H. (2004). El papel del docente de educación superior en la sociedad globalizada. *Sincronía: Invierno 2004*. Recuperado el 24 de septiembre de 2007 en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/lozano04.htm>
- Lujano, D. A., Morfín, D. G., y Tiznado, E. (2003). Teorías e investigaciones sobre el aprendizaje. Recuperado el 8 de julio de 2008 en: [http://mx.geocities.com/roxloubet/teorias\\_del\\_aprendizaje.htm](http://mx.geocities.com/roxloubet/teorias_del_aprendizaje.htm)

- Maciel, M. (2002) Enseñar, educar y formar. *Instituto Cumbres Aguascalientes*. Recuperado el 7 de septiembre de 2007 en: <http://cumbresaguascalientes.com/>
- Manifiesto 2000*. (2000). UNESCO. Recuperado el 20 de septiembre de 2007 en: <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/pdf/espagnol.pdf>
- Manual del Alumno de Bachillerato*. (2007). México: Escuela Sierra Nevada.
- Manual del Maestro*. (2003). México: Escuela Sierra Nevada Bachillerato Interlomas.
- Margarit, A.M. (2000). La entrevista en la investigación cualitativa. *Colección Papeles de Investigación*. Recuperado el 31 de octubre de 2007 en: [http://www.dialogica.com.ar/unr/redaccion1/unidades/archivos/2005/06/la\\_entrevista\\_e.php](http://www.dialogica.com.ar/unr/redaccion1/unidades/archivos/2005/06/la_entrevista_e.php)
- Martínez, J. (2001). Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Recuperado el 17 de agosto de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Martínez, N. y Melo, A. (s/f). El aprendizaje basado en problemas. *Educación Médica*. Recuperado el 29 de marzo de 2006 en: <http://www.ejournal.unam.mx/revfacmed/no45-4/RFM45408.pdf>
- Martínez, M., Sauleda, N. y Oliva, C. (2004). El prácticum en el escenario del aprendizaje situado (I). *Newsletter* (205). Recuperado el 15 de marzo del 2006 en: <http://www.infantiae.org/martinez205.htm>
- Matínez, M. (2005). Investigación cualitativa. *Concienciactiva*. 10. Recuperado el 25 de octubre de 2007 en: [www.concienciactiva.org/ConcienciActiva21/conciencia10/3.pdf](http://www.concienciactiva.org/ConcienciActiva21/conciencia10/3.pdf)
- McGuire, M. (2007). What happened to social studies? The disappearing curriculum. *Phi Delta Kappan*. 88(8), 620-624. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Mergel, B. (1998, mayo). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Recuperado el 7 de julio de 2008 en: <http://oldweb.uwp.edu/academic/criminal.justice/spanolinstr01.pdf>
- Miller, S. (2005). Building a peaceful and just world-beginning with the children. *Childhood Education*. 82(1), 14-19. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Misión y Visión*. (2006). Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 15 de septiembre de 2007 en: <http://www.ccm.itesm.mx/dp/programa.html>

- Montoya, V. (2001). La escuela como reflejo de la sociedad. *Sincronía Invierno 2001*. Recuperado el 14 de septiembre de 2007 en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/vmontoya.htm>
- Mora, A.I. (2004). La evaluación educativa: concepto, período y modelos. Revista electrónica: *Actualidades Investigativas en Educación*. 4(2). pp. 1-28. Recuperado el 28 de octubre de 2007 en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/periodos.pdf>
- Moreno, J.M. (2006). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 18. Recuperado el 6 de julio de 2008 en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>
- Muñoz, H. (2002). La diversidad de las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (2). Recuperado el 17 de agosto de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>
- Negrete, A. (2008, mayo, 17). Se aprueba bachillerato obligatorio. *vivirméxico*. Recuperado el 6 de julio de 2008 en: <http://vivirmexico.com/2008/05/17/se-aprueba-bachillerato-obligatorio/>
- Noddings, N., (1995). A Morally Defensible Mission for Schools in the 21<sup>st</sup> Century. En Forrest W. & Glen Hass (eds). *Curriculum planning. A contemporary approach*. (pp. 9-14). E.U.: Pearson Education Company.
- OCDE. (2006). PISA 2006: *Aptitudes para las ciencias para el mundo del mañana*. Recuperado el 9 de julio de 2008 en: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/54/39730555.pdf>
- Ortega, P. (2002). Narrativas en la escuela. *JOVENes*. 6(16). Pp. 46 – 57. Recuperado el 14 de septiembre de 2007 en: [http://www.imjuventud.gob.mx/pdf/rev\\_joven\\_es/16/Narrativas%20en%20la%20escuela,%20Piedad%20Ortega.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/pdf/rev_joven_es/16/Narrativas%20en%20la%20escuela,%20Piedad%20Ortega.pdf)
- Palomino, W. (s.f.) *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. Recuperado el 8 de julio de 2008 en: <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>
- PBB. (2006). Planes y Programas Académicos. Tec de Monterrey. Recuperado el 15 de septiembre de 2007 en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/Prepa/Planes2002/PBB.htm>
- Pérez, A. (2004). Introducción. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (4<sup>a</sup> ed.). pp. 11-18. Madrid: Morata. Recuperado el 14 de agosto de 2006 en: [http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001\\_018.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/agosto06/EGE/ed4001/ed4001_018.pdf)

- Pérez, Y. (2001) Replanteamiento sobre la evaluación de la docencia. *Revista Humanidades: Tecnológico de Monterrey. 11*. pp. 201-220. Recuperado el 31 de octubre de 2007 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=38401114&iCveNum=2058>
- Pilleux, M. (2000) ¿Aprendizaje o aprendizajes? *Contexto Educativo. III* (16). Recuperado el 6 de marzo de 2006 en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-02.htm>
- PPT. (2006). Planes y Programas Académicos. Tec de Monterrey. Recuperado el 15 de septiembre de 2007 en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/Prepa/Planes2002/PPT.htm>
- Presidencia de la República (2005). Programa Nacional de Educación. En *Asómate al Cambio*. México. Recuperado el 16 de noviembre 2006, en: <http://www.presidencia.gob.mx/cambio/educacion/?contenido=17015&pagina=1>
- Programas Anuales*. (2006). México: Escuela Sierra Nevada.
- Programas Anuales*. (2007). México: Escuela Sierra Nevada
- Ramos, J. (2008, mayo, 20). Debe ser gradual aplicación de obligatoriedad de bachillerato: SEP. *Notimex*. Recuperado el 6 de julio de 2008 en: <http://mx.news.yahoo.com/s/20052008/7/mexico-debe-gradual-aplicacion-obligatoriedad-bachillerato-sep.html>
- Rivera, M. (2008). Los retos de una nueva vinculación escuela-comunidad. *Saber sin fin*. Recuperado el 5 de septiembre de 2008 en: [http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=291&Itemid=46](http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com_content&task=view&id=291&Itemid=46)
- Riverón, O., Martín, J., Argüelles, A. y Gómez, C. (2003) Aprendizaje basado en problemas: Una alternativa educativa. *Contexto Educativo. III* (18). Recuperado el 3 de marzo de 2006 en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-02.htm>
- Rodríguez, J. y Velarde, S. (2001). Cultura y democracia en México hacia el siglo XXI. *Sincronía: Verano 2001*. Recuperado el 17 de octubre de 2006 en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/cultdem.htm>
- Romero, H. y Tobos, M.E. (2005). Por una pedagogía que sea vivencia del acto pedagógico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía. 2*(4) Recuperado el 31 de agosto de 2007 en: [http://www.odiseo.com.mx/2005/01/02grinpectra\\_pedagogia.htm](http://www.odiseo.com.mx/2005/01/02grinpectra_pedagogia.htm)
- Romero, M.I., Rivera C., López, G. y Juárez, T. (2000). Educación y Desarrollo Humano. *La Tarea*. No. 15. Recuperado el 31 de agosto de 2007 en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/romero15.htm>
- Romo, A. (s.f.). *El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 en: <http://www.monografias.com/trabajos10/gotsky/gotsky.shtml>

- Rubio, L. (2006, noviembre, 12). Hechos bolas. *Editorial Reforma*. Recuperado el 12 de noviembre del 2006 en: <http://www.reforma.com/editoriales/nacional/707289/>
- Sacristán, G. (2002). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Sáez, A. (1995) Contigo -Paulo Freire- aprendí. *Revista Enseñar-Ensoñar*. Recuperado el 4 de septiembre de 2006 en: [http://www.elortiba.org/freire.html#Una\\_mirada\\_a\\_la\\_educación\\_en\\_derechos\\_humanos](http://www.elortiba.org/freire.html#Una_mirada_a_la_educación_en_derechos_humanos)
- Sandoval, C. (1996). Módulo 4. Investigación cualitativa. En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: ARFO.
- Sanhueza, G. (2005) *El constructivismo*. Recuperado el 23 de agosto del 2005 en: [http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?palabra=constructivismo&Id\\_articulo=264&pct=El%20constructivismo](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?palabra=constructivismo&Id_articulo=264&pct=El%20constructivismo)
- Santamaría, S. (2003). *Johann Heinrich Pestalozzi*. Recuperado el 1 de septiembre de 2005, en: <http://www.monografias.com/trabajos13/pesta/pesta.shtml>
- Santana, A. (s.f.). La hora justa: escenarios utópicos para una escuela pública en manos de la sociedad civil. *La tarea* (16-17) Recuperado el 16 de agosto de 2007 de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/santan16.htm>
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. (9ª ed.) (A. C. Pérez, Traduc.). Madrid, España: Mc Graw Hill.
- SEG. (2000). Marco teórico. En *Propuesta didáctica UTIL*. Recuperado el 10 de julio de 2008 en: [http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Proyectos/innovacion/Pdidactica/MARGRAL\\_TEOR.htm](http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Proyectos/innovacion/Pdidactica/MARGRAL_TEOR.htm)
- SEMS. (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior*. Recuperado el 12 de julio de 2008 en: [http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias\\_que\\_expresan\\_el\\_Perfil\\_Docente.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf)
- SEP (2004). *Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico: Programa de Estudios: Inglés*. Recuperado el 23 de marzo de 2006 en: <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/39526/1/ingles.pdf#search='evaluacion%20curricular%20ingles%20bachillerato>
- SEP – DGB. (s.f.). Escuelas preparatorias particulares incorporadas (EPPIS). *Dirección General de Bachillerato*. Recuperado el 15 de septiembre del 2007 en: <http://dgb1.sep.gob.mx/DGB.php?DGBOPC=00002&DGBSOPC=000013&DGBOPCD=0000013>

- Silver, L. (2007). *About NHSMUN*. Recuperado el 19 de septiembre de 2007 en: <http://www.imuna.org/sitepages/index.asp?section=1&page=52&p=nhsmun&t=about>
- Sindicato Pitágoras. (s.f.). Paulo Freire: Educación liberadora del oprimido. *Nodo 50*. Recuperado el 16 de agosto del 2007 en: <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Freire.htm>
- Spear, B., (2002). Adolescent growth and development. *Journal of the American Dietetic Association*, S23. Extraído el 11 de abril de 2006, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Stenhouse, L. (1991). Definición del problema. *Investigación y desarrollo del currículum*. (3era ed.). Madrid, España: Morata.
- Street, S. (s.f.). *¿Magisterio, docencia o militancia? Rescate del oficio entre las ruinas -¿o los cimientos?- de la escuela pública moderna*. Recuperado el 8 de agosto de 2007 en: <http://www.memoria.com.mx/155/Street.htm>
- Sturdevant, M. & Spear, B., (2002). Adolescent psychosocial development. *Journal of the American Dietetic Association*, S23. Extraído el 11 de abril de 2006, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Suárez, V. (2006). *El currículum oculto como estrategia académica*. Recuperado el 13 de enero de 2006 en: <http://www.monografias.com/trabajos17/curriculum-oculto-estrategia/curriculum-oculto-estrategia.shtml>
- Tavárez, M. (2005). *¿Perfil del docente latinoamericano: mito o realidad?* Recuperado el 12 de julio de 2008 en: <http://www.educar.org/MFD TIC/Documentos/perfildocente.asp>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teijeiro, M. (2005). La igualdad de oportunidades. *Misiones Online*. Recuperado el 8 de noviembre de 2006 en: <http://www.misionesonline.net/paginas/opinion.php?id=1855>
- Tinzmann, M.B., Jones, B.F. Fenimore, T.F., Bakker, J., Fine, C. y Pierce J. (1990). *What is a collaborative classroom?* Recuperado el 13 de marzo de 2006 en: [http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/collab.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm)
- Ukpokodu, O. (2003). The challenges of teaching a social studies methods course from a transformative and social reconstructionist framework. *The Social Studies*. 94(2), 75-80. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.

