



Universidad Pedagógica Nacional

**Fragmentación o Integración curricular escolar;
dos enfoques de formación en la construcción social
del siglo XXI**

Tesis

Que para obtener el Grado de Maestro en Desarrollo
Educativo

PRESENTA: SEBASTIÁN ANDRÉS SILVA DÍAZ

TUTORA: DRA. MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA

Ciudad de México, 28.10.2020

Agradecimientos

Quisiera agradecer especialmente a mi madre Angélica del Carmen Díaz Ramos por creer en mí y apoyarme en todo proyecto y embarcación que he tomado en la vida.

También quisiera agradecer a mi tutora, la doctora María Guadalupe Carranza Peña, por su honestidad, disposición, guía y apoyo que me brindó de manera permanente y amable durante el proceso académico de esta maestría, dentro de la cual se presentaron dificultades inesperadas que, sin su ayuda no hubiese sido posible llevarlas a buen puerto. Un ser humano integral.

Por último agradecer a la mayoría de los y las docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con quienes tuve la suerte de tomar clases de gran nivel, a CONACYT y a México, que tiene abiertas las puertas para el desarrollo del conocimiento sin importar su origen ni nacionalidad.

INDICE

| | |
|---|------------|
| Indice | 4 |
| Índice de Figuras | 6 |
| Introducción | 9 |
| Problematización | 11 |
| Preguntas de Investigación..... | 12 |
| Objetivos..... | 13 |
| CAPITULO 1. TENSIONES ENTRE DOS ENFOQUES CURRICULARES | 15 |
| 1.1 Contexto y sociedad..... | 15 |
| 1.2 currículum para el siglo XXI..... | 20 |
| 1.3 currículum..... | 27 |
| 1.4 currículum Integrado..... | 31 |
| 1.5 El currículum en Latinoamérica..... | 35 |
| 1.6 currículum en México..... | 38 |
| 1.7 Interdisciplinariedad..... | 40 |
| 1.8 La Escuela como espacio social de la recreación del currículum..... | 42 |
| 1.9 Docentes y su participación en los procesos de aprendizajes..... | 45 |
| 1.10 Aprendizaje Significativo..... | 47 |
| CAPITULO 2. ANÁLISIS CURRICULAR DEL MODELO EDUCATIVO 2017 | 50 |
| 2.1 Antecedentes y orígenes | 51 |
| 2.1.2 Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Secundaria)..... | 51 |
| 2.1.3 Reforma integral de la educación básica (RIEB), 2011..... | 53 |
| 2.1.4 Modelo Educativo para la Educación Obligatoria; Educar para la libertad y la Creatividad 2017..... | 54 |
| 2.2 Misión y visión o ideario (principios o filosofía)..... | 55 |
| 2.3 Plan de estudios | 57 |
| 2.4 Perfil de egreso; por rasgos o competencias..... | 63 |
| 2.5 Estructura curricular; líneas, campos, módulos, áreas..... | 65 |
| 2.6 Implicaciones en el ámbito docente: Orientación profesional y laboral | 72 |
| 2.7 Análisis de contenido por líneas..... | 86 |
| 2.8 Preguntas para el análisis curricular (Método de George Posner)..... | 104 |
| 2.9 Comentarios generales | 116 |
| CAPITULO 3. UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA CURRICULAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MEXICO; METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE CAMPO | 118 |
| Perspectiva teórico-metodológica..... | 118 |
| 3.1 Fases de la metodología de la investigación | 119 |
| 3.1.1 Identificación del problema..... | 120 |
| 3.1.2 Preguntas de investigación | 121 |
| 3.1.3 Elaboración y presentación del marco teórico..... | 123 |
| 3.1.4 Método y diseño de la investigación; descripción de la muestra para la investigación de campo y técnicas de recogida de la información..... | 124 |
| 3.1.5 Investigación de campo; aplicación de los instrumentos de investigación; documentación, observación, entrevistas y grupos focales..... | 129 |
| 3.1.6 Análisis y procesamiento de la información de la investigación de campo..... | 135 |
| 3.1.6.1 Contextualización | 135 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.6.2 Datos sobre la ruta de mejora (investigación documental) | 137 |
| 3.1.6.3 Categoría de análisis | 140 |
| 3.1.6.4.- Triangulación de los resultados de las categorías de análisis | 175 |
| 3.2 Comentarios generales | 186 |
| CAPITULO 4. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM INTEGRADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA; UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 188 |
| 4.1 Justificación y variables que determinan la elaboración de una propuesta de intervención | 188 |
| 4.2 Consideraciones sobre el contexto en que se elabora una propuesta de intervención. Históricos, sociales, culturales, educativos y curriculares..... | 190 |
| 4.2.1 Calidad de la educación..... | 190 |
| 4.2.2 Ética para abordar un proyecto educativo..... | 191 |
| 4.2.3 Unidades Didácticas Integradas, Vinculación entre la Física y la Música..... | 192 |
| 4.2.4 Asignaturas para el desarrollo de este modelo de integración | 193 |
| 4.2.5 Jerarquía de las asignaturas | 194 |
| 4.3. Etapas en la elaboración de una propuesta de Unidad Didáctica Integrada para el segundo grado de secundaria (Metodología para el diseño de la propuesta). | 199 |
| 4.3.1 Fase 1. ¿Por qué se opta por las unidades integradas? | 199 |
| 4.3.2 Fase 2. Diagnóstico previo | 200 |
| 4.3.1.1 Fase 2. Diagnóstico previo (el alumnado concreto) | 201 |
| 4.3.3 Fase 3. Diseño de la Unidad Didáctica Integrada..... | 203 |
| 4.3.4.1 Justificación y desglose de la elaboración de la Unidad Didáctica Integrada | 208 |
| 4.3.4 Fase 4. Plan de Investigación respecto a los tópicos integrados..... | 210 |
| 4.3.5 Fase 5. Recursos y materiales adecuados | 215 |
| 4.3.6 Fase 6. Criterios para el Agrupamiento de estudiantes en la Unidad Didáctica Integrada | 218 |
| 4.3.7 Fase 7. Exigencias a nivel organizativo que impone el desarrollo del tópico elegido. | 220 |
| 4.3.8 Fase 8. El papel del profesorado en la Evaluación..... | 226 |
| 4.3.8.1 La Rúbrica interactiva digital como herramienta de soporte..... | 231 |
| 4.3.9 Fase 9. Diseño de la Secuencia didáctica integrada..... | 240 |
| 4.3.10 Fase 10. Conclusiones de la propuesta. | 267 |
| 4.4 Conclusiones finales | 269 |
| Anexos | 278 |
| Referencias Bibliográficas | 287 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Nota: Figura 1. Autores (as) y definiciones sobre currículum (Arellano, 2016, pp.5-6). Modificación propia para esta investigación..... | 30 |
| Nota: Figura 2. Cuadro comparativo de Montse Rifá Valls, basado en planteamientos de Basil Bernstein, donde se exponen las visiones del currículum de colección (fuerte) y el currículum Integrado (débil). Tomado de “El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad”, por M. R. Valls, s.f., Cuadro 1. Las diferencias entre el currículum de colección y el currículum de integración a partir del análisis de la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento, después del párr. 5. | 35 |
| Nota: Figura 3. Nota: Modelo basado en competencias. Tomado de “Propuesta curricular (ME).” Por C. Del Pilar Ortega, 2017, p. 12. | 58 |
| Nota: Figura 4. Esquema sintético de las cuatro etapas (Christofer, M., y Flores Elsa, 2015, p.19). | 61 |
| Nota: Figura 5. Ecuación 1. Componentes Curriculares de la Educación Básica (ME, 2017, p.73). | 66 |
| Nota: Figura 6. Principios Pedagógicos. Elaboración propia, considerando los contenidos propuestos en los principios del nuevo modelo educativo 2017, y en la figura de los principios, elaborada para el 2016 (NME). | 74 |
| Nota: Figura 7. Dosificación de Ejes y temas en la Asignatura de Física (segundo de Secundaria). Pertenece a la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (NME, 2016, p. 129) | 88 |
| Nota: Figura 8. Apreciación sobre los ejes y temas correspondiente a Danza y Expresión Corporal y Artes Plásticas y visuales (MDE, 2017, p. 160). | 91 |
| Nota: Figura 9. Apreciación Teatro y expresión corporal con voz y Música y experimentación sonora. (MDE, 2017, p. 161). | 92 |
| Nota: Figura 10. Expresión Artes Plásticas y Visuales (MDE, 2017, p. 162). | 93 |
| Nota: Figura 11. Expresión Música y experimentación sonora y Danza y expresión corporal (MDE, 2017, p. 163). | 94 |
| Nota: Figura 12. Contextualización y Expresión Artes plásticas y visuales y Teatro y expresión corporal con voz (MDE, 2017, p. 164). | 95 |
| Nota: Figura 13. Contextualización Teatro y expresión corporal con voz, Música y experimentación sonora y Danza y experimentación corporal. (NME 2016, p. 165). | 96 |
| Nota: Figura 14. Distribución semanal de períodos lectivos de segundo de secundaria (NME 2016, p. 216). | 98 |
| Nota: Figura 15. Distribución anual de períodos lectivos (segundo de secundaria). Tomado de la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (NME, 2016, p.217). | 100 |
| Nota: Figura 16. Distribución Horaria Anual Porcentual entre Física y Artes, Física y Música (segundo de secundaria). Elaboración propia. | 101 |
| Nota: Figura 17. Cuadro de síntesis sobre integración curricular del modelo educativo (MDE 2017), correspondiente al segundo ciclo de secundaria de las disciplinas Física y Música. Elaboración propia. | 103 |
| Nota: Figura 18. Actividades proyecto “NIÑASTEM PUEDEN”. Tomado de la ruta para la implementación del modelo Educativo 2017. (Modelo Educativo 2017, p. 92). | 113 |