- Valero-García, M. (5 marzo 2006). *¿Qué es el proyect based learning?* Recuperado el 6 de marzo de 2006 en: [http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia\\_actualidad.jsp?noticia=86545](http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=86545)
- VanDeWeghe, R. (2006). What Is Engaged Learning? *English Journal. (high school edition)*, 95(3), 88-92. Extraído el 14 de marzo de 2006, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Van Joolingen, W. (1999). Cognitive tools for discovery learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 10, 385-397. Recuperado el 1 de abril de 2006 en: [http://aied.inf.ed.ac.uk/members99/archive/vol\\_10/joolingen/paper.pdf](http://aied.inf.ed.ac.uk/members99/archive/vol_10/joolingen/paper.pdf)
- Velázquez, P. (2005). Breve introducción al fenómeno del bilingüismo en México. *Sincronía: Primavera 2005*. Recuperado el 24 de septiembre de 2007 en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>
- Vélez, A. M. (1998). *Aprendizaje basado en proyectos educativos en la educación superior*. . Presentado en el IV Congreso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa, Brasilia, Brasil, 20 al 23 de octubre de 2003. Recuperado el 3 de marzo de 2006 en: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/190M.html>
- Villar, A. (2003). *Las capacidades estructurantes en la construcción del conocimiento*. Recuperado el 31 de agosto de 2007 en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=biblioteca.VisualizaLibroIU.visualiza&filtro\\_categorias=&libro\\_id=1396](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=biblioteca.VisualizaLibroIU.visualiza&filtro_categorias=&libro_id=1396)
- Wan, G. (2006). Teaching diversity and tolerance in the classroom: A thematic storybook approach. *Education*. 127(1), 140-154. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Westbrook, B. (1999). John Dewey. *Educar.org*. Recuperado el 2 de septiembre de 2005, en: <http://www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp>
- Westrom, M. (2002). The Web proyect outline. En *Curriculum Studies*. Recuperado el 3 de marzo de 2006 en: <http://www.cust.educ.ubc.ca/westrom/wpo.htm>
- White, C. (2002). Creating a "world of discovery" by thinking and acting globally in social studies: Ideas from New Zealand. *The Social Studies*. 93(6), 262-266. Extraído el 19 de septiembre de 2007, desde Proquest Education Journals vía Biblioteca Digital ITESM.
- Yus, R. (1997). Desde la cooperación en la escuela a la cooperación para el desarrollo. (Una relectura del pensamiento de Freinet en los albores del siglo XXI). En *Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?* Madrid: ACSUR-Las Segovias, pp. 111-138. Recuperado el 6 de agosto de 2007 en: <http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/educa/art3hego.htm>

Zaitegui, N. (2004). *Hacia una escuela inclusiva*. Recuperado el 6 de agosto de 2007 en:  
<http://web.educastur.princast.es/proyectos/mediacion/confer-comun/ponencia1.htm>

## APÉNDICE 1

### PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA SIERRA NEVADA CICLO ESCOLAR 2007 - 2008

Grado escolar	Materia Interna (anual)	Nombre oficial		Clave
		Primer Semestre	Segundo Semestre	
4°	Algebra – Gráfica de Funciones	Matemáticas I	Matemáticas II	111-112
	Física	Física I	Física II	121-122
	Química	Química I	Química II	131-132
	Introducción a las Ciencias Sociales	I.C.S. I	I.C.S. II	221-222
	Taller de Lectura y Redacción	T.L.R. I	T.L.R. II	311-312
	Métodos de Investigación	Mét. Inv. I	Mét. Inv. II	231 -232
	U.S. Literature	Lengua Adicional al Español I	Lengua Adicional al Español II	103-210
	Contabilidad/ Introducción al Trabajo (se invierte el grupo al semestre)		Int. al Trabajo	104
	Desarrollo Integral para la Salud			
	Optativas Inglés Bloque I/III			
	Optativas Inglés Bloque II/IV			
5°	Geometría Plana y Analítica	Matemáticas III	Matemáticas IV	113-114
	Física	Física III		123
	Geografía		Geografía	477
	Química	Química III		133
	Biología		Biología I	141
	Historia de México	Historia de Méx. Contexto Universal I	Historia de Méx. Contexto Universal II	211-212
	Literatura	Literatura I	Literatura II	313-314
	Informática	Informática I	Informática II	478 – 479
	English Literature	Lengua Adicional al Español III		310
	Legislación Laboral/ Administración	Leg. Laboral		105

	(se invierte el grupo al semestre)			
	Pintura/ Dibujo Constructivo/ Diseño			
	Educación Física/ Aeróbics			
	Optativas Inglés Bloque I			
	Optativas Inglés Bloque II/III			
6°	Cálculo Diferencial e Integral/ Cálculo Mercantil	Cál. Dif. In. I	Cál. Dif. In. II	670-671
	Temas Selectos de Química/ Sociología	Sociol. I	Sociol. II	225-226
	Filosofía	Filosofía I	Filosofía II	233-234
	E.S.E.M.	E.S.E.M. I	E.S.E.M. II	223-224
	Biología/ Ecología	Biología II	Ecología	142-143
	Ciencias de la Salud	C. Salud I	C. Salud II	144-145
	Informática	B. Datos I	B. Datos II	579-602
	World Literature	Lengua Adicional al Español IV	Lengua Adicional al Español V	512-618
	Psychology			
	Economía			
	Literatura Mexicana e Iberoamericana			
	Educación Física/ Aeróbics			
	Optativas Inglés (se invierte el grupo al semestre)			

## APÉNDICE 2

### PLANES OFICIALES DE BACHILLERATO

Tabla 2.1

*UNAM, Planes de Estudio para Bachillerato*

Plan 1996		
	Escuela Nacional Preparatoria	Colegio de Ciencias y Humanidades
4° Año – Primer Semestre	Matemáticas IV	Matemáticas I
	Física III	Taller de Cómputo
	Lengua Española	Química I
	Historia Universal III	Historia Universal, Moderna y Contemporánea I
	Lógica	Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I
	Geografía	
	Dibujo II	
	Lengua Extranjera. Inglés IV	Inglés I
	Lengua Extranjera. Francés IV	Francés I
	Educ. Estética – Artística IV	
	Educación Física IV	
	Orientación Educativa IV	
	Informática	
	Segundo Semestre	
		Taller de Cómputo
		Química II
		Historia Universal, Moderna y Contemporánea II
		Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II
		Inglés II
		Francés II
5° Año – Tercer Semestre	Matemáticas V	Matemáticas III
	Química III	Física I
	Biología IV	Biología I
	Educación para la Salud	
	Historia de México II	Historia de México I
	Etimologías Grecolatinas	Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación

		Documental III
	Lengua Extranjera. Inglés IV	Inglés III
	Lengua Extranjera. Francés IV	Francés III
	Lengua Extranjera. Alemán I	
	Lengua Extranjera. Italiano I	
	Ética	
	Educación Física V	
	Educ. Estética – Artística V	
	Orientación Educativa V	
	Literatura Universal	
Cuarto Semestre		Matemáticas IV
		Física II
		Biología II
		Historia de México II
		Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV
		Inglés IV
		Francés IV
6° Año – Quinto Semestre	Matemáticas VI	Cálculo I Estadística I Cibernética y Computación I
	Derecho	Biología III Física III Química III
	Literatura Mexicana e Iberoamericana	Filosofía I (obligatoria)
	Inglés VI	Temas Selectos de Filosofía I
	Francés VI	Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Político y Sociales I Economía I Geografía I Psicología I Teoría de la Historia I
	Alemán II	Griego I Latín I Lectura y Análisis de Textos Literarios I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I

	Italiano II	
	Psicología	
	Higiene Mental	
	Teatro VI	
	Música VI	
Sexto Semestre		Cálculo II Estadística II Cibernética y Computación II
		Biología IV Física IV Química IV
		Filosofía II (obligatoria)
		Temas Selectos de Filosofía II
		Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Político y Sociales II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la Historia II
		Griego II Latín II Lectura y Análisis de Textos Literarios II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II

Tabla 2.2

Listado de Materias de la Escuela Nacional Preparatoria para el 6o año de bachillerato

../../ Sexto Año / Área I		
CLAVE	ASIGNATURA	COLEGIO
<b><u>1600</u></b>	MATEMATICAS VI	MATEMÁTICAS
<b><u>1601</u></b>	DERECHO	CIENCIAS SOCIALES
<b><u>1602</u></b>	LITERATURA MEX E IBEROAM.	LITERATURA
<b><u>1603</u></b>	INGLÉS VI	INGLÉS
<b><u>1604</u></b>	FRANCÉS VI	FRANCÉS
<b><u>1605</u></b>	ALEMÁN II	ALEMÁN
<b><u>1606</u></b>	ITALIANO II	ITALIANO
<b><u>1607</u></b>	INGLÉS II	INGLÉS
<b><u>1608</u></b>	FRANCÉS II	FRANCÉS
<b><u>1609</u></b>	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
<b><u>1610</u></b>	DIBUJO CONSTRUCTIVO II	DIBUJO Y MODELADO
<b><u>1611</u></b>	FÍSICA IV	FÍSICA
<b><u>1612</u></b>	QUÍMICA IV	QUÍMICA
<b><u>1613</u></b>	BIOLOGÍA V	BIOLOGÍA
<b><u>1700</u></b>	HIGIENE MENTAL	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
<b><u>1701</u></b>	TEATRO VI	EDUCACIÓN ESTETICA Y ARTISTICA
<b><u>1702</u></b>	MÚSICA VI	EDUCACIÓN ESTETICA Y ARTISTICA
<b><u>1706</u></b>	GEOLOGÍA Y MINEROLOGÍA	QUÍMICA
<b><u>1709</u></b>	FÍSICO-QUÍMICA	FISICA Y QUÍMICA
<b><u>1710</u></b>	TEMAS SELEC. MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
<b><u>1712</u></b>	ESTADÍSTICA Y PROB.	MATEMÁTICAS
<b><u>1719</u></b>	INFORMÁTICA APLICADA A LA CIENCIA Y LA INDUSTRIA	INFORMÁTICA
<b><u>1721</u></b>	COSMOGRAFÍA	GEOGRAFÍA Y COSMOGRAFÍA

../../ Sexto Año / Área II

<b>CLAVE</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>COLEGIO</b>
<b><u>1600</u></b>	MATEMATICAS VI	MATEMÁTICAS
<b><u>1601</u></b>	DERECHO	CIENCIAS SOCIALES
<b><u>1602</u></b>	LITERATURA MEX E IBEROAM.	LITERATURA
<b><u>1603</u></b>	INGLÉS VI	INGLÉS
<b><u>1604</u></b>	FRANCÉS VI	FRANCÉS
<b><u>1605</u></b>	ALEMÁN II	ALEMÁN
<b><u>1606</u></b>	ITALIANO II	ITALIANO
<b><u>1607</u></b>	INGLÉS II	INGLÉS
<b><u>1608</u></b>	FRANCÉS II	FRANCÉS
<b><u>1609</u></b>	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
<b><u>1613</u></b>	BIOLOGÍA V	BIOLOGÍA
<b><u>1621</u></b>	FÍSICA IV	FÍSICA
<b><u>1622</u></b>	QUÍMICA IV	QUÍMICA
<b><u>1700</u></b>	HIGIENE MENTAL	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
<b><u>1701</u></b>	TEATRO VI	EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA
<b><u>1702</u></b>	MÚSICA VI	EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA
<b><u>1706</u></b>	GEOLOGÍA Y MINEROLOGÍA	QUÍMICA
<b><u>1709</u></b>	FÍSICO-QUÍMICA	FISICA Y QUÍMICA
<b><u>1711</u></b>	TEMAS SELEC. BIOLOGÍA	BIOLOGÍA
<b><u>1712</u></b>	ESTADÍSTICA Y PROB.	MATEMÁTICAS
<b><u>1716</u></b>	TEM. SELEC. DE MORFOLOGÍA Y FISILOGÍA	ANATOMÍA, FISILOGÍA E HIGIENE
<b><u>1719</u></b>	INFORMÁTICA APLICADA A LA CIENCIA Y LA INDUSTRIA	INFORMÁTICA

../../ Sexto Año / Área III

<b>CLAVE</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>COLEGIO</b>
<b><u>1601</u></b>	DERECHO	CIENCIAS SOCIALES
<b><u>1602</u></b>	LITERATURA MEX E IBEROAM.	LITERATURA
<b><u>1603</u></b>	INGLÉS VI	INGLÉS
<b><u>1604</u></b>	FRANCÉS VI	FRANCÉS

<b><u>1605</u></b>	ALEMÁN II	ALEMÁN
<b><u>1606</u></b>	ITALIANO II	ITALIANO
<b><u>1607</u></b>	INGLÉS II	INGLÉS
<b><u>1608</u></b>	FRANCÉS II	FRANCÉS
<b><u>1609</u></b>	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
<b><u>1614</u></b>	GEOGRAFÍA ECONÓMICA	GEOGRAFÍA Y COSMOGRAFÍA
<b><u>1615</u></b>	INTRODUCC. AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EC.	CIENCIAS SOCIALES
<b><u>1616</u></b>	PROBLEMAS SOC. POLIT. Y ECONÓMICOS DE MÉXICO	CIENCIAS SOCIALES
<b><u>1619</u></b>	MATEMATICAS VI	MATEMÁTICAS
<b><u>1700</u></b>	HIGIENE MENTAL	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
<b><u>1701</u></b>	TEATRO VI	EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA
<b><u>1702</u></b>	MÚSICA VI	EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA
<b><u>1704</u></b>	CONTABILIDAD Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA	CIENCIAS SOCIALES
<b><u>1707</u></b>	GEOGRAFÍA POLÍTICA	GEOGRAFÍA Y COSMOGRAFÍA
<b><u>1712</u></b>	ESTADÍSTICA Y PROB.	MATEMÁTICAS
<b><u>1720</u></b>	SOCIOLOGÍA	CIENCIAS SOCIALES

../../ Sexto Año / Área IV

<b>CLAVE</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>COLEGIO</b>
<b><u>1601</u></b>	DERECHO	CIENCIAS SOCIALES
<b><u>1602</u></b>	LITERATURA MEX E IBEROAM.	LITERATURA
<b><u>1603</u></b>	INGLÉS VI	INGLÉS
<b><u>1604</u></b>	FRANCÉS VI	FRANCÉS
<b><u>1605</u></b>	ALEMÁN II	ALEMÁN
<b><u>1606</u></b>	ITALIANO II	ITALIANO
<b><u>1607</u></b>	INGLÉS II	INGLÉS
<b><u>1608</u></b>	FRANCÉS II	FRANCÉS
<b><u>1609</u></b>	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL

<b><u>1615</u></b>	INTRODUCC. AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EC	CIENCIAS SOCIALES
<b><u>1617</u></b>	HISTORIA DE LA CULTURA	HISTORIA
<b><u>1620</u></b>	MATEMÁTICAS VI	MATEMÁTICAS
<b><u>1700</u></b>	HIGIENE MENTAL	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
<b><u>1701</u></b>	TEATRO VI	EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA
<b><u>1702</u></b>	MÚSICA VI	EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA
<b><u>1703</u></b>	REVOLUCIÓN MEXICANA	HISTORIA
<b><u>1705</u></b>	PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE MÉXICO	FILOSOFÍA
<b><u>1708</u></b>	MODELADO II.	DIBUJO Y MODELADO
<b><u>1712</u></b>	ESTADÍSTICA Y PROB.	MATEMÁTICAS
<b><u>1713</u></b>	LATÍN	LETRAS CLÁSICAS
<b><u>1714</u></b>	GRIEGO	LETRAS CLÁSICAS
<b><u>1715</u></b>	COMUNICACIÓN VISUAL	DIBUJO Y MODELADO
<b><u>1717</u></b>	ESTÉTICA	FILOSOFÍA
<b><u>1718</u></b>	HISTORIA DEL ARTE	HISTORIA

Tabla 2.3

*Colegio de Bachilleres, Plan de Estudio para Bachillerato*

Plan 2006		
	Área Básica	Área de Integración al Trabajo Área de Formación Específica
Primer Semestre	Matemáticas I	
	Física I	
	Química I	
	Introducción a las Ciencias Sociales I	
	Métodos de Investigación I	
	Taller de Lectura y Redacción I	
	Lengua Adicional al Español. Inglés I	
Segundo Semestre	Matemáticas II	
	Física II	
	Química II	
	Introducción a las Ciencias Sociales II	Introducción al Trabajo
	Taller de Lectura y Redacción II	
	Lengua Adicional al Español. Inglés II	
Tercer Semestre	Matemáticas III	
	Laboratorio de Informática I	
	Física III	
	Química II	
	Historia de México I Contexto Universal	Legislación Laboral
	Literatura I	
	Lengua Adicional al Español. Inglés III	
Cuarto Semestre	Matemáticas IV	Dibujo Técnico y Taller I
	Laboratorio de Informática II	
	Biología I	
	Geografía	Contabilidad I
	Historia de México II Contexto Universal	Principios de Administración
	Literatura II	
Quinto Semestre		Cálculo Diferencial e Integral

		I
		Estadística Descr. e Inferencial I
		Física Moderna I
	Biología II	Ciencias de la Salud I
		Economía I
		Sociología I
	Estr. Socioeconómica de México I	Introducción a la Antropología I
	Filosofía I	Taller de Análisis de la Com. I
		Lengua Adicional al Español Inglés IV
		Base de Datos I
Sexto Semestre		Cálculo Diferencial e Integral II
		Estadística Descr. e Inferencial II
		Física Moderna II
	Ecología	Ciencias de la Salud II
		Economía II
		Sociología II
	Estr. Socioeconómica de México II	Introducción a la Antropología II
	Filosofía II	Taller de Análisis de la Com. II
		Lengua Adicional al Español Inglés V
		Base de Datos II

Tabla 2.4  
*Bachillerato Anáhuac, Plan de Estudios.*

Currícula de Materias	
Primer Semestre	Matemáticas I
	Química I
	Biología I
	Historia de Nuestro Tiempo
	Introducción a las Ciencias Sociales
	Taller de Lectura y Redacción I
	Lengua Adicional al Español I (Inglés)
	Informática I
	Procesos Básicos del Pensamiento y Razonamiento
	Formación Humana I
	Participación Social I
	Práctica de Educación Física
Segundo Semestre	Matemáticas II
	Química II
	Biología III
	Historia de México I
	Taller de Lectura y Redacción II
	Lengua Adicional al Español II (Inglés)
	Informática II
	Estrategias del Aprendizaje
	Formación Humana II
	Participación Social II
	Prácticas de Educación Física II
Tercer Semestre	Matemáticas III
	Física I
	Filosofía
	Historia de México II
	Individuo y Sociedad I
	Literatura I
	Lengua Adicional al Español III (Inglés)
	Ciencias de la Salud
	Formación Humana III
	Participación Social III
	Prácticas de Educación Física III
	Creatividad y Solución de Problemas
Cuarto Semestre	Matemáticas IV
	Física II
	Ecología y Medio Ambiente
	Estructura Socioeconómica de México

	Individuo y Sociedad II
	Literatura II
	Lengua Adicional al Español IV
	Psicología
	Orientación Vocacional
	Formación Humana IV
	Participación Social IV
	Prácticas de Educación Física IV
Área I	Químico – Biólogo
Área II	Físico – Matemático
Área III	Económico – Administrativo
Área IV	Humanidades

Tabla 2.5

*Instituto Tecnológico de Monterrey. Plan de Estudios Bachillerato.*

Plan 2002		
	Prepa Tec	Prepa Tec Bicultural
Primer Semestre	Pensamiento crítico	Pensamiento crítico
	Vida académica	Vida académica
	Historia de la civilización I	Historia de la civilización I
	Lengua extranjera I	Tópicos de bicultural I
	Lenguaje y expresión I	Lenguaje y expresión I
	Álgebra I	Álgebra I
	Computación	Computación
Segundo Semestre	Química inorgánica	Química inorgánica
	Pensamiento creativo	Pensamiento creativo
	Historia de la civilización II	Historia de la civilización II
	Lengua extranjera II	Tópicos de bicultural II
	Lenguaje y expresión II	Lenguaje y expresión II
	Álgebra II	Álgebra II
	Multimedia	Multimedia
Tercer Semestre	Química orgánica	Química orgánica
	Historia de México	Historia de México
	Ética ciudadana	Ética ciudadana
	Historia y apreciación del arte	Historia y apreciación del arte
	Lengua extranjera III	Tópicos de bicultural III
	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación
	Trigonometría	Trigonometría
Cuarto Semestre	Métodos de investigación científica	Métodos de investigación científica
	Biología	Biología
	Relación humana	Relación humana
	Economía y Estado	Economía y Estado
	Lengua extranjera IV	Tópicos de bicultural IV
	Clásicos de la literatura	Clásicos de la literatura
	Geometría analítica	Geometría analítica
Quinto Semestre	Mecánica	Mecánica
	Ciencias de la salud	Ciencias de la salud
	Orientación profesional	Orientación profesional
	Panorama Internacional	Panorama Internacional
	Lengua extranjera V	Tópicos de bicultural V
	Literatura moderna	Literatura moderna
	Cálculo diferencial	Cálculo diferencial
Sexto Semestre	Calor y electricidad	Calor y electricidad
	El hombre y la ciencia	El hombre y la ciencia
	Espíritu emprendedor	Espíritu emprendedor

	Filosofía	Filosofía
	Estructura socioeconómica de México	Estructura socioeconómica de México
	Lengua extranjera VI	Tópicos de bicultural VI
	Cálculo integral	Cálculo integral

## APÉNDICE 3

### GUÍA DE ENTREVISTAS

#### 1. Entrevista a directivos (formato)

Nombre:

Puesto:

1. ¿Cuál es para usted la misión de la escuela?
2. ¿Cuál es la visión?
3. ¿Cuál es el perfil general del docente?
4. ¿Cuál es el perfil del docente para las materias de inglés?
5. ¿Hasta qué grado cumplen los docentes con este perfil?
6. ¿Cuál es la finalidad del área de inglés a nivel preparatoria?
7. ¿Cuál es el objetivo de las materias optativas en inglés?
8. ¿Cómo se seleccionan las materias optativas?
9. ¿Las materias optativas cumplen con la misión y visión de la escuela?
10. ¿Existe una vinculación de la escuela con la comunidad? ¿Cuál(es)?
11. ¿Existe para usted una vinculación escuela – comunidad a través de las materias optativas?
12. Si la respuesta es sí, ¿cuáles materias son?
13. ¿Existen programas institucionales para las materias optativas?
14. ¿Los docentes conocen estos programas? ¿Por qué?
15. ¿Qué se espera del docente en la estructuración de los programas de las materias optativas?
16. ¿Los objetivos de las materias optativas definidos por los docentes cumplen con la misión y visión de la escuela?
17. ¿Qué estrategias de aprendizaje se le piden al docente en la aplicación de los programas?
18. ¿Los alumnos han tenido iniciativa propia en sugerir proyectos individuales que muestran una vinculación escuela – comunidad?
19. ¿Cuáles?
20. ¿Cree que es a raíz de lo que se les enseña en la escuela?
21. ¿Qué materias en general han tenido influencia en esto?
22. ¿Cómo se les apoya en este aspecto?