| | |
|---|-----|
| Nota: Figura 19. Cuadro propio sobre fases de la metodología de la investigación. | 119 |
| Nota: Figura 20. Recuadro sobre los Tipos fundamentales de investigaciones según el tipo de problema planteado. (Bisquerra 2004, p. 96). Los corchetes son propios..... | 122 |
| Nota: Figura 21. Cuadro sobre la dinámica de la entrevista. Diseño propio..... | 132 |
| Figura 22. Figura sobre grupos focales. Elaboración propia..... | 134 |
| Figura 23. Cronograma para la investigación de campo en la Escuela secundaria 139 José Enrique Rodó. Marzo-abril 2019. CDMX. Elaborado por el investigador y entregado al director de la Escuela secundaria 139. (Ruta de mejora, 2018-2019). | 136 |
| Nota: Figura 24. Temáticas que se plantean en “La ruta de Mejora 2018-2019” de la Escuela 139. Elaboración propia. (Ruta de mejora, 2018-2019). | 137 |
| Figura 25. Tiempo, cambio y experimentación sonora. | 208 |
| Nota: Figura 25. Figura de elaboración propia..... | 208 |
| Nota: Figura 26. Cuadro sobre el proceso de construcción del tópico a trabajar en una Unidad Didáctica Integrada. Elaboración propia, basado en la tormenta de ideas de Jurjo Torres (2012, p. 232). | 212 |
| <i>Nota: Figura 27. Elaboración propia, basado en la tormenta de ideas agrupadas de Jurjo Torres (2012, p.233).</i> | 213 |
| Nota: Figura 28. Distribución anual de cargas horarias por asignaturas. Cuadro perteneciente a la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (NME 2016, p.217). | 223 |
| Nota: Figura 29. Elaboración propia basada en el Cuadro perteneciente a la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. (NME, 2016, p. 216). | 224 |
| Nota: Figura 30. Propuesta de redistribución semanal horaria para el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada. (Considerando que se implementara la asignatura de Música). La asignatura de Ciencias y Tecnologías en el plan oficial correspondiente a Física, en vez de impartirse oficialmente cuatro horas a la semana en el horario escolar secundario, se impartiría en dos horas, las otras dos horas faltantes, se redistribuyen para el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada entre Física y Música (UDI), donde se fusionaron los contenidos de ambas materias. Figura de elaboración propia, cuadro modificado para esta propuesta de intervención..... | 225 |
| Nota: Figura 31. CoRubric 1. Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Rúbrica, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google. | 233 |
| Nota: Figura 32. CoRubric 2. Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Alumnos, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google. | 234 |
| Nota: Figura 33. CoRubric.3 Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Profes, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google. | 235 |
| Nota: Figura 34. CoRubric 4. Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Rúbrica, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google. | 236 |
| Nota: Figura 35. CoRubric 5. En el siguiente paso, se procesan las respuestas y se coloca la nota máxima con la que se requiera calificar, que en este caso corresponde a un 10. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google..... | 237 |
| Nota: Figura 36. CoRubric 6. Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Rúbrica, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google. | 238 |

| | |
|---|-----|
| Nota: Figura 37. CoRubric 7. Esta etapa se realiza en una pantalla nueva que surge al procesar las respuestas -indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google..... | 239 |
| Nota: Figura 38. Cuadro Evaluación CoRubric. Semana I. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google..... | 263 |
| Nota: Figura 39. Cuadro Evaluación CoRubric. Semana II. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google..... | 264 |
| Nota: Figura 40. Cuadro Evaluación CoRubric. Semana III. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google..... | 265 |
| Nota: Figura 41. Cuadro Evaluación CoRubric. Semana IV. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google..... | 266 |
| Figura 42. Cronograma de actividades..... | 277 |

Índice de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Análisis Documental; Contrastación entre el modelo educativo 2017 y Documentos oficiales del Centro Escolar..... | 141 |
| Tabla 2. Análisis y contrastación entre las nociones curriculares de los profesionales de la educación..... | 147 |
| Tabla 3. Análisis curricular de la planeación de docentes considerados en la muestra | 153 |
| Tabla 4. Análisis sobre las prácticas pedagógicas en aula. | 156 |
| Tabla 5. Análisis de los grupos focales; percepciones de los estudiantes sobre la escuela, sus dinámicas y aprendizajes..... | 165 |
| Tabla 6. Comparativa de las dos propuestas curriculares. Unidades didácticas organizadas por disciplinas (Fragmentación curricular)..... | 198 |
| Tabla 7. Comparativa de las dos propuestas curriculares. Metas educativas y diseño de la Unidad Didáctica Integrada (Integración Curricular)..... | 200 |
| Tabla 8. Secuencia didáctica de la Unidad Didáctica Integrada (UDI)..... | 235 |
| Tabla 9. Cuadro de Síntesis de la Triangulación metodológica..... | 275 |

** Cada vez que aparezca escrito “los” significará de manera inclusiva “los y las”, sin embargo, por cuestiones de estilo (formales-académicas), que están relacionadas a postulados (pureza y elegancia de la lengua castellana) de la Real Academia Española (RAE), no se ha plasmado de manera tácita aquella inclusión social-gramatical en este trabajo de investigación.*

Introducción

La elaboración de una investigación académica como extranjero sobre las problemáticas del currículum escolar en México, en una de las urbes más grandes y pobladas del mundo (CDMX), en un año de elecciones presidenciales (2018), y que parte de ella haya tenido como uno de sus objetivos de investigación intervenir una escuela pública, no era una tarea fácil de lograr, ya que intervenir implica una irrupción, y para ello debía ser necesario adentrarse en una población tan diversa y multicultural como la mexicana, produciéndose en el transcurso sincretismos y choques culturales desde la perspectiva particular del investigador.

Intervenir significó también encontrarse y distanciarse muchas veces con las propias ideas que el investigador ha ido construyendo desde una perspectiva histórica y social. Además, esta investigación tiene como virtud la formación y aprendizajes constantes que se fueron adquiriendo durante el proceso de investigación con la comunidad universitaria de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional de México, como también con las personas pertenecientes a la Escuela Secundaria no. 139 "José Enrique Rodó".