## 2. Entrevista maestros y coordinadora (formato)

Name:

1. What did you major in at university?
2. What teacher training do you have?
3. How many years have you been teaching?
4. Where have you taught?
5. Why did you choose Sierra Nevada to teach?
6. How many years have you taught at this school?
7. What subjects have you taught at this school?
8. What resources do you and your students use to enhance the teaching-learning process?
9. What do you prefer and why: individual, team or group work?
10. Which tool do you think is more effective for learning: memorization or investigation?
11. What learning strategies do you use in your class?
12. How do you decide what you teach and how to organize the courses?
13. How do you decide on the main objectives for your courses? What helps you define them?
14. How often do you update the content of your course?
15. What elements of your course planning show the school's vision?
16. Describe a typical class.
17. Do you think your students achieve the goals you planed for beforehand?
18. How do you evaluate your student's learning?
19. Do you know the schools objectives? Which ones do you consider the most important?
20. What are the expectations of the school regarding you as a teacher? How do you fit in with these expectations?
21. How much have you been supported by the school to reach your teaching goals?
22. What support has the school provided in terms of teacher training?
23. How have you used this training in the classroom?
24. What role do projects play in student development?
25. Which has been your most successful project and why?
26. What have you done to help your students as their tutor?
27. How has the school supported you and guided you in your tutoring process?
28. What do you think the school is doing about moral and value education?
29. How informed do you think your kids are about the world?
30. Do you make a special effort to keep your students aware of world events? How?
31. Do you update yourself about world events?
32. What percentage of your planning/ thought process is dedicated to enlightening students to the world around them? Give an example.
33. How do you involve your students with the community?
34. Do you feel your attempts to involve students with the community or to develop conscious citizens has been thwarted by the school? How?

### 3. Entrevista Alumnos (formato)

1. Nombre:
2. Grado Escolar
3. ¿Cuántos años has estado en la Escuela Sierra Nevada? ¿A qué escuelas fuiste anteriormente y en cuáles ciclos escolares? Si cambiaste de escuela, ¿Cuál fue la razón?
4. ¿Cuáles materias optativas has tomado en inglés en los diferentes ciclos escolares? ¿Por qué seleccionaste estas materias?
5. ¿Cuál de todas prefieres y por qué?
6. ¿Cómo te han ayudado las materias optativas que has seleccionado en concientizarte con respecto a tu comunidad y el mundo en el que vivimos?
7. ¿Qué te interesa de tu comunidad?
8. ¿Qué te interesa conocer sobre nuestro mundo global y por qué?
9. ¿Qué noticia reciente mundial nacional te ha llamado más la atención y por qué?
10. ¿Qué noticia reciente mundial internacional te ha llamado más la atención y por qué?
11. ¿Cómo te informas de lo que sucede en México y el mundo?
12. Considerando los maestros que te han impartido las materias optativas, evalúa a cada uno individualmente con respecto a:
  - a. Su preparación previa para impartir la materia
  - b. Su interés y involucramiento en la materia que imparten
  - c. Su habilidad de motivarlos con respecto a la materia y sus objetivos
  - d. Sus técnicas didácticas empleadas (explica en detalle lo que te gusta y que te disgusta)
13. ¿Lo consideras entonces un buen profesor?
14. ¿Qué estrategias de enseñanza de tu profesor te agradan? ¿Por qué?
15. ¿Te gusta la manera en que tu profesor lleva la clase?
16. ¿Conoces los objetivos de las materias optativas? ¿Cuáles son?
17. ¿Cuáles serían para ti los objetivos de las materias optativas?
18. ¿Crees que se cumpla con estos objetivos? ¿Por qué?
19. ¿En términos generales, cómo te evalúan en estas materias?
20. ¿Consideras que se te evalúa con respecto a lo que te han enseñado?
- 21.
22. ¿Qué materias consideras tú te han ayudado a vincularte interesarte, más con tu comunidad?
23. ¿Por qué?
24. ¿Qué ha hecho la escuela para involucrarte con tu comunidad, el mundo en general?
25. ¿Qué rol consideras que juega a escuela, tus maestros, tus padres de familia y tu mismo en tu desarrollo como un ciudadano político comprometido con su comunidad?
26. ¿Qué consideras sería importante por parte de la escuela para que te sintieras más vinculado con tu comunidad y en un futuro la podrías apoyar positivamente?

## APÉNDICE 4

### CUESTIONARIO ALUMNOS

Name:

Grade:

Group:

1. On a scale of one to ten (ten being the highest) how would you grade your knowledge of the following?
  - a. Globalization
  - b. Current events locally
  - c. Current events regionally
  - d. Current events internationally
  - e. Human Rights
  - f. The United Nations
  - g. International Lending Organizations like World Bank
  - h. Non Governmental Organization like Amnesty International
  
2. What is globalization?
  - a. A new brand of clothing
  - b. The world wide movement of tangible and intangible goods
  - c. The dominance of the rich over the poor
  - d. The chance for America for becoming more powerful. }
  - e. Don't know
  
3. What percentage of Mexico's population is bellow or on the minimum salary?
  - a. 75% or less
  - b. 50% or less
  - c. 25% or less
  - d. don't know
  
4. In what continent would you consider is the poorest country in the world?
  - a. Asia
  - b. Africa
  - c. America
  - d. Europe
  - e. Don't know
  
5. What disease do you consider is nowadays the most threatening?
  - a. AIDS
  - b. Malaria
  - c. Tuberculosis

- d. Avian Flu
  - e. Don't know
6. According to the OECD and based on the PISA study, where is Mexico ranked internationally in terms of education?
- a. In the top ten
  - b. In the top fifty percent
  - c. In the last twenty
  - d. Last
  - e. Don't know
7. How many years of education are obligatory in Mexico?
- a. Six
  - b. Nine
  - c. Eleven
  - d. Twelve
  - e. Don't know
8. What is global warming?
- a. A new supermarket chain
  - b. The hottest day in summer
  - c. An environmental problem caused by the burning of fossil fuels
  - d. The destruction of natural environments like forests
  - e. Don't know
9. The consequences of global warming are: (more than one answer is possible)
- a. Flooding
  - b. Water shortage/ drought
  - c. Less deserts
  - d. Rise in temperature worldwide
  - e. Less hurricanes
  - f. Rising of the ocean level
10. Which of the following are human rights? (more than one answer is possible)
- a. Do onto others as you would have them do onto you
  - b. The right to take part in government
  - c. The right to work and be educated
  - d. To respect they neighbor's property
  - e. The right to liberty and nationality.
11. Match the leader to their countries
- |                     |           |
|---------------------|-----------|
| ___ Felipe Calderón | a) Cuba   |
| ___ Gordon Brown    | b) China  |
| ___ Evo Morales     | c) México |
| ___ Angela Merkel   | d) Russia |

- |                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| _____ Vladimir Putin | e) Peru           |
| _____ Hugo Chávez    | f) North Korea    |
| _____ Kim Jong Il    | g) Bolivia        |
|                      | h) United Kingdom |
|                      | i) Australia      |
|                      | j) Germany        |
|                      | k) Venezuela      |
|                      | l) Belgium        |

12. In what regions of the world are there currently wars?
- Africa
  - Middle East
  - South America
  - East Asia
  - West Asia
  - Don't know
- 13: Who is the richest person in the world?
- Billy Gates
  - The Sultan of Burnai
  - Carlos Slim
  - Carlos Salinas
  - Don't know
14. Who was the leader of Irak before Bush invaded it?
- Karsei
  - Hussein
  - Mustafa
  - Kadafi
  - Don't know
15. Which countries are the newest members of the European Union?
- Algiers and Moldova
  - Portugal and Spain
  - Poland and Hungary
  - Switzerland and Austria
  - Don't know
16. What has interested you most about what is going on in your country and why?
17. What has interested you most about what is going on in the world and why?

## APÉNDICE 5

### PROGRAMAS ANUALES Y BIMESTRALES

#### 1. Programa anual institucional *UN Seminar*

<b>COURSE:</b> UNITED NATIONS SEMINAR (5° BACH.)	<b>PAGE:</b> 5/5
--	------------------

#### **BIBLIOGRAPHY:**

**UNITED NATIONS.** Basic facts about the United Nations. New York, United Nations, 1995. 341p.

**MONTAÑO JORGE.** Las Naciones Unidas y el orden mundial 1945-1992. México, F. C. E., 1992. 228p.

**NACIONES UNIDAS.** ABC de las Naciones Unidas. Nueva York, Naciones Unidas, 1990. 245p.

**ACNUR.** “Oigan lo que los niños dicen...Narin, Jacob y Amra” en: El niño refugiado. Madrid, s/n, 1994. 11 - 19.

#### **INTERNET**

#### **LOGISTICS**

##### PRE-CONFERENCE TIMELINE

- OCTOBER : 1<sup>st</sup>. ROUND APPLICATIONS DUE
- MID – NOVEMBER: COUNTRIES ASSIGNED
- JANUARY: FEE BLANCE DUE
- EARLY FEBRUARY: POSITION PAPERS
- MARCH: CONFERENCE

INFORMATION: [http:// www.imuna.org](http://www.imuna.org)

<b>COURSE:</b> UNITED NATIONS SEMINAR (5º BACH.)	<b>PAGE:</b> 2/5
--	------------------

<b>NO. OF CLASSES</b>	<b>CONTENTS</b>	<b>ACTIVITIES</b>
	<b>1<sup>ST</sup> PERIOD</b>	
1	<b>COURSE OUTLINE</b>	
16	I HISTORICAL BACKGROUND I.I LEAGUE OF NATIONS  1 UNITED NATIONS 1.1 ORIGIN 1.2 PURPOSES AND PRINCIPLES 1.3 STRUCTURE 1.3.1 GENERAL ASSEMBLY 1.3.2 SECURITY COUNCIL 1.3.3 ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL 1.3.4 INTERNATIONAL COUNCIL 1.3.5 TRUSTEESHIP COURT OF JUSTICE 1.3.6 SECRETARIAT  1.4 INTERNATIONAL PEACE AND SECURITY 1.4.1 PURPOSES AND PRINCIPLES 1.4.2 EXAMPLES ABOUT UNITED NATIONS ACTIONS FOR PEACE 1.4.2.1 AFRICA 1.4.2.2 THE AMERICAS 1.4.2.3 ASIA 1.4.2.4 EUROPE 1.4.3 ARMS REGULATION AND DISARMAMENT  1.5 ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT 1.5.1 PURPOSES AND PRINCIPLES  1.6 HUMAN RIGHTS 1.6.1 UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS 1.6.2 PURPOSES AND PRINCIPLES 1.6.3 THE RIGHTS OF WOMEN 1.6.4 THE RIGHTS OF CHILDREN	- PREPONE IDEAS ON THE ORIGEN, PRICIPLES AND PREPOSITIONS OF THE U.N. IN SMALL GROUPS INVESTIGATIONES AND COMPARING INFORMATION OBTANED.  - IN GROUPS LABORATING THE SCHEME AND STRUCTURE OF THE U.N.  - TEAM INVESTIGATION RESEARCH – GAT COMPRISES THE DIFFERENT PARTS OF THE U.N.? GROUP PRESENTATION.  - ROUND TABLE DISCUSSION
<b>COURSE:</b> UNITED NATIONS SEMINAR (5º BACH.)		<b>PAGE:</b> 3/5

<b>NO. OF CLASSES</b>	<b>CONTENTS</b>	<b>ACTIVITIES</b>
	1.7 HUMANITARIAN ASSISTANCE AND ASSISTANCE TO REFUGEES 1.7.1 PURPOSES AND PRINCIPLES	- ANALYZING THE ARTICLE: “OIGAN LO QUE LOS NIÑOS DICEN... NARIN, JACOB Y AMRA”, en: <u>El niño refugiado</u> , 11

	1.8 DECOLONIZATION 1.8.1 PURPOSES AND PRINCIPLES  1.9 INTERNATIONAL LAW 1.9.1 PURPOSES AND PRINCIPLES	- 19.
3	1 <sup>st</sup> PERIOD EVALUATIONS	
	<b>2<sup>nd</sup> PERIOD</b>	
17	2 NATIONAL HIGH SCHOOL MODEL UNITED NATIONS 2.1 INVESTIGATION OF A COUNTRY 2.1.1 HISTORY 2.1.2 GEOGRAPHY 2.1.3 ECONOMY 2.1.4 POLITICS 2.1.5 SOCIAL PROBLEMS 2.1.6 POPULATION, ETC.	- INVESTIGATION OF A COUNTRY (PREFERENTLY CHOOSING COUNTRIES WITH DIFFERENT CULTURES THAN OURS). - REPORT - GROUP PRESENTATION  - RESEARCH THE COUNTRY THEY WILL REPRESENT, THE ISSUES ON THE MODEL U.N.'S AGENDA AND THE UNITED NATIONS SYSTEM
3	2 <sup>nd</sup> PERIOD EVALUATIONS	
	<b>3<sup>rd</sup> PERIOD</b>	
15	2 NATIONAL HIGH SCHOOL MODEL UNITED NATIONS (CONTINUE) 2.2 RULES OF PROCEDURE PREPARATION AND PROBLEM - SOLVING	- WRITING "POSITION PAPER" - PRACTICE ROLE PLAYING - U.N. MODEL
<b>COURSE:</b> UNITED NATIONS SEMINAR (5 <sup>o</sup> BACH.)		<b>PAGE:</b> 4/5

NO. OF CLASSES	CONTENTS	ACTIVITIES
3	3 <sup>rd</sup> PERIOD EVALUATIONS	
	<b>4<sup>th</sup> PERIOD</b>	
13	3 AGENCIES OR PROGRAMME RELATED TO THE UNITED NATIONS 3.1 FAO (FOOD AND AGRICULTURE)	- INVESTIGATION ON: THE AGENCY OR PROGRAM AND THE ACTUAL PROJECTS

	<p>ORGANIZATION OF THE U. N.</p> <p>3.2 UNESCO (U. N. EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION)</p> <p>3.3 WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION)</p> <p>3.4 IAEA (INTERNATIONAL ATOMIC ENERGY AGENCY)</p> <p>3.5 IMF (INTERNATIONAL MONETARY FUND)</p> <p>3.6 WORLD BANK</p> <p>3.7 UNICEF (U. N. CHILDREN’S FUND)</p> <p>3.8 UNIFEM (U. N. DEVELOPMENT FUND FOR WOMEN)</p> <p>3.9 UNDCP (U. N. INTERNATIONAL DRUG CONTROL PROGRAMME)</p> <p>3.10 UNEP (U. N. ENVIRONMENT PROGRAMME)</p> <p>3.11 UNIDIR (U. N. INSTITUTE FOR DISARMAMENT RESEARCH)</p>	<p>GOING IN MEXICO AND THE WORLD (THE MOST IMPORTANT FOR THE STUDENTS THEMSELVES).</p> <p>- GROUP PRESENTATION</p> <p>- PRESENTED IN A FOLDER</p> <p>- OPEN CLASS: U.N. MINIATURE MODEL FOR PARENTS AND / OR STUDENTS FROM 4<sup>th</sup> GRADE).</p>
3	4 <sup>th</sup> PERIOD EVALUATIONS	

<b>COURSE:</b> UNITED NATIONS SEMINAR (5° BACH.)	<b>HR/WK</b>
<b>GENERAL OBJECTIVE:</b> PREPARING AND PARTICIPATING IN SIMULATIONS OF THE UNITED NATIONS, STUDENTS DEVELOP A GLOBAL PERSPECTIVE ON ISSUES CONFRONTING THE WORLD COMMUNITY.	2

**OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

1. THE MODEL OF U. N. WILL EQUIP STUDENTS WITH KNOWLEDGE OF THE UNITED NATIONS’ STRUCTURE, FUNCTIONS AND AIMS AND OF NATION – STATES’ FOREIGN POLICIES
2. - COMPREHENSION OF NATIONAL INTERESTS, GEOGRAPHY, OTHER CULTURES AND VALUES, AND INTERNATIONAL LEGAL AND FINANCIAL SYSTEMS
  - THE MODEL U. N. EXPERIENCE WILL HELP YOUNG PEOPLE TO:
    - UNDERSTAND DIPLOMACY
    - BECOME KNOWLEDGEABLE, CONSCIENTIOUS AND CONCERNED CITIZENS
    - COMPREHEND SOCIAL CHANGE THROUGH DEMOCRATIC INSTITUCIONS AND SYSTEMS
    - APPRECIATE THE PERSPECTIVES AND CONCERNS OF OTHERS
3. TO ANALYZE U. N., CONTEMPORARY WORLD, AND MEXICAN ISSUES

2. Programa anual institucional *Modern World Issues*

<b>COURSE:</b> MODERN WORLD ISSUES (5 BACH.)	<b>PAGE:</b> 2/2
--	------------------

**PROPOSED BIBLIOGRAPHY:**

NEWSPAPER, MAGAZINES OR INTERNET

<b>COURSE:</b> CONTEMPORARY WORLD PROBLEMS (4 BACH./ SEMESTER 1)	<b>HRS./WK.</b>
<b>GENERAL OBJECTIVE:</b> THE STUDENT WILL ANALYZE DIFFERENT INTERNATIONAL CONTEMPORARY WORLD PROBLEMS AND IDENTIFY THE CAUSES AND POSSIBLE CONSEQUENCES BOTH NATIONALLY AND INTERNATIONALLY IN THE REALMS OF POLITICS, ECONOMICS AND THE SOCIAL WORLD.	2

<b>NO. OF CLASSES</b>	<b>CONTENTS</b>	<b>ACTIVITIES</b>
1	COURSE OUTLINE	

28	<p>1. CONTEMPORARY WORLD PROBLEMS</p> <p>1.1 POLITICS</p> <p>1.1.1 INTERNATIONAL RELATIONS</p> <p>1.1.2 DICTATORS, COUP D'ETAT, INTERNAL AND EXTERNAL PROBLEMS</p> <p>1.1.3 RELATIONSHIP WITH MÉXICO</p> <p>1.2 ECONOMICS</p> <p>1.1.1 EXTERNAL DEBT</p> <p>1.1.2 MARGINESED COMMUNITES</p> <p>1.1.3 ECONOMIC EMBARGO</p> <p>1.1.4 RELATIONSHIP WITH MÉXICO</p> <p>1.3 SOCIAL WORLD</p> <p>1.3.1 EDUCATION</p> <p>1.3.2 HEALTH</p> <p>1.3.3 RELIGION</p> <p>1.3.4 ECOLOGY</p> <p>1.3.5 RELATIONSHIP WITH MEXICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- TEAM FIELD STUDY: HISTORICAL ANTECEDENTS, POLITICS, ECONOMICS, SOCIAL WORLD, GEOGRAPHY, ETC. ON THE COUNTRY IN CONFLICT. – ACTUAL SITUATION. - POSSIBLE CONSEQUENCES; FIRST WORLD AND MEXICO</li> <li>- GROUP PRESENTATION</li> <li>- CLASS DISCUSSION</li> <li>- ROUND TABLES</li> <li>- CASE STUDIES</li> <li>- PHILLIPS 66</li> <li>- DEBATE</li> <li>- SPEAKERS</li> <li>- GUIDED VISITS</li> <li>- ARTICLE SUMMARIES</li> <li>- NEWSPAPER OR MAGAZINE EDITORIAL ASSIGNMENT</li> <li>- SCRAPBOOK OF ARTICLES WITH SUMMARY</li> <li>- ARTICLE ANALYSIS</li> <li>- UNDERSTANDING NEW VOCABULARY</li> <li>- U.N. MODEL</li> </ul>
6	PERIOD EVALUATIONS	

3. Programa anual institucional *Comparative Religions*

<b>COURSE:</b> COMPARITIVE RELIGIONS (6 BACH. / SEMESTER 1)	<b>PAGE:</b> 3/3
---	------------------

**PROPOSED BIBLIOGRAPHY:**

TIME-LIFE. Las grandes religiones del mundo. Tr. por: Arq. Francisco Gómez Palacio. Time- Life, 1967. 224p.

THE NEW ENCYCLOPEDIA BRITANNICA; 15<sup>a</sup> ed. U. S. A: Encyclopedia Britannica , 1986. 29t.

HESSE, HERMANN. Siddharta.

Geat Religions of the World. U. S. A., National Geographic Society, 1971. 420p.

SMITH, HUSTON. The Religions of Man. U. S. A., Perennial Library, 1958. 371p.

WILKINS, RONALD J. Religions of the World. U. S. A., Wm. C. Brown Company Publishers, 1994. 251p. (Religious Education Division)

<b>COURSE:</b> COMPARITIVE RELIGIONS (5 BACH./ SEMESTER 1)	<b>HRS./WK.</b>
<b>GENERAL OBJECTIVE:</b> THE STUDENT WILL LEARN THE HISTORY, CULTURE, CUSTOMS AND THE ROLE THAT RELIGION OCCUPIES IN SOCIETY. ULTIMATELY, THE STUDENT WILL IDENTIFY THE SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN RELIGIONS TO UNDERSTAND AND RESPECT RELIGIOUS BELIEFS OF EACH INDIVIDUAL.	2

<b>NO. OF CLASSES</b>	<b>CONTENTS</b>	<b>ACTIVITIES</b>
1	COURSE OUTLINE	
14	1 HINDUISM 1.1 HISTORY 1.2 STRUCTURE 1.3 BELIEFS 1.4 CEREMONIES 1.5 SOCIETAL ROLES  2. BUDDHISM 2.1 HISTORY 2.2 STRUCTURE	READING THE BOOK SIDDHARTA BY HERMANN HESSE COMPARATIVE PICTURE BETWEEN HINDUISM, BUDDHISM AND CONFUSIONISM DONE IN GROUPS ANALYZING THE MOVIE "GANDHI"

	2.3 BELIEFS 2.4 CEREMONIES 2.5 SOCIETAL ROLES  3. CONFUSIONISM 3.1 HISTORY 3.2 STRUCTURE 3.3 BELIEFS 3.4 CEREMONIES 3.5 SOCIETAL ROLES  4. JUDAISM 4.1 HISTORY 4.2 STRUCTURE 4.3 BELIEFS 4.4 CEREMONIES 4.5 TORAH 4.6 SOCIETAL ROLES	SPEAKER – A RABBI EXPOSITIONS ON: “THE MOST IMPORTANT CEREMONIES” TEAM EXERCISE: COMPARING THE TORAH, THE KORAN AND THE NEW TESTAMENT
3	PERIOD EVALUATIONS	
<b>COURSE:</b> COMPARATIVE RELIGIONS (5 BACH. / SEMESTER 1)		<b>PAGE:</b> 2/3

<b>NO. OF CLASSES</b>	<b>CONTENTS</b>	<b>ACTIVITIES</b>
15	5. ISLAM 5.1 HISTORY 5.2 STRUCTURE 5.3 BELIEFS 5.4 CEREMONIES 5.5 THE KORAN 5.6 SOCIETAL ROLES  6. CHRISTIANITY 6.1 ROMAN CATHOLOCISM 6.2 HISTORY 6.3 STRUCTURE 6.4 BELIEFS 6.5 CEREMONIES 6.6 THE BIBLE 6.7 SOCIETAL ROLES  6.2 EASTERN ORTHODOXY 6.2.1 HISTORY 6.2.2 STRUCTURE 6.2.3 BELIEFS 6.2.4 CEREMONIES 6.2.5 THE BIBLE 6.2.6 SOCIETAL ROLES  6.3 PROTESTANTISM	- SPEAKER – CATHOLIC PRIEST - ROUND TABLE DISCUSSION: THE ROLE OF CATHOLOCISM IN THE WORLD  - TEAM EXPOSITION ON: THE DIFFERENT RELIGIOUS VIEWS IN THE COURSE  - INVITATION TO STUDENTS FROM RELIGIONS NOT MENTIONED TO TALK ABOUT THEIR SYSTEM OF BELIEF.

	6.3.1 HISTORY 6.3.2 ANGLICANS, BAPTISTS AND PRESBETERIANS 6.3.2.1 STRUCTURE 6.3.2.2 BELIEFS 6.3.2.3 CEREMONIES 6.3.2.4 THE BIBLE 6.3.2.5 SOCIETAL ROLE	
3	PERIOD EVALUATIONS	

4. Programa anual maestro *UN Seminar*

ANNUAL PROGRAM OUTLINE  
 MISS SIMONE  
 11<sup>th</sup> GRADE  
 JUNE, 2007

**UNITED NATIONS**

**I. TEXTBOOK:** (aid)

Secondary School Kit on the United Nations

**II. OBJECTIVES:**

1. Get to know the United Nations, its internal structure, charter, aims and principles as well as the role it plays.
2. Understand the United Nations and contemporary problems it wishes to aid through experience-based learning opportunities.
3. Enhance students' capacity to engage in problem solving by engaging in aspects of conflict resolution, research skills, and communication skills.
4. Through the model UN create the opportunity to meet new people and make new friends.
5. Research on the UN and specific countries to establish a position in relationship to global issues.
6. Educate students about civics, effective communication, globalization, and multilateral diplomacy.
7. Develop collaborative working skills.
8. Make students be more aware of the problems in the world and the role they play to involve themselves actively in creating a better world.