Ante todo, y como investigador, se adquirió con convicción y compromiso político (no partidista), la elaboración de una investigación con altura de miras para con la educación y la sociedad, basadas en el trabajo, el respeto y la perseverancia, dentro de lo cual fue ineludible trabajar conscientemente y con honestidad férrea en cada etapa de este trabajo académico.

Durante el desarrollo de esta investigación, que tiene como fin servir y aportar – en alguna manera- al ámbito escolar, fue necesaria una revisión socio-histórica sobre el sistema educativo mexicano, cuya información permitió comprender los diferentes tipos de ideologías, contenidos y propuestas de algunos modelos curriculares que se han implementado en este país.

Por otra parte, se le dio gran importancia a la participación de los actores y sus prácticas educativas-culturales dentro de la investigación de campo, adquiriendo así una visión holística, con el fin de comprender de qué manera impactan todos estos aspectos en los aprendizajes significativos de los educandos dentro de una institución escolar, particularmente en la escuela seleccionada.

Esta investigación se constituyó desde un enfoque cualitativo, cuya perspectiva permitió comprender al objeto de estudio desde sus múltiples dimensiones, analizando y visibilizando aspectos relevantes sobre las temáticas curriculares que se investigaron, y que por medio de algunos instrumentos y técnicas de recogida de la información -agrupadas dentro de dos grandes vertientes- como son la investigación documental y la investigación de campo, se reflexionó sobre la fragmentación o integración curricular en la escuela.

Finalmente, y a través de una propuesta de intervención pedagógica se buscó incorporar algunos de los resultados que arrojó esta investigación, con el fin de poder materializar a partir de las problemáticas curriculares particulares de la escuela investigada desde una perspectiva integral.

Problematización

La problemática de esta investigación se centra en la fragmentación curricular que presenta el modelo denominado *currículum tradicional-disciplinar* en la etapa escolar, y cómo las prácticas educativas y contenidos de cada asignatura se encuentran aisladas unas de otras en términos curriculares, de significatividad para los estudiantes, docentes y en definitiva en la construcción de saberes.

Por otra parte, se presenta la integración curricular de los elementos (comunidad escolar, disciplinas, contenidos y saberes) que componen el modelo llamado *currículum integrado*, profundizando en su diseño como también en la observación y en el desarrollo de las prácticas educativas. Una propuesta interdisciplinaria que promueve una visión holística y orgánica, distinguiendo así, dos modelos curriculares diferentes, los cuales se basan en enfoques particulares en el desarrollo de la construcción social para el siglo XXI.

La elaboración de cada modelo curricular requiere de una investigación profunda, considerando la manera en cómo podrían llegar a afectar las características de estos dos modelos en los aprendizajes de los educandos, por esta razón, es necesario analizar y comprender las diferentes visiones que propone cada currículum como construcción de mundo, realizando una revisión histórica sobre los diferentes tipos de currículos que se han implementado hasta la fecha.

La particularidad de esta investigación es que además de analizar las diferentes temáticas desde un abordaje investigativo-documental, también comprende una investigación de campo, por lo tanto, se observará cómo se están llevando a la praxis estas perspectivas desde el plano del currículum vivido.

Las temáticas o ejes más relevantes que se desarrollan en esta Investigación son; el currículum, el currículum tradicional-disciplinar y el currículum integrado,

considerando fundamental un análisis del modelo curricular implementado en México durante el proceso de esta investigación (Modelo Educativo, 2017).

El contexto de la investigación de campo será Urbano, en una escuela pública en la Ciudad de México, cuyo ciclo corresponde al segundo grado de secundaria.

Preguntas de Investigación

Dado que en términos teóricos se establecen algunos rasgos que distinguen a un currículum fragmentado (tradicional-disciplinar) de un currículum integrado, la primera pregunta de investigación versará sobre la siguiente cuestión:

- ¿Es posible identificar en la práctica escolar, distinciones o grandes diferencias entre un currículum fragmentado y un currículum integrado?

Dada la necesidad de indagar sobre esta cuestión en la práctica vivencial-relacional, es necesario preguntarse lo siguiente:

- En las propuestas curriculares del Modelo Educativo 2017 (ME, 2017) en Educación Secundaria ¿Existen rutas de acción para la integración de los diferentes saberes entre las asignaturas? Es decir, ¿existe una clara intencionalidad para favorecer la integración de los contenidos? (Análisis curricular).
- Si existe una ruta de integración entre los diferentes contenidos en el currículum ¿Cómo se están implementando en el segundo grado de secundaria en la escuela a investigar, y cuan significativo es para los estudiantes, que los aprendizajes de dichos contenidos estén integrados? (investigación de campo).

- De no existir la integración curricular en la propuesta educativa del Modelo Educativo 2017 ¿Cuáles serían las estrategias para conseguir dicha integración? (diseño de propuesta de diseño de intervención).

Objetivos

Objetivo general

- Identificar dentro de la propuesta curricular del Modelo Educativo 2017 (segundo grado de secundaria), las estrategias de integración de saberes significativos o la fragmentación de éstos. (Análisis del currículum formal).
- Pregunta secundaria. ¿Cuál es el alcance en cuanto a la integración de los contenidos? (Amplio, medio o insuficiente).
- Explorar en la comunidad escolar a investigar (Secundaria), cómo se están aplicando las estrategias de integración de los contenidos escolares entre los distintos campos formativos. Y si estas formas de integración están favoreciendo el aprendizaje significativo. (Diagnóstico).
- Desarrollar una propuesta de intervención pedagógica, que se diseñe en conjunto con la comunidad escolar en la escuela pública a intervenir (segundo grado de secundaria) en la ciudad de México. (Que eventualmente favorezca la integración de los contenidos).

Objetivos específicos

Conocer las particularidades de la comunidad escolar a intervenir, promover instancias de diálogo y trabajo conjunto entre docentes de diferentes áreas disciplinarias, elaborar propuestas de articulación y tiempo lectivo desde una perspectiva pedagógica-administrativa para el primer ciclo de educación

Secundaria, de esta manera poder vincular y elaborar propuestas docentes desde diferentes enfoques didácticos, para finalmente ejecutar estas propuestas Interdisciplinarias.

CAPITULO 1.

TENSIONES ENTRE DOS ENFOQUES CURRICULARES

1.1 Contexto y sociedad

Actualmente las investigaciones y discusiones que se generan a nivel mundial acerca del currículum en el siglo XXI están centradas en la función que cumple la educación en esta sociedad, por lo que los cuestionamientos acerca de los fines sobre educar se han situado en la construcción de una sociedad más justa. En este sentido:

los dilemas y las tensiones que se han acumulado en la búsqueda de un acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar, [han servido] para responder eficazmente a las expectativas y demandas de los jóvenes y de los diversos sectores sociales en un siglo caracterizado por las incertidumbres y la celeridad de los cambios. (Amadio, Opertti, y Tedesco, 2014, p.1)

A partir de estas consideraciones, y comprendiendo los cambios en las sociedades a nivel mundial, cada vez más aceleradas, y con un modelo de sostenibilidad en riesgo y en disputa, existe de manera concomitante la necesidad por desarrollar nuevos modelos educativos en medio de esta liquidez posmoderna en la que se construye este siglo XXI.

Estos hechos, han llevado a preguntarse una vez más, qué es lo que se quiere enseñar, y qué rol cumple la educación en los tiempos actuales y venideros. Ante estas interrogantes, los currículos deberían de representar estos cambios en su nuevo contexto, sin embargo, sigue existiendo desde una perspectiva institucional una fuerte carga ideológica tradicional sobre el concepto de la educación formal, sin comprender el cambio de paradigma, lo que no ha permitido un acuerdo amplio.

Lo que es destacable para esta investigación, es que a partir de aquellas discusiones se están cimentando nuevos conceptos y formas con lo que se irán construyendo los nuevos currículos, lo que permitiría también vislumbrar nuevos saberes, y por cierto, la construcción de nuevas sociedades.