**III. ACTIVITIES:**

- I. Research and learn about the UN, its structure, organization and members as well as its charter, aims and principles.
- II. Discuss specific examples of UN involvement.
- III. Learn about parliamentary procedures.
- IV. Research on a country as well as the global issues related to it.
- V. Write a position paper.
- VI. Participate in global classrooms.
- VII. Participate in simulations of the model UN.
- VIII. Learn specific vocabulary to understand the role to be taken.
- IX. Assume different roles in debates defending one's point of view.
- X. View UN debates.
- XI. Class debates and discussions.

- XII. Webquests as guide to final position paper.
- XIII. Prepare school celebration of United Nations Day.

**IV. PROYECT: Model UN, New York**

- i. Theme: Position paper
- ii. Objective:
  - 1. Research on specific countries to establish a position in relationship to global issues.
  - 2. Write a position paper defending one's point of view.
  - 3. Develop public speaking skills when debating.
  - 4. Learn to negotiate.
  - 5. Write a resolution defending one's position.
  - 6. Employ a variety of communications and critical thinking skills to defend and advance the policies of one's country.
- iii. Activities:
  - Research a country.
  - Take on roles as diplomats.
  - Investigate international issues.
  - Write a position paper.
  - Debate and deliberate.
  - Develop solutions to world problems.
  - Participate actively in a Model UN.

**V. VISIT:**

- I. UN Mexico City (CINU) to get informed on Model UN and visit the library.

5. Programa anual maestro *Modern World Issues*

Annual Program Outline

Troy Swanstrom

11<sup>th</sup> Grade

2007 - 08

Modern World Issues

I. Resources

- On-line news sources
- Videos of broadcast news
- Word, PowerPoint, and home page forum

II. General Objectives – To learn how to gather information from a variety of original sources and analyze it, conduct interviews with both cooperative and hostile subjects, and become proficient at writing in journalistic style.

III Class Activities

- Take notes from lectures
- Discover and discuss the news
- Watch and listen to interviews
- Role play
- Read, write and revise
- Use desktop publishing software to create news publications

IV. Outside Activities

- Internet forums to follow the news
- Keep a personal journal
- Internet research
- Conduct interviews and write articles or videotape them
- Prepare class presentations

V. Visit – Downtown Mexico City for interviews and photojournalism

VI. Project – Over the course of the Fall Term, pairs of students will follow an ongoing news story (, war in Iraq, AMLO, Castro vs. Florida, etc.), and then write a special report or produce a short documentary.

## 6. Programa anual maestro *Comparative Religions*

### **Comparative Religion**

Prof. Troy Swanstrom  
12th Grade  
2007 - 08

#### **Course Outline**

**Purpose of the course:** The Comparative Religion course will help us to understand foundations of several religions. Looking at different views will help us to be more in touch with our own beliefs and accepting of beliefs and cultures different from our own. In a course like this, there are no absolutes; all ideas and points of view shall be respected and considered. In short, we seek empathy and understanding.

#### **Course Objectives:**

- a) A general understanding of the world's major religions
- b) Similarities between the western religions and basic differences between those of the West and East
- c) Recognition of religious figures and icons
- d) The ability to express well-supported views and conclusions through presentations, class discussions, and formal writing.

**Grading and expectations:** Throughout the semester, we will read short excerpts from a variety of religious texts and commentaries about them. For each reading, students will complete reading questions to prepare for class discussion of the ideas. For each of the topics, an argument paper will be required – the argument papers are your chance to express your reaction and/or opinion about the reading. The students will select the last readings of the course. Along with 2 short quizzes, these will count as 40% of each term's grade.

Students will also be required to give a presentation about a minor religion will be worth 15% of the first term grade. In the second term, students will write a comparative research paper. This will count as 15% of the second term grade

There will be one mid-term exam and a term exam for each bimester. The mid term exam will count as 15% of the grade, and the term exam will be 30%.

**Classroom Conduct:** Class discussions are essential to learning and demonstrating understanding. Students must respect one another so that ideas may be shared without prejudice or disdain. I will not tolerate rude comments or off-topic chatting. All school guidelines set down in the handbook shall be strictly enforced

## 7. Plan Bimestral – 1er bimestre – UN Seminar



**BACHILLERATO  
PLAN SEMESTRAL DE TRABAJO**

<b>NOMBRE DEL PROFESOR:</b> Simone Scantlebury	<b>ASIGNATURA:</b> United Nations	<b>GRADO:</b> 5°	<b>BIMESTRE:</b> 1°	<b>CICLO ESCOLAR:</b> 2007-2008
---	--------------------------------------	------------------	------------------------	---------------------------------

<b>FECHA S o No. CLASES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TEMAS SUB-TEMAS</b>	<b>EN EL SALON DE CLASES</b>	<b>APOYO TECNOLÓGICO</b>	<b>EXTRA CLASE</b>	<b>EVALUACION</b>
2 classes per week – 8 weeks	1. Get to know the United Nations, its internal structure, charter, aims and principles as well as the role it plays. 2. Underst	1. The United Nations, its structure, organization and members as well as its charter, aims and principles.	Check out with students and introduce them to: -Background United Nations - Organization of the United Nations. -Facts about the United Nations. -Structure of	Personal webpage: <a href="http://www.edebedigital.com/proyectos/11662/ModelUNUNAUSA">http://www.edebedigital.com/proyectos/11662/ModelUNUNAUSA</a> <a href="http://www.unausa.org/site/pp.asp?c=fvKRI8MPJpF&amp;b=482843">http://www.unausa.org/site/pp.asp?c=fvKRI8MPJpF&amp;b=482843</a>  Background UN: <a href="http://www.un.org/geninfo/faq/factsheets/FS23.HTM">http://www.un.org/geninfo/faq/factsheets/FS23.HTM</a> Organization UN: <a href="http://www.un.org/aboutun/basicfacts/unorg.htm">http://www.un.org/aboutun/basicfacts/unorg.htm</a> List UN members: <a href="http://www.un.org/aboutun/chart.ht">http://www.un.org/aboutun/chart.ht</a>	Concept map defining all points mentioned : -Background -organization -structure – councils -Bodies Finish questionnaires	Questionnaires Concept Map

	<p>and the United Nations and the contemporary problems it wishes to aid through experience based learning opportunities.</p> <p>3. Enhance students' capacity to engage in problem solving by engaging in aspects of conflict resolution, research skills, and communication skills.</p> <p>4. Educate students about civics,</p>		<p>the United Nations.</p> <p>-Bodies of the United Nations related to a Model UN:</p> <p>Economic and Social Council Economic and Finance Committee of the General Assembly- Executive Committee of UNICEF Security Council International Court of Justice</p> <p>Students answer two questionnaires</p>	<p>ml</p> <p>Learn about UN history and structure : <a href="http://elearning.security-research.at/flash/un/">http://elearning.security-research.at/flash/un/</a></p> <p>Facts UN : <a href="http://gina.mipaginaweb.com/un_facts.html">http://gina.mipaginaweb.com/un_facts.html</a></p> <p>Structure UN <a href="http://gina.mipaginaweb.com/un_structure.html">http://gina.mipaginaweb.com/un_structure.html</a></p> <p>Chart UN structure <a href="http://www.un.org/aboutun/chart.html">http://www.un.org/aboutun/chart.html</a></p> <p>Membership of main organs: <a href="http://www.un.org/News/Press/docs/2007/org1479.doc.htm">http://www.un.org/News/Press/docs/2007/org1479.doc.htm</a></p> <p>Structure UN with links to Councils (check out background in each case) : <a href="http://www.un.org/aboutun/mainbodies.htm">http://www.un.org/aboutun/mainbodies.htm</a></p> <p>Questionnaire – UN scavenger hunt : <a href="http://www.pbs.org/avoidingarmageddon/getInvolved/involved_02_01_1esson2.html">http://www.pbs.org/avoidingarmageddon/getInvolved/involved_02_01_1esson2.html</a></p> <p>Questionnaire 2 –</p>		
--	--	--	---	--	--	--

	<p>effective communication, globalization, and multilateral diplomacy.</p> <p>5. Make students be more aware of the problems in the world and the role they play to involve themselves actively in creating a better world.</p>	<p>2. Examples of UN involvement based on charter and peacekeeping goals.</p>	<p>Introduce and explain: UN charter International peace and security principles. Human rights</p> <p>Do lesson 4 – <i>A Just War?</i> Page 24 of book and do exercises: Answer: What does peace mean to you?, How can conflicts be resolved? Make a list of countries at war. Explain what has caused them Write a script for a conflict and act it out.</p>	<p>general on UN  <a href="http://teacherweb.com/NY/BHS/MRSTOMARAS/hf6.stm">http://teacherweb.com/NY/BHS/MRSTOMARAS/hf6.stm</a></p> <p>Main definitions-charter:  <a href="http://gina.mipaginaweb.com/un_charter.html">http://gina.mipaginaweb.com/un_charter.html</a>  Charter UN:  <a href="http://www.un.org/aboutun/charter/index.html">http://www.un.org/aboutun/charter/index.html</a>  Peace and security definitions:  <a href="http://gina.mipaginaweb.com/un_internationalpeace.html">http://gina.mipaginaweb.com/un_internationalpeace.html</a>  International peace and security:  <a href="http://www.un.org/aboutun/basicfacts/peacesec.htm">http://www.un.org/aboutun/basicfacts/peacesec.htm</a>  Human rights:  <a href="http://www.un.org/aboutun/basicfacts/hrights.htm">http://www.un.org/aboutun/basicfacts/hrights.htm</a>  Universal declaration of human rights:  <a href="http://www.un.org/Overview/rights.html">http://www.un.org/Overview/rights.html</a>  Peacekeeping interactive tutorial:  <a href="http://elearning.security-research.at/flash/u">http://elearning.security-research.at/flash/u</a></p>	<p>PowerPoint presentation in teams on a conflict and the UN involvement:  Define conflict:  How did the conflict start?  What is the government doing?  What has happened to civilians?  What help are getting civilians?</p>	<p>Script and acting PowerPoint - partial</p>
--	---	---	---	---	--	---

			In teams students select a current conflict and define the role of the peace and security council, what human rights are violated and what is done and can be done to solve the problem.	n/ Check out peacekeeping maps to identify regions of conflict: <a href="http://www.un.org/Depts/Cartographic/english/html.htm">http://www.un.org/Depts/Cartographic/english/html.htm</a> Human rights watch – information on conflicts <a href="http://www.hrw.org/">http://www.hrw.org/</a>		
--	--	--	--	---	--	--

<p><b>RECURSOS DIDÁCTICOS:</b> Office: Word, Excel, PowerPoint Online dictionary – Word Web Real Player; Quick Time, Adobe Acrobat Webquest + Webpage Discussion Forums Hot potatoes, Inspiration 7.5 Internet search engines</p>	<p><b>BIBLIOGRAFIA:</b> Secondary School Kit on the United Nations</p>
---	--

## 8. Plan Bimestral – 2o bimestre – UN Seminar



**BACHILLERATO  
PLAN SEMESTRAL DE TRABAJO**

<b>NOMBRE DEL PROFESOR:</b> Simone Scantlebury	<b>ASIGNATURA:</b> United Nations	<b>GRADO:</b> 5°	<b>BIMESTRE:</b> 2°	<b>CICLO ESCOLAR:</b> 2007-2008
---	--------------------------------------	------------------	------------------------	------------------------------------

FECHA ó No. CLASE S	OBJE- TIVOS	TEMA y SUB- TEMAS	ACTIVIDADES			EVALUA- CION
			EN EL SALON DE CLASES	APOYO TECNOLO- GICO	EXTRA CLASE	
2 classes per week – 8 weeks	1. Get to know the United Nations, its internal structure, charter, aims and principles as well as the role it plays. 2. Understand the United Nations and the	1. UN day	Research on theme and create posters	Personal webpage: <a href="http://www.edebdigital.com/proyectos/11662/">http://www.edebdigital.com/proyectos/11662/</a>  General information UN day <a href="http://www.patriotism.org/un_day/index.html">http://www.patriotism.org/un_day/index.html</a> Lesson plans for UN day <a href="http://www.patriotism.org/un_day/page2.html">http://www.patriotism.org/un_day/page2.html</a> Theme UN day 2007 <a href="http://www.unausa.org/site/apps/s/content.asp?c=fvKRI8MPJpF&amp;b=369041&amp;ct=4208329">http://www.unausa.org/site/apps/s/content.asp?c=fvKRI8MPJpF&amp;b=369041&amp;ct=4208329</a>	Posters	Posters

	<p>contemporary problems it wishes to aid through experience based learning opportunities.</p> <p>3. Enhance students' capacity to engage in problem solving by engaging in aspects of conflict resolution, research skills, and communication skills.</p> <p>4. Educate students about civics, effective communication, globalization, and multilateral diplomacy.</p>	<p>2. Research on a country</p> <p>3. Model UN - terror</p>	<p>1. Explore on country in teams:</p> <p>2. Countries :</p> <p>Afghanistan Pakistan Palestine Iraq Philippines Congo Somalia Chechnya Algeria Colombia Nigeria Sri Lanka Sudan India</p> <p>Research on: Geography People Government Economy History Current situation</p> <p>3. Presentation of information following guideline questions as: Getting to know the country Written data (mostly own words but quoting from sources)</p>	<p>Sample UN day 2006 lesson plan <a href="http://www.unausa.org/site/pp.asp?c=fvKRI8MPJpF&amp;b=1123631">http://www.unausa.org/site/pp.asp?c=fvKRI8MPJpF&amp;b=1123631</a></p> <p>Introduction to research – guide <a href="http://www.unausa.org/site/pp.asp?c=fvKRI8MPJpF&amp;b=457133">http://www.unausa.org/site/pp.asp?c=fvKRI8MPJpF&amp;b=457133</a></p> <p>Getting to know your country worksheet <a href="http://www.unausa.org/atf/cf/{49C555AC-20C8-4B43-8483-A2D4C1808E4E}/Activity%203%20-%20Getting%20to%20Know%20Your%20Country.pdf">http://www.unausa.org/atf/cf/{49C555AC-20C8-4B43-8483-A2D4C1808E4E}/Activity%203%20-%20Getting%20to%20Know%20Your%20Country.pdf</a></p> <p>Activities for Research – notebook assignment <a href="http://teacherweb.com/NY/BHS/MRS TOMARAS/hf6.stm">http://teacherweb.com/NY/BHS/MRS TOMARAS/hf6.stm</a></p> <p>Suggested Webquest <a href="http://www.sad6.k12.me.us/~ljoiner/Model%20UN%20WebQuest">http://www.sad6.k12.me.us/~ljoiner/Model%20UN%20WebQuest</a></p> <p>Countries at a glance – general information <a href="http://cyberschoolb">http://cyberschoolb</a></p>	<p>1. Finish research</p> <p>2. Interpreting facts and figures</p> <p>3. Finish PowerPoint Presentation</p>	<p>1. Getting to know your country sheet</p> <p>2. Written Data</p> <p>3. Interpreting facts and figures sheet</p> <p>4. PowerPoint</p>
--	---	---	--	---	---	---

	<p>5. Make students be more aware of the problems in the world and the role they play to involve themselves actively in creating a better world.</p>	<p>rism</p>	<p>PowerPoint Presentation 4. Oral Presentations</p> <p>Follow instructions terrorism Webquest – research should be done based on country investigated previously now in relationship to their policy towards terrorism</p>	<p>us.un.org/infonation/index.asp Glossary on vocabulary <a href="http://www.unausa.org/atf/cf/%7b49C555AC-20C8-4B43-8483-A2D4C1808E4E%7d/1%20-%20Notes%20on%20Country%20Packets%20(Lesson%204).pdf">http://www.unausa.org/atf/cf/%7b49C555AC-20C8-4B43-8483-A2D4C1808E4E%7d/1%20-%20Notes%20on%20Country%20Packets%20(Lesson%204).pdf</a></p> <p>Terrorism Webquest <a href="http://www.personal.psu.edu/mkr139/melody/model_un_web_quest.htm">http://www.personal.psu.edu/mkr139/melody/model_un_web_quest.htm</a> Definition terrorism <a href="http://www.unodc.org/unodc/terrorism_definitions.html">http://www.unodc.org/unodc/terrorism_definitions.html</a> Terrorism and Human Rights <a href="http://www.ohchr.org/english/issues/terrorism/index.htm">http://www.ohchr.org/english/issues/terrorism/index.htm</a> UN action counter terrorism</p>	<p>Research on country and terrorism Answer questions on terrorism</p>	<p>Questionnaires</p>
--	--	-------------	---	--	--	-----------------------

				<a href="http://www.un.org/terrorism/">http://www.un.org/terrorism/</a>		
--	--	--	--	---	--	--

<p><b>RECURSOS DIDÁCTICOS:</b>  Office: Word, Excel, PowerPoint  Online dictionary – Word Web  Real Player; Quick Time, Adobe Acrobat  Webquest + Webpage  Discussion Forums  Hot potatoes, Inspiration 7.5  Internet search engines</p>	<p><b>BIBLIOGRAFIA:</b>  Secondary School Kit on the United Nations</p>
--	---

9. Plan Bimestral – 1er bimestre – *Modern World Issues*

**BACHILLERATO  
PLAN BIMESTRAL DE TRABAJO**

<b>PROFESOR (A):</b> Troy D. Swanstrom	<b>ASIGNATURA:</b> Modern World Issues	<b>GRADO:</b> 5to	<b>BIMESTRE:</b> 1	<b>CICLO ESCOLAR:</b> 2007-2008
--	---	----------------------	-----------------------	------------------------------------

FECHA O No. CLASES	OBJETIVO ESPECÍFICO	TEMA SUBTEMAS	ACTIVIDADES		EVALUACIÓN
			EN EL SALON DE CLASES CON APOYO TECNOLÓGICO	EXTRA CLASE CON APOYO TECNOLÓGICO	
1	To create empathy To introduce class objectives	Introduction	1. Show web pages, and students bookmark them. 2. Immediately begin anti-bullying poster campaign for school. <a href="http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html">http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html</a> <a href="http://www.geocities.com/troyswanstrom2000/ModernWorldProblems.html">http://www.geocities.com/troyswanstrom2000/ModernWorldProblems.html</a>	Finish class work	Varios – creativity, design and persuasiveness
6 classes	To appraise a situation in the world, write, and assimilate it to your own reality To discuss ideas	Understanding the news	1. Use one of the suggested newspaper links or an approved source to read about a world problem of your choice. 2. Write a summary of	Forum entry and response <a href="http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html">http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html</a>	5 varios – writing and understanding of problem

4 classes	To dramatize the events shaping our world and exchange ideas about solutions	Major topic lecture and discussion	the article and e-mail it to me. 3. Write a personal reflection and post it on the edebe forum page. 4. Read another student's forum entry and write a short response. <a href="http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html">http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html</a> <a href="http://www.miami.com/mld/miamiherald/">http://www.miami.com/mld/miamiherald/</a> <a href="http://www.smartbrief.com/un_wire/">http://www.smartbrief.com/un_wire/</a> WORD and e-mail	Begin working on project Geocities or any other web generator	
2 classes	To evaluate	Exams		Study for exam	
4 classes	To investigate a problem, prepare and demonstrate through multimedia a plausible solution	Bimester project	<p><b>* assign project in week two</b></p> <p>1. Each week (except exam and project weeks), we will discuss a major problem facing the world. They are tentatively as follows:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• African refugees</li> <li>• Free trade</li> <li>• Health</li> <li>• Natural Disasters</li> </ul> <p>Students will be tested on the issues discussed in class</p> <p><b>PowerPoint</b></p> <p>Take Exam after each two previous topics have been discussed</p> <p>Groups of 3 – 4 students will give a <b>PowerPoint</b></p>		<p>2 Partial – identification, writing</p> <p>Rubric to Follow</p>

			<p>presentation supported by a <b>web page</b> about a World Problem not seen previously in class and a proposed solution.</p> <p>The presentation must include an original <b>web page</b> that the audience can follow and refer to.</p>		
--	--	--	--	--	--

**RECURSOS DIDÁCTICOS:**

**BIBLIOGRAFÍA:**

10. Plan Bimestral – 2° bimestre – *Modern World Issues*

**BACHILLERATO  
PLAN BIMESTRAL DE TRABAJO**

<b>PROFESOR (A):</b> Troy D. Swanstrom	<b>ASIGNATURA:</b> Modern World Issues	<b>GRADO:</b> 5to	<b>BIMESTRE:</b> 2	<b>CICLO ESCOLAR:</b> 2007-2008
--	---	----------------------	-----------------------	------------------------------------

FECHA O No. CLASES	OBJETIVO ESPECÍFICO	TEMA SUBTEMAS	ACTIVIDADES		EVALUACIÓN
			EN EL SALON DE CLASES CON APOYO TECNOLÓGICO	EXTRA CLASE CON APOYO TECNOLÓGICO	
5 classes	To appraise a situation in the world, write, and assimilate it to your own reality To discuss ideas	Understanding the news	1. Use one of the suggested newspaper links or an approved source to read about a world problem of your choice. 2. Write a summary of the article and e-mail it to me. 3. Write a personal reflection and post it on the edebe forum page. 4. Read another student's forum entry and write a short response. <a href="http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html">http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html</a>	Forum entry and response <a href="http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html">http://www.edebedigital.com/proyectos/7883/proyecto.html</a>	5 varios – writing and understanding of problem
2 classes		Africa Map  Major topic		Begin working on project Geocities or any other web generator  Study for exam and finish map	

2 classes	To identify countries	lecture and discussion	<a href="http://www.miami.com/mld/miamiherald/">http://www.miami.com/mld/miamiherald/</a> <a href="http://www.smartbrief.com/un_wire/">http://www.smartbrief.com/un_wire/</a> WORD and e-mail  <b>* assign project in week two</b>		Varios – completed map Partial – map exam
1 class	To dramatize the events shaping our world and exchange ideas about solutions	Exam	Copy map from <a href="http://www.worldatlas.com">www.worldatlas.com</a> and label it using WORD or Fireworks		
4 classes	To evaluate  To investigate a problem, prepare and demonstrate through multimedia a plausible solution	Bimester project	1. Each week (except exam and project weeks), we will discuss a major problem facing the world. They are tentatively as follows: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indigenous populations</li> <li>• Globalization</li> <li>• Health</li> <li>• Environment</li> </ul> Students will be tested on the issues discussed in class <b>PowerPoint</b>  Take Exam after the two previous topics have been discussed  Groups of 3 – 4 students will give a <b>PowerPoint</b> presentation supported by a <b>web page</b> about a World Problem not seen previously in		Partial – identificati on, writing  Rubric to Follow for Bimester Project

			<p>class and a proposed solution.</p> <p>The presentation must include an original <b>web page</b> that the audience can follow and refer to.</p>		
--	--	--	---	--	--

<b>RECURSOS DIDÁCTICOS:</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA:</b>
-----------------------------	----------------------

11. Plan Bimestral – 1er bimestre – *Comparative Religions*

**BACHILLERATO  
PLAN BIMESTRAL DE TRABAJO**

<b>PROFESOR (A): Troy D. Swanstrom</b>	<b>ASIGNATURA: Comparative Religions</b>	<b>GRADO: 6to</b>	<b>BIMESTRE: 1</b>	<b>CICLO ESCOLAR: 2007-2008</b>
--	--	-------------------	------------------------	---