Existen variados conceptos y autores importantes que describen el currículum, como; Jurjo Torres (2012), Ángel Díaz Barriga (2003), Lawrence Stenhouse (1991), J. Gimeno Sacristán (2007), J. Schawab (1983), Michael Apple (1979), entre otros, conceptos que se expondrán en esta investigación, sin embargo, cabe destacar que la idea más frecuente sobre currículum es la enunciada por la UNESCO, la que se comprende como “un conjunto de planes y programas de estudio organizados por disciplinas” (Tedesco, 2014, p.1), que apuntan a una representatividad de los saberes indispensables para el desarrollo de una sociedad más justa.

Considerando la idea anterior, cabe preguntarse primeramente ¿Con base en qué criterios se organizan estas disciplinas en los currículos escolares? ¿Cuáles son las disciplinas indispensables para un currículum? ¿Quién o quiénes las organizan? ¿Cómo se operativiza dicho currículum? ¿Cómo asume la institución escolar y su comunidad la aplicación de dicho currículum? ¿Cuál es el aporte de la sociedad en el currículum o se asume de manera unidireccional? Cuestionamientos que abren otras preguntas de reflexiones más profundas aún, y que están relacionadas con la idea de construcción de sociedad, entonces vale preguntarse ¿En qué tipo de sociedad vivimos? y ¿Qué tipo de currículum se requiere entonces para la construcción de una sociedad más justa?

Ser parte de “la sociedad” no significa comprenderla ni conceptualizarla como “una sola”, referente al imaginario de una homogeneidad social única, sino que es necesario profundizar un poco más y entenderla como un tejido complejo y dinámico, dentro de la cual existe una multiculturalidad de cosmovisiones que van

conformando diferentes tipos de sociedades, algo que podría estar sucediendo también en la escuela, como conceptualización.

Considerando el párrafo anterior, sería importante no asumir un determinado significado de sociedad sin antes haber reflexionado sobre la génesis de un modelo de características específicas que pretende ser globalizado y estandarizado como concepto genérico. Esta conceptualización única proviene de una localización dada (de Sousa Santos, 2008), adquiriendo particularidades jerárquicas y condicionantes, que, por medio de políticas sociales, económicas y culturales, se han situado desde una localidad en particular, ideologías que han sido edificadas por grupos dominantes que extienden su propia visión y versión del mundo, utilizando la globalización como rango de acción, creando leyes de tipo universales para el beneficio y requerimientos de unos pocos.

En este sentido, es necesario repensar el contenido de conceptos como sociedad y globalización, siendo esta última vinculada muchas veces a una herramienta tecnológica y de mercado, que se sostiene bajo una lógica de cobertura, extendida por todo el orbe y que se desarrolla en condiciones de igualdad. Cuestión que se aleja de la visión y profundidad expuesta por de Sousa Santos (2008), lo que ha de considerarse relevante en esta investigación, puesto se comparte la idea inicial que estos conceptos provienen de una localización dada, y que surgen a partir de una ideología hegemónica cultural y social.

Por lo tanto, se considera en este trabajo que la sociedad está conformada por múltiples culturas, heterogéneas, colmada de particularidades, creencias, tradiciones, lenguas y cosmovisiones, cada una de ellas articulando sus propias formas de educar y traspasar su cultura. Esta consideración permite elaborar una analogía con lo que sucede en las escuelas y sus currículos, comprendiendo al currículum no como una idea cerrada y única, sino desde la pluralidad de los significados y estructuraciones específicas, según cada cultura en su contexto singular.

De esto puede desprenderse una diversificación y socialización del concepto de currículum, desde el punto de vista epistemológico y semántico, lo que podría tener un efecto emancipatorio como ejercicio de construcción, al repensar el rol de la educación formal, en cuanto a contenidos y al funcionamiento institucional, abriendo la posibilidad de integrar el concepto de “currículos” o bien comprenderlo como “tipos de currículos” en directa alusión a las diferentes culturas existentes.

En este sentido el diseño de un currículum estaría directamente relacionado con la identidad cultural de quienes integren un proyecto en común, cumpliendo una función social determinante en el desarrollo de la diversidad cultural y su autonomía.

En cuanto a la diversidad cultural y su concepción, ésta se sostiene desde lo diverso, comprendiendo que “las necesidades humanas son genéricamente siempre las mismas, pero [que] las culturas son formas de respuestas diferentes, los hábitos, las costumbres, las prácticas varían de acuerdo con el contexto, lo que se inscribe en la relatividad de las culturas”. (Malinowski citado en Millán y Nieto. 2006, p. 48).

Con respecto al concepto de autonomía, este se entiende como una libertad en la toma de decisiones, en un marco de respeto a las diferencias y particularidades de la diversidad cultural, como idea base. Sobre este planteamiento sería posible profundizarlo y desarrollarlo desde la conceptualización a la práctica, de manera que pueda desarrollarse la posibilidad de una co-construcción diversa y autónoma ¿Cómo? identificando la propia posición con la ajena, “pasando de la tolerancia a la cooperación por el bien común” (Villoro, 1995. p.34).

Hoy en día, los procesos escolarizados están inmersos en sociedades que se conforman de diferencias y no de homogeneidades, por lo que parte del reto de la educación formal en el siglo XXI es resignificar conceptos a nivel estructural, para

poder adquirir una mirada histórica y holística del panorama actual de la educación.

Alguno de los conceptos que se desarrollan en esta investigación por estar relacionados con el currículum, son los de sociedad, globalización o autonomía, conceptos que son vividos dentro de las dinámicas escolares, y que deben ser explicitados y transparentados, ya que no es posible sostener el desarrollo de la educación actual dentro de las mismas lógicas del siglo pasado, ya que el escenario actual sugiere cambios estructurales, los cuales incluyen cambios conceptuales como relacionales.

Antoni Zavalla en su libro *La práctica educativa; cómo enseñar* (2000), pone en cuestionamiento la función específica que tiene la enseñanza y el impacto directo que genera en la construcción de sociedad que se quiere edificar. Ante esto, propone como ejemplo a Bloom, Gagné y Tyler, exponiendo de manera amplia el gran abanico de modelos educativos y curriculares que existen, considerando las diferentes visiones y maneras de entender y educar a la ciudadanía que diariamente coexiste en una sociedad (¿cognitivas, motrices, integrales?).

Además, este autor hace referencia a una cuestión ideológica en cada impronta educativa, lo que se expresa de la siguiente manera; "(...) detrás de cualquier intervención pedagógica consciente se esconden un análisis sociológico y una toma de posición que siempre es ideológica" (Zavala, 2000, p.27).

A partir de esta reflexión se podría inferir que, cada institución escolar tiene la facultad de educar desde una posición ideológica propia (religiosa, política, académica, deportiva, artística, entre otras), lo interesante es que a través del currículum oficial de una nación, se promueven de manera obligatoria (implícita y/o explícita) aquellas ideologías que están relacionadas al tipo de ciudadano que se quiere educar, y por tanto al tipo de sociedad en la que se quiere vivir.

Por último, Zavalla abre una interrogante fundamental del deber ser y el rol de la educación:

¿Acaso es el deber de la sociedad y del sistema educativo atender todas las capacidades de la persona? Si la respuesta es afirmativa y, por consiguiente, creemos que la escuela debe promover la formación integral de los chicos y chicas, hay que concretar inmediatamente este principio general, dando respuesta a lo que debemos entender por autonomía y equilibrio personal, el tipo de relaciones interpersonales a que nos referimos y qué queremos decir cuando nos referimos a la actuación o inserción social. (Zabala, 2000, p.26)

Ante estas reflexiones, es posible comprender que se pueden formar ciudadanos integrales, y por lo tanto construir una sociedad desde este prisma, lo que dependería de cierta manera de las ideologías y voluntades gubernamentales, como también de los estados actuales, que sustentados en la lógica de la formación integral, serían por defecto, menos fragmentadas.

1.2 Currículum para el siglo XXI

En la actualidad, se puede vislumbrar a nivel planetario, el rol que está cumpliendo el currículum en la educación, tomando en cuenta que las dinámicas culturales y sociales se encuentran en constante cambio e innovación.

La tecnología y la conectividad son una realidad que a través del tiempo se ha hecho cada vez más relevante. La información centrada en el docente dejó de tener la importancia que tuvo alguna vez, hoy en día existe todo tipo de información en la red (virtual), lo que lleva a reflexionar sobre las diferentes propuestas y estrategias actuales en la educación, ya que si a principios de los noventa se cuestionaba sobre quién poseía la información, la respuesta todavía recaía en el docente. En la actualidad la respuesta a esta pregunta será que en el docente tanto como en las redes del ciber espacio, por lo tanto, el contexto educacional formal ha cambiado, y la pregunta hoy podría estar enfocada a qué es lo que se debe enseñar, cómo y con qué fin, ya que la información existe y está al alcance de la mayoría.

Si el currículum es un proyecto educativo, o una organización, programa o instrumento que sistematiza y transmite ciertos conocimientos culturales en un contexto particular, podríamos estar en presencia de cambios históricos en el campo de la educación.

En la actualidad, la pedagogía debe reflexionar sobre el contexto en que se encuentra, y debe adaptarse a las necesidades de la población, en ese contexto es imprescindible una revisión al currículum escolar y los modos en que son empleados; advertir la distancia que existe entre el currículum formal y el currículum real o vivido, y desde luego comprender la diferencia entre el currículum tradicional y el currículum integrado, son un ejemplo de ello.

Cuando se reflexiona sobre el currículum, existe una idea general de este, y que está relacionado a un tipo de currículum que es el que se ha estado desarrollando en el mundo occidental a través del último siglo, el cual está vinculado a la disciplina y a la acumulación de conocimientos, este currículum es denominado currículum disciplinar-lineal, el cual ha llegado a ser el currículum por excelencia, también denominado currículum tradicional.

Este tipo de currículum está siendo cuestionado en el siglo XXI, y uno de los motivos más relevantes es aquel que vincula a instituciones u organismos internacionales que se ocupan de elaborar y medir los resultados educativos por medio de evaluaciones y estándares universales, lo que va generando que los currículos de los países miembros de estos organismos se vayan alineando, lo que genera en las escuelas una dinámica por meta establecida, cuestión que es necesaria para poder rendir y estar dentro de los niveles y competencias que se esperan, lo que produce una homogenización de conocimientos a nivel global, sin distinción cultural ni económica.

La educación formal escolarizada muchas veces pone el foco en la implementación instrumental y procedimental de los contenidos del currículum, con el fin de obtener resultados a nivel nacional e internacional, pretendiendo generar un prestigio institucional escolar en particular, estas escuelas se acercan cada vez más al diseño del currículum como lógica de mercado y competitividad, ligada a los resultados.

Algunos países como México, que a partir del año 1992 se reconoce como país multicultural, permite visibilizar los cambios culturales de un nuevo tipo de sociedad, tales cambios deben ser parte de las acciones y reflexiones que se dan en el ámbito educacional, como generadoras de las transformaciones sociales, incluyendo en ello las bases de nuevos currículos. Existen acuerdos a nivel mundial sobre el compromiso que la educación debe tener en estos tiempos de cambio, visiones de mundo que apuntan a la heterogeneidad entre los diferentes actores que se encuentran dialogando de forma permanente en disímiles contextos del planeta.

La integración es un ejemplo de este mundo contemporáneo, nuevos paradigmas como la globalización necesitan de una visión holística y de interrelación entre sujetos diferentes, reconociendo el escenario en que nos encontramos, comprendiendo las construcciones ideológicas y hegemónicas, o colonialistas preconcebidas como tradiciones insertas en la educación disciplinar, en contraposición a las nuevas concepciones y conductas de coexistencia para con el otro, realidad actual que convive permanentemente con la diferencia, lo que es parte de una nueva propuesta socio-cultural.

Actualmente en el campo laboral, muchas de las funciones que existen se desarrollan por la vía tecnológica, lo que implica repensar la realidad actual y también futura, desarrollando nuevas metodologías para abordar la educación en las escuelas, rescatando a la vez las bases y pilares fundamentales de la historicidad educacional.

Desde esta perspectiva un currículum integrado implicaría integrar la realidad existente, esto significa comprender el contexto y universo de los estudiantes y tender un puente para su futuro, por otra parte implicaría integrar conceptos de interés del estudiante y conectarlos con dinámicas que les sean significativas, en un mundo diverso en términos etarios, sexuales, estéticos y laborales, integrando las nuevas tecnologías como una parte natural entre las nuevas generaciones, lo que implicaría una actualización y comprensión urgente sobre las plataformas, escenarios y maneras de interacción en conjunto entre investigadores, docentes y estudiantes.

Un currículum integrado significa trabajar entre diferentes disciplinas y no aislarlas entre sí, lo que conlleva a romper con la linealidad y rigidez tradicional, donde el trabajo y desarrollo de nuevos conocimientos se logren generar a partir del dialogo interdisciplinar, dándole significatividad a la interrelación entre saberes diferentes. Un currículum Integrado significa trabajar en equipo, pero de manera transversal, esto implica a toda la comunidad escolar, estudiantes, docentes, directores y apoderados.

Otros factores, como el cambio climático, las migraciones, los nuevos descubrimientos científicos y los ya mencionados avances tecnológicos, nos llevan a pensar en un mundo que se comporta diferente, que está en constante cambio, y en este sentido la educación no puede quedarse estática ante tales problemáticas.

Los docentes, de manera constante deben realizar clases en aulas donde se relacionan con estudiantes que se encuentran inmersos en un mundo que se está cuestionando las ideologías que se han asentado por mucho tiempo, concepciones sobre diversidad cultural, diferencia de género, racismo, cambio climático, el rol que está ejerciendo la iglesia o la política partidista que cada vez tiene menos representación -en lo que respecta a los porcentajes de votaciones- cuestiones que están relacionadas a las instituciones y su cada vez menor

legitimidad, que en el plano escolar y curricular, como ente socializador no logra conectar, por lo tanto el currículum se va fragmentando, tanto en sus prácticas como en sus contenidos, quedando atrapado en sus áreas y disciplinas de manera aislada de las nuevas realidades sociales.

Desde esta perspectiva se puede inferir que la diferencia conceptual entre las generaciones (docentes y estudiantes), podría estar produciendo un distanciamiento que es proporcional a la comprensión que tiene el docente sobre el medio y las dinámicas en que se están desarrollando los educandos, lo que a la vez produce una fragmentación entre los propios contenidos, sus estrategias y la realidad que existe fuera de la escuela.

La memoria es un ejemplo que permite comprender las diferencias entre el mundo del estudiante actual y las del docente que continúa repitiendo fórmulas que en su época fueron de gran utilidad, y que, sin embargo, inmerso en los escenarios del siglo XXI, no tienen una repercusión similar.

Con respecto a este tema, hoy en día es posible digitalizar los textos que se estimen pertinentes, o incluso, yendo un poco más allá, con un simple clic se puede obtener la información que se requiere, y en la búsqueda de ella una multiplicidad de información alterna, por lo que, en términos de estrategias pedagógicas, la educación podría profundizar en la tarea educativa de selección y clasificación de la información, es decir, situar en el centro lo relevante que son las fuentes de información, por lo que una de las tareas de la educación actual es encontrar entre tanta información, cuál o cuáles son las más adecuadas, para luego extraer de ellas lo que cada estudiante comprenda y absorba de ellas, así, en una segunda instancia desarrollarla y darle sentido, con el fin de que la información sea significativa para los estudiantes, comprendiendo la realidad global en que nos encontramos y la forma en que esta se adquiere.

Relacionado los tipos de aprendizajes, Juan Delval (2014) analiza la problemática que se suscita entre una educación conservadora y una educación progresista, donde “La concepción conservadora de la educación defiende un aprendizaje memorístico, mientras que la concepción progresista defiende un aprendizaje significativo” (Delval, 2014, p.7)

En este mismo sentido Bauman (2009) elabora un análisis, donde expone que hace algunas décadas el aprendizaje y la educación fueron creados para hacerse duraderos, por lo que la educación se desarrollaba en esa dirección, y la memoria en este escenario era un valor positivo. Hoy en día la memoria es complementada y utilizada en memorias de ordenadores, por lo tanto, la forma de desarrollar esta habilidad no tiene la misma recepción que hace tres décadas.

En cuanto a lo que sucede en la actualidad, el autor hace referencia a que los jóvenes no priorizan la retención de conceptos específicos, porque no saben qué producto será conveniente para memorizar (producto como valores, marcos cognitivos, costumbres) y cuál será desechado, permaneciendo en un espacio abierto e ilimitado, a la espera amenazante de quedar excluido en cualquier momento.

Dentro de la educación formal y siguiendo la línea de investigación sobre la integración o fragmentación en la educación, quién criticó la forma de diseñar y organizar las asignaturas de manera aislada, fue la figura de John Dewey en Estados Unidos, quien en la década de los cincuenta reflexiona sobre la manera de abordar y organizar las diferentes asignaturas, considerándolas como “sobrecargas de fragmentos inconexos, solo aceptados basándose en la repetición o la autoridad” (Dewey citado en Torres, 2012, p.20). Dewey explicita la poca o nula relación de las asignaturas y sus contenidos, volviéndose una educación “Bancaria” como lo denominara Paulo Freire en Latinoamérica (1968).

La integración es por tanto, un elemento fundamental dentro de las discusiones que se están produciendo para el desarrollo del currículum en el siglo XXI. Como parte de las propuestas importantes en esta dirección, se destaca la idea de vincular las dinámicas, saberes y prácticas que se desarrollan al interior de la escuela con la realidad exterior, es decir, que es necesario construir un nexo entre la escuela y lo que sucede fuera de ella, dándole un sentido vívido al currículum a través del cual sea posible construir significados.

Ante tal escenario, Jurjo Torres sostiene que “La educación de los ciudadanos y ciudadanas pasa, entre otras medidas, por hacer todos los esfuerzos posibles para evitar esa brusca ruptura entre las formas de trabajar, y por eliminar las barreras existentes entre las instituciones académicas y su entorno” (Torres, 2012, p.13), haciendo referencia a una vida fuera de la educación formal y obligatoria.

Dentro de esta perspectiva, se han desarrollado investigaciones y estudios que se han enfocado en las experiencias cotidianas de los estudiantes, la importancia y significatividad que tienen para ellos estas prácticas vivenciales en el desarrollo de cada formación como seres integrales y multidimensionales, como los de Kilpatrick (1918) con su método de proyectos o Decroly (1987), implementando los llamados Centros de Interés. Ambos proyectos centrados en la observación y experimentación de los estudiantes, ideas que por cierto se entran con la filosofía pedagógica de la escuela nueva.

Estos estudios, se situaron en la búsqueda y desarrollo de una integración y aprendizajes significativos para los estudiantes, ambos autores (Kilpatrick, 1918 y Decroly, 1987) destacan la importancia de la curiosidad e interés del educando en las temáticas a desarrollar en la escuela, lo que permite al estudiante investigar, conocer y aprender, relacionando su propia realidad desde la experiencia vivida.

El desarrollo de este concepto sobre integración relacionada a la realidad, no solo se sitúa como dinámica dentro del aula escolar, en el binomio estudiantes-docentes, sino que permea a la escuela en su totalidad.

Un siglo después, Michael Apple (1995) incluirá el término de democratización escolar, profundizando aún más en la idea de que la escuela debe promover un conocimiento conectado con la realidad, esto quiere decir la escuela como espacio participativo, donde la comunidad escolar se comprometa en la toma de decisiones, una escuela horizontal, en permanente dialogo, que tanto dentro de sus contenidos curriculares como en sus prácticas, sea democrática, considerando el concepto de jerarquización como una de las problemáticas que se ha promovido dentro de la institución escolar por tanto tiempo.

De manera que la escuela debe proporcionar herramientas reales en cuanto a la participación de la comunidad escolar, decisiones que se desarrollan como parte de la experiencia escolar y de los aprendizajes transversales de los estudiantes, pensando en una sociedad inclusiva y de cooperación por un bien común, ideas que se van a concretizar a través del currículum.

Para profundizar esta idea del currículum como función en las instituciones escolares y en la sociedad, sería importante localizar, en términos históricos el concepto de currículum, el cual se ha desarrollado e implementado ampliamente en el mundo occidental.

1.3 Currículum

El origen del currículum como campo especializado del quehacer educativo tiene lugar en Estados Unidos, con el lanzamiento del libro “The currículum” en el año 1918, cuyo autor es Franklin Bobbitt. “Salvo unas pocas excepciones individuales como las de David Hamilton (1989) o Igor Goodson (1982, 1983, 1984, 1995) el

currículum tiene su sede en los Estados Unidos y su cultura es predominantemente calvinista-reformada (Tröhler, 2013, p.204)".

Por otra parte, Gimeno Sacristán analiza el currículum como "el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores" (Sacristán 2010, p.12), referente a las funciones de las instituciones como ideología de un modelo predominante.

Según la perspectiva de Jurgo Torres (2012), el currículum ha estado íntimamente ligado a corrientes y modelos capitalistas, líneas tecnológicas y disciplinarias de corte empresarial, aquellas que entre sus políticas laborales y de producción que comenzaban a principios del siglo XX, depreciarían los conocimientos de los trabajadores, desplazando la especialización profesional por la eficiencia en la producción. Corrientes como el "Taylorismo" y el "Fordismo", cuyas prácticas consistían en introducir maquinarias en las empresas con el fin de abaratar los costos de producción, serán replicadas desde la ideología capitalista para asentarse en los comienzos del currículum disciplinar o lineal, como modelo de producción mercantil.

Las instituciones escolares a comienzos del siglo XX, al igual que las empresas, generaban dinámicas de atomización de tareas, las cuales estaban directamente relacionadas a la preparación de trabajadores sin capacidad de criticar, ni menos para la toma de decisiones, ya que no era necesario para el trabajo que se venía construyendo. Lo que sí era relevante y parte fundamental en este modelo institucionalizado de educación era la disciplina y la obediencia.

Sobre estas dinámicas de producción, lo importante sería destacar la poca o nula relevancia que significaba tener o adquirir conocimientos acabados en alguna materia en específico, es más, para trabajar en este tipo de empresas ni siquiera era necesario utilizar la fuerza física, el mismo Ford así lo explicitó "la fuerza de

un chico de tres años es suficiente” (Neffa, 1990, citado en Torres 2012, p.17). Estas estrategias de producción generarán la pérdida de la autonomía e independencia del trabajador, por lo que sólo se requerirá una mano de obra eficiente y no pensante.

Posteriormente, en los años sesenta, irrumpe el modelo “Toyotista” por Taichi Ohno, quien diseña un nuevo modelo empresarial, este consistía en producir pequeñas cantidades de muchos modelos de productos, así se podía alivianar la inversión de infraestructura y se era más eficiente en los tiempos de comercialización.

Con estas nuevas prácticas de mercado, volvieron a tener relevancia las prácticas colectivas, la experiencia y los conocimientos, llamándolos círculos de calidad. En este modelo, quien pudiese descubrir alguna falla o anomalía dentro de la maquinaria industrial, podría comenzar a manipularla, por lo tanto, la experiencia y los conocimientos volverán a ser importantes para los trabajadores.

Sobre estas prácticas, Jurgo Torres elabora una analogía entre lo laboral y lo educacional, ya que, en ambos casos, el aspecto más importante no sería el desarrollo intelectual del individuo, ni las capacidades de estos.

Para los trabajadores de esa época, el objetivo principal consistía en lograr un mejor salario -en términos laborales- lo que para los estudiantes correspondería a obtener los mejores resultados de sus calificaciones dentro de sus instituciones –en términos educacionales-. Lo que se quiere ilustrar de manera explícita es que, en términos educativos, este tipo de currículum tiene como fin último el resultado por sobre los procesos, anulando la importancia en la construcción y el desarrollo de los momentos en que los aprendizajes adquieren significancia, tanto en conocimientos como en la conexión que existe entre los aprendizajes y las dinámicas sociales, considerando el bien común para la toma de decisiones.

A continuación, ver figura 1, donde se exponen diferentes autores (as) y sus definiciones sobre el currículum:

Figura 1. Definiciones sobre currículum.

| Bobbit 1918 | Robert Gagné 1967. | Taba 1974 | Kliebard 1975 | Zais 1976 | Mac Donald 1978 | Beauchamp 1982 | McCutcheon 1982 | Walker 1982 | Stenhouse (1983) Elliot (1983) |
|---|--|---|---|---|---|---|--|---|--|
| El currículum como campo especializado del quehacer educativo tiene origen a principios del siglo XX, exactamente con la primera publicación que hace Franklin Bobbitt, de su libro titulado The Curriculum. Este libro no sólo supone el inicio de la especialidad, sino que estableció además pautas para su desarrollo que han marcado toda una época. | Define el currículum como una secuencia de unidades de contenido arreglada de tal forma que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado como un acto simple, siempre que las capacidades descritas por las unidades específicas precedentes (en la secuencia) hayan sido ya dominadas por el alumno. | Ella plantea que debemos basarnos en la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido, vinculando la teoría y la práctica. De igual forma, los programas educacionales deben permanecer, desaparecer o modificarse a partir de la evaluación educativa que permite *determinar qué cambios se producen en la conducta del estudiante como resultado de un programa y de establecer si estos cambios suponen realmente el logro de objetivos propuestos. | Obsesionado con la reforma y la mejor de la enseñanza, ha pretendido el éxito rápido, el resultado eficaz, una rápida solución de los problemas sociales, pero ha ignorado las condiciones de funcionamiento real de la enseñanza. Ha declarado que lo que caracteriza a gran parte de la historia de la reflexión curricular, es el acercamiento simplista a un problema complejo, es decir las decisiones elementales | Su concepto de currículum es, "un conjunto generalizado de definiciones, conceptos, proposiciones y otros constructos lógicamente interrelacionados que representan una visión sistemática de los fenómenos curriculares. La función de la teoría del currículum es describir, predecir y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum | Todas las teorías del currículum son una combinación de proposiciones orientadas al conocimiento con respecto al desarrollo cultural acumulado de una civilización. Toda teoría del currículum se define en cuanto a la naturaleza del conocimiento, la manera de entender la realidad del currículum y las opciones de valor ya sea intelectual, la práctica y el trabajo. | Entiende por teoría del currículum aquel conjunto de proposiciones que le dan significado a los fenómenos relacionados con el concepto de currículum, es decir, una teoría del currículum debe dar cuenta de la dimensión sustantiva del campo del currículum, algo con entidad material (el documento escrito), y de la dimensión de proceso, que está formado por la planificación, la puesta en práctica y la evaluación del currículum. | La teoría del currículum es un conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones de los fenómenos curriculares. A toda teoría del currículum subyace una fuerte base valorativa, puesto que la razón de la teoría y la investigación en ese campo es mejorar alguna cuestión relacionada con el currículum, y no describirlo o teorizar de una forma distante. | Éste designa el modo en que se encara la teorización, cómo se concibe, la razón por la que se emprende y lo que se pretende de ella, podemos diferenciar cuatro tendencias de su aspecto formal: la racionalización de programas, racionalización de procedimientos, explicación de fenómenos curriculares, investigación práctica. | Retoman algunas de las ideas y perspectivas más interesantes que han parecido en las anteriores corrientes, superando debilidades, y dándole un fuerte contenido educativo a sus propuestas y por otro, de haber avalado en su trabajo práctico lo que defendía en sus obras. Lo que es definitiva pretende un currículum es traducir las ideas educativas en acciones educativas, y esto es siempre problemático. Por ello, se propone entender la currícula. |

Nota: Figura 1. Autores (as) y definiciones sobre currículum (Arellano, 2016, pp.5-6). Modificación propia para esta investigación.

1.4 Currículum Integrado

La idea de un currículum integrado todavía tiene un sesgo de “educación alternativa”, puesto que, en la mayoría de las escuelas de Latinoamérica, se construyen y desarrollan las prácticas docentes desde el currículum tradicional o disciplinar. El currículum integrado es un proceso de organización y entretendido entre las diferentes disciplinas que se despliegan en una institución educacional, en la perspectiva de una formación integral, “como una respuesta que organizamos desde el sistema educativo para poner en contacto al estudiante con la realidad” (Torres, 2016).

El modelo del currículum integrado es aquel que se corresponde con la noción de interdisciplinariedad, si por esta se entiende, como “el intento voluntario de integración de diferentes ciencias con un objetivo de conocimiento común” (Asensio citado en Hernández 2017, p.41).

Otras definiciones sobre currículum integrado, que se encuentran dentro del texto “Retos y perspectivas del currículo integrado” de Evelyn Hernández son las siguientes:

El currículo integrado se define como la unidad en las disciplinas e implica el todo más que la separación o fragmentación (Beane, 1991). También ha sido definido como: “una manera de disolver los límites de muchas áreas diferentes” (Drake, 1991), el “uso pragmático de las disciplinas” (Brant, 1991), “una forma de anular la fragmentación que ocurre con la separación de las áreas temáticas no relacionadas” (Green, 1991), la incorporación de “muchos de los contenidos en las diferentes áreas temáticas” (Mollet, 1991), y “una manera de organizar los aprendizajes comunes de las destrezas de vida que son consideradas esenciales para todos los ciudadanos en una democracia” (Vars y Bearne, 2002; Hernández, 2017, párr.2).

Fragmentación/integración, dos conceptos que danzan por la carretera del dualismo o binarismo, y que se repiten a lo largo de esta investigación, por lo que es necesario realizar el ejercicio de detenerse y escudriñar al respecto, ahondar un poco más sobre esta dualidad que compete al debate curricular.

Algunos autores mencionados en esta investigación, como Beane, Drake, Brant, entre otros, se refieren a la fragmentación con relación a un aislamiento de las disciplinas y a la distancia que existe entre ellas, otros atienden a los conceptos de áreas, conocimientos, temáticas y destrezas, en la misma dirección, entonces ¿A qué se debe este fenómeno? ¿Cuál es la problemática con respecto a la fragmentación curricular?

El currículum fragmentado es aquel modelo en el que cada área o disciplina ha ido desarrollando y perfeccionando sus saberes de manera particular e individual, que es, por cierto, una idea propia de los sistemas escolares de occidente, dentro de los cuales se han educado a millones de personas por décadas, y muchas de ellas con grandes logros. Reflexión necesaria para no caer en los absolutismos.

¿Por qué entonces, cada vez y con mayor fuerza se cuestiona este currículum? ¿Será acaso por temas relacionados al momento histórico en que nos encontramos? En el que el mundo ¿se está configurando de manera diferente? Será posible que las personas que manejan los sistemas laborales a gran escala, que es una línea directa pos-sistema escolar ¿Ya no requieran de las mismas habilidades por parte de los trabajadores que hace unas décadas? Si las estructuras curriculares actuales no se alinean con la realidad existente, es porque ¿No existe una coherencia entre currículum-trabajo? o ¿No existe coherencia entre currículum y cultura, currículum y tecnología, currículum y escuela?

El currículum dejó de ser lo que era a partir de los años veinte del siglo pasado, ya que como se mencionó con anterioridad los primeros sistemas curriculares fueron elaborados desde una perspectiva industrial, cuestión que ha ido

cambiando, y que se ve reflejado en las maneras en que actualmente se desarrollan las formas de producción.

Hoy en día existe mayor cobertura educacional, las migraciones ya no son solo campo-ciudad, muchas de ellas son a nivel país, y algunas continentales, por lo tanto, si los currículos actuales siguen siendo los mismos que hace tres décadas, claramente se produce una incongruencia con la realidad, ya que no se posee una conexión entre lo que se enseña y lo que existe fuera de la escuela.

Si Torres (2012) se refiere al currículum integrado como una posibilidad de poner al estudiante en contacto con la realidad, entonces cabe preguntarse ¿En qué espacio contextual están aprendiendo los estudiantes de hoy? En este mismo sentido, Michael Apple propone abrir las escuelas y democratizarlas, por lo que se infiere que los estudiantes estarían de alguna manera ¿aislados de la realidad? ¿Siendo parte de una especie de dictadura escolar? Y si, por otra parte, Bauman describe el contexto actual como una modernidad líquida, aquella donde lo estructural y permanente no tiene cabida para los jóvenes de hoy, entonces ¿La realidad y los cambios acelerados serían lo único constante?

Ante esta nueva realidad ¿Qué papel juega la escuela en el siglo XXI? ¿El currículum integrado es una posibilidad para la escuela? Cuando se habla de integración ¿De qué se habla? O ¿Solo se trata de integrar los contenidos y disciplinas? Si es así ¿Qué implica esto? o ¿Qué es lo que se integra? ¿Por qué integrar? y finalmente ¿Cómo integrar?

Desde una perspectiva macro-analítica ¿Integrar sería sinónimo de observar, reflexionar e incluir de manera integral los cambios permanentes de esta sociedad? significaría entonces ¿Comprender y convivir en la diferencia?

Es decir que entender el concepto de integración es un ejercicio que va más allá de la escuela, del salón de clases y de la idea de escolaridad como estructura social, por lo tanto, abrir las escuelas significaría ¿integrar lo nuevo? ¿Aquello que se está configurando permanentemente?

Un modelo de integración significaría comprender las múltiples dimensiones del ser humano. Es quizás en este entramado complejo que el significado de integración cobra sentido, como organización de todo el funcionamiento del ser humano en relación consigo mismo y con su ambiente, es decir una conexión permanente y universal. Entonces ¿cómo poder llevar esta idea a lo curricular?

A continuación, se presenta la figura 2, basado en las concepciones analíticas de Basil Bernstein con respecto a dos tipos de currículos:

Figura 2. Comparaciones entre dos tipos de currículum

| Currículum de colección (fuerte) | Currículum Integrado (débil) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Los departamentos son unidades cerradas y jerárquicas con respecto al conocimiento, el profesorado está vinculado a ellos como símbolo de su categoría que otorga cohesión interna • Los contenidos no están abiertos a discusión, las materias escolares y su contenido están bien delimitados • Las identidades se forjan en base a una organización vertical, además la reproducción del discurso pedagógico es débil dada la especialización • Se crea una identidad específica en profesores y alumnado, un sentido claro de pertenencia a un colectivo o a una clase | <ul style="list-style-type: none"> • Los límites entre departamentos y entre profesores son permeables, se prioriza la coordinación pedagógica, es un modelo vulnerable en sus relaciones con el exterior • Los contenidos mantienen entre sí una relación abierta, son discutidos para facilitar la transversalidad • Las relaciones de poder son más complejas y el profesorado trabaja para un proyecto común que orienta el discurso pedagógico • Las identidades docentes conforman una red social fuerte y se preocupan por integrar las diferencias que surgen (entre profesores y alumnos) |
| Enmarcamiento | |
| <ul style="list-style-type: none"> • La selección de lo enseñable y su forma viene determinada por el profesorado (y la administración) • Las relaciones entre profesores y alumnos están marcadas por el control posicional que ejerce el docente sobre la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes intervienen junto con el profesor en la toma de decisiones que afecta al conocimiento y al aprendizaje • Las relaciones entre profesores y alumnos están reguladas por la interacción en el aula y el docente ejerce un control de tipo personal |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La organización de las tareas se basa en la ejecución y la individualización más que en el trabajo compartido en el grupo • El ritmo de la transmisión y la velocidad del aprendizaje se rigen por la planificación que efectúa el docente • Se da una estricta temporización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica, la regulación social se intensifica | <ul style="list-style-type: none"> • Se gestiona el aprendizaje mediante los grupos de trabajo cooperativos y la participación, no existe aislamiento entre estudiantes ni tampoco entre tareas • El ritmo de la transmisión y la secuenciación del aprendizaje están guiados por el desarrollo curricular que puede modificar la planificación • La temporización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica es flexible, se priorizan los aspectos de formación personal |
|--|--|

Nota: Figura 2. Cuadro comparativo de Montse Rifà Valls, basado en planteamientos de Basil Bernstein, donde se exponen las visiones del currículum de colección (fuerte) y el currículum Integrado (débil). Tomado de "El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad", por M. R. Valls, s.f., Cuadro 1. Las diferencias entre el currículum de colección y el currículum de integración a partir del análisis de la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento, después del párr. 5.

1.5 El currículum en Latinoamérica

Ser parte de América latina en el siglo XXI significa en gran medida pertenecer a un mundo ecléctico, considerando esta mezcla de sincretismo y aculturación.

Significa ser parte de una historicidad que continúa relacionada con aquellas prácticas de culturas ancestrales, y que al mismo tiempo ve cómo van desapareciendo otras. Dentro de esta perspectiva histórica se encuentran colonizaciones, guerras, revoluciones, períodos de industrialización, cambios de paradigmas, avances tecnológicos, innovaciones en diferentes campos de conocimiento, hegemonías económicas y culturales, dictaduras, genocidios, injusticias, migraciones, multiculturalidad, democracia, imposiciones, racismo, transformaciones sociales permanentes, homogenización de estas, y en este último siglo ha sido partícipe de la globalización.

Este mundo globalizado también se podría entender como una apertura planetaria, una interrelación entre individuos, pueblos, países y continentes, una especie de sincretismo simultáneo, sin embargo este concepto de globalización como ya se expuso en esta investigación, no es etéreo como pareciera, sino que

tiene una localidad, por lo que, Latinoamérica es y ha sido depositaria de ideologías económicas, políticas y culturales que le han sido ajenas, sino ¿de qué modo se podría explicar la discriminación étnico-racial entre los mismos habitantes de Latinoamérica? Pese a ello, durante el transcurso del tiempo, Latinoamérica ha ido desarrollando, dentro de ciertos espacios, su propia cosmovisión como forma de vida y ha ido construyendo su identidad propia.

Ante esta construcción identitaria, y contextualizando a Latinoamérica desde el punto de vista de la educación formal, Díaz Barriga y García Garduño, analizan el papel que ha tenido el currículum en Latinoamérica desde una perspectiva sociohistórica, comenzando por la influencia del currículum que se desarrollaba en Estados Unidos, bajo los conceptos de Bobbitt (1918), dentro de lo que se denominó currículum científico. En este escenario el currículum se fue desarrollando a través del tiempo dentro de una lógica tecnicista, la que fue madurando hasta llegar al modelo de Tyler en 1949.

Por su parte, en América Latina, el modelo educativo respondía a las particulares influencias europeas, en particular españolas y francesas, que había en cada país de la región de acuerdo a (sic) cómo liberales y conservadores lograban influir en los sistemas educativos, en procesos de conformación. (Díaz Barriga y García, 2014, p.10)

En este contexto, la educación se abordaba desde una perspectiva relacionada a la filosofía, ya que existía un escaso conocimiento sobre las tendencias curriculares que se estaban desarrollando en Estados Unidos, por lo que el pensamiento pedagógico y las didácticas se trabajaban en torno a planes de estudios que respondían a ideologías nacionales.

Es así como, en la década de los cincuenta, prácticamente no se trabajó la problemática sobre el currículum en América Latina. Es a partir de la década de los sesenta, y dentro de un contexto político álgido para Estados Unidos, es que

se generaron estrategias de difusión masiva para conformar un contexto favorable en cuanto al pensamiento educativo para esta parte del continente. Programas como “la alianza