FEC HA O No. CLA SES	OBJETIVO ESPECÍFIC O	T E M A S U B T E M A S	ACTIVIDADES		EVALUAC IÓN
			EN EL SALON DE CLASES CON APOYO TECNOLÓGICO	EXTRA CLASE CON APOYO TECNOLÓGIC O	
1	To welcome students and orient them To express my course philosophy	Introduction	Save home page and edebe page to favorites Read introduction <a href="http://www.geocities.com/troyswanstrom2000/ComparativeReligions.html?200621">http://www.geocities.com/troyswanstrom2000/ComparativeReligions.html?200621</a> <a href="http://www.edebedigitals.com/proyectos/8171/">http://www.edebedigitals.com/proyectos/8171/</a>		
8 Wedn esday s	To reflect on themselves, plan, organize and transmit transcendental virtues through a variety of media	Personal Presentations	A. Each student chooses 1. a song 2. a work of art 3. a poem or literary passage B. Share these three things with the class and give a brief explanation of why it inspires them <b>PowerPoint</b>	2 page personal reflection Prepare presentation	Partial - completeness, introspection, speaking, use of technology Varios – Organization, spelling, grammar
3		Judaism		2 page reflection	
1	To dramatize the plight of				Varios –



12. Plan Bimestral – 2° bimestre – *Comparative Religions*

## BACHILLERATO

## PLAN BIMESTRAL DE TRABAJO

<b>PROFESOR (A):</b> Troy D. Swanstrom	<b>ASIGNATURA:</b> Comparative Religions	<b>GRADO:</b> 6to	<b>BIMESTRE:</b> 2	<b>CICLO ESCOLAR:</b> 2007-2008
--	--	-------------------	--------------------	---------------------------------

FECHA O No. CLASES	OBJETIVO ESPECÍFICO	TEMA SUBTEMAS	ACTIVIDADES		EVALUACIÓN
			EN EL SALON DE CLASES CON APOYO TECNOLÓGICO	EXTRA CLASE CON APOYO TECNOLÓGICO	
1	plan, organize and present a multimedia lesson	Minor religion presentations	A. Each group of 4 chooses a minor religion, e.g. Mormonism, Bahai, Zoroastrianism, Zen, etc. 1. Info sheet printed for each student 2. <b>PowerPoint</b> presentation	Web and PowerPoint for presentation. I recommend: <a href="http://www.meta-religion.com/HomeEnglish.htm">http://www.meta-religion.com/HomeEnglish.htm</a>	Partial - completeness, listening speaking, use of technology Varios – info sheet
8 Wednesdays	To create a mandala and experience the Hindu ideal of letting go	Mandalas  Hinduism	Copy paste a mandala from <a href="http://www.junemoon.com/free.html">http://www.junemoon.com/free.html</a> and color it in <b>paint</b> or <b>fireworks</b>	2 page personal reflection Prepare presentation	Varios – completion of classwork
3	To understand, discuss, compare and contrast today's	Partial Exam  Buddhism	1. History and geography 2. Major Deities 3. Beliefs (Karma,	2 page reflection  Study  2 page reflection	Varios – Organization, spelling, grammar  Partial – vocabulary

1 5  1 5	<p>oldest major religion</p> <p>To evaluate</p> <p>To compare and contrast Buddhism with Christianity and Hinduism</p> <p>To evaluate</p> <p>To distinguish between a religion and a philosophy</p>	<p>Partial Exam</p> <p>Confucianism</p> <p>Review for Final Exam</p>	<p>Dukkha, Chakras, etc.)</p> <p>4. Hinduism in the 20<sup>th</sup> century and present</p> <p>Partial</p> <p>1. The Dalai Lama Biography video</p> <p>2. Dispute with Hinduism (Compare Buddha with Jesus)</p> <p>3. History and beliefs (lectures)</p> <p><a href="http://www.ahistoryofbuddhism.com/">http://www.ahistoryofbuddhism.com/</a></p> <p>Exam</p> <p>1. History of Kung Fu Tzu (Confucius) and China</p> <p>2. Confucius's "Deliberate Tradition"</p> <p>3. What is religion? What is Philosophy?</p>	<p>2 page reflection on video</p> <p>study</p> <p>3-5 page research paper on the purpose of religion and comparing and contrasting Confucianism with a "real" religion.</p>	<p>and memorization</p> <p>Varios – Organization, spelling, grammar</p> <p>Partial – vocabulary and memorization</p> <p>Bimester Project – Rubric to follow</p>
----------------------	---	--	---	---	---

**RECURSOS DIDÁCTICOS:****BIBLIOGRAFÍA:**

## APÉNDICE 6

### MATRICES

Tabla 4.5

*Tabla de concentrado de materias*

<b>Materias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Estrategias didácticas</b>
<b>UN Seminar</b>	Nivel de Fundamentación:				
<b>Modern World Issues</b>	Nivel de Fundamentación:				
<b>Comparative Religions</b>	Nivel de Fundamentación:				

Tabla 4.6

Tabla de evaluación curricular

Niveles de logro de los componentes del plan bimestral

<b>Nombre de la materia:</b>				
<b>Criterios de Evaluación</b>		<b>Nivel</b>		
		<b>Muy Aceptable</b>	<b>Regularmente Aceptable</b>	<b>Escasamente Aceptable</b>
7. Relación y Secuencia	A. Entre el objetivo general de la materia y la misión escolar			
	B. Entre las finalidades del objetivo general institucional y el objetivo general definido por el docente			
	C. Entre los objetivos y los contenidos temáticos.			
	D. Entre los contenidos temáticos del curso.			
	E. Entre las actividades o tareas de aprendizaje y los contenidos			
	F. Entre los criterios de evaluación y las actividades de aprendizaje.			
8. Grado de Vigencia	A) Contenidos temáticos			
	B) Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje			
	C) Criterios de Evaluación			
3. Viabilidad	De implantación de los contenidos de los programas			
	De vinculación escuela - comunidad			

Tabla 4.7  
*Matriz de codificación cuestionario alumnos*

Nombre de la variable	Tipo de variable	Contenido	Escala de medición	Núm .	Modalidades o valor	Código
Sexo	Sociodemográfica	¿Cuál es su sexo?	Nominal	01	Hombre Mujer	1 2
Edad	Sociodemográfica	¿Cuál es su edad?	Ordinal	02	De 15 - 16 años De 16 - 17 años De 17 - 18 años De 18 - 19 años Mas de 19 años	1 2 3 4 5
Escolaridad	Sociodemográfica	¿Qué semestre cursas?	Ordinal	03	Primer semestre Segundo semestre Tercer semestre Cuarto semestre Quinto semestre Sexto semestre	1 2 3 4 5 6
Materia	Sociodemográfica	¿Qué materias optativas has cursado?	Nominal	04	CWP XX Personalities Cultural Highlights MWI UN Seminar Comp. Religions  Otras No sabe/ No responde	1 2 3 4 5 6  0 99
Conocimientos Generales	De control	En escala del 1 al 10, ¿cómo evalúas tu conocimiento?	Ordinal	05	Globalización Eventos Locales Eventos Regionales Eventos Internacionales Derechos Humanos Naciones Unidas Organizaciones Internacionales Organizaciones no Gubernamentales	1-10 11-20 21-30 31-40  41-50 51-60 61-70 71-80
Conocimientos Generales	De control	¿Qué es globalización?	Nominal	06	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	¿Qué porcentaje de la población mexicana gana menos o el salario mínimo?	Nominal	07	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	¿En qué continente está el país más pobre?	Nominal	08	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99

Conocimientos Generales	De control	¿Qué enfermedad es la más amenazadora hoy en día?	Nominal	09	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	De acuerdo a la OECD y Pisa en ¿qué nivel está México?	Nominal	10	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	¿Cuántos años de educación son obligatorios en México?	Nominal	11	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	¿Qué es calentamiento global?	Nominal	12	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	¿Quién es la persona más rica del mundo?	Nominal	13	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	¿Quién fue el líder de Irak antes de la invasión por EU?	Nominal	14	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	¿Qué países son los miembros más recientes en la UE?	Nominal	15	Correcta Incorrecta  No sabe / No responde	1 2  99
Conocimientos Generales	De control	¿Cuáles son consecuencias del calentamiento global?	Nominal	16	0 respuestas correctas 1 respuesta correcta 2 respuestas correctas 3 respuestas correctas 4 respuestas correctas  No sabe / No responde	1 2 3 4 5  99
Conocimientos Generales	De control	¿Cuáles son derechos humanos?	Nominal	17	0 respuestas correctas 1 respuesta correcta 2 respuestas correctas 3 respuestas	1 2 3 4 99

					correctas	
					No sabe / No responde	
Conocimientos Generales	De control	Relaciona los líderes con el país	Nominal	18	0 respuestas correctas	1
					1 respuesta correcta	2
					2 respuestas correctas	3
					3 respuestas correctas	4
					4 respuestas correctas	5
					5 respuestas correctas	6
					6 respuestas correctas	7
					7 respuestas correctas	8
					8 respuestas correctas	99
					No sabe / No responde	
Conocimientos Generales	De control	¿En qué regiones del mundo hay guerras hoy en día?	Nominal	19	0 respuestas correctas	1
					1 respuesta correcta	2
					2 respuestas correctas	3
					No sabe / No responde	99

Tabla 4.8  
Matriz de codificación entrevista alumnos

Nombre de la variable	Tipo de variable	Contenido	Escala de medición	Núm .	Modalidades o valor	Código
Sexo	Sociodemográfica	¿Cuál es su sexo?	Nominal	01	Hombre Mujer	1 2
Edad	Sociodemográfica	¿Cuál es su edad?	Ordinal	02	De 15 - 16 años De 16 - 17 años De 17 - 18 años De 18 - 19 años Mas de 19 años	1 2 3 4 5
Escolaridad	Sociodemográfica	¿Qué semestre cursas?	Ordinal	03	Primer semestre Segundo semestre Tercer semestre Cuarto semestre Quinto semestre Sexto semestre	1 2 3 4 5 6
Antigüedad	Sociodemográfica	¿Cuántos años has estado en la escuela?	Ordinal	04	De 0 - 1 años De 2 - 3 años De 4 - 5 años De 6 - 7 años De 8 - 9 años De 9 - 10 años Más de 10 años  No sabe/ No responde	1 2 3 4 5 6 7  99
Materia	Sociodemográfica	¿Qué materias optativas has cursado?	Nominal	05	CWP XX Personalities Cultural Highlights MWI UN Seminar Comp. Religions  Otras No sabe/ No responde	1 2 3 4 5 6  0 99
Noticias	Sociodemográfica	¿Cómo te informas de las noticias?	Nominal	06	Periódico Radio Televisión Internet  No sabe/ No responde	1 2 3 4  99
Materia	De control	¿Conoces los objetivos de la materia optativa?	Ordinal	07	Si Más o menos No  No sabe/ No responde	1 2 3  99
Rol	De control	¿Qué tan preparado está el docente para impartir la materia?	Ordinal	08	Mucho Algo Un poco	1 2 3

					Nada	4
					No sabe/ No responde	99
Rol	De control	¿Qué tan interesado e involucrado está el docente que imparte la materia?	Ordinal	09	Mucho Algo Un poco Nada  No sabe/ No responde	1 2 3 4  99
Rol	De control	¿Qué tanto te motiva el maestro con respecto a las materias?	Ordinal	10	Mucho Algo Un poco Nada  No sabe/ No responde	1 2 3 4  99
Rol	De control	¿Cuál es el rol del docente?	Nominal	11	Supervisor del trabajo del alumno Expositor Transmisor de conocimientos Facilitador del Aprendizaje  No sabe/ No responde	1 2 3 4  99
Rol	De control	¿Qué técnicas didácticas emplea el docente?	Nominal	12	Exposición docente Exposición alumnos con PPT Cuestionarios Lecturas Discusiones Rol Plays Trabajo en equipo Proyectos Investigaciones Webquests Videos  No sabe/ No responde	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12  99
Vinculación	De control	¿Las materias optativas te han ayudado a concientizarte con respecto a tu comunidad?	Ordinal	13	Mucho Algo Un poco Nada  No sabe/ No responde	1 2 3 4  99
Vinculación	De control	¿Qué materias te han ayudado a vincularte más con la comunidad?	Nominal	14	CWP XX Personalities Cultural Highlights	1 2 3

					MWI UN Seminar Comp. Religions	4 5 6
					Otras No sabe/ No responde	0 99
Vinculación	De control	¿La escuela te ha ayudado a vincularte más con tu comunidad?	Ordinal	15	Mucho Algo Un poco Nada  No sabe/ No responde	1 2 3 4  99
Vinculación	De control	¿Tus maestros te han ayudado vincularte más con tu comunidad?	Ordinal	16	Mucho Algo Un poco Nada  No sabe/ No responde	1 2 3 4  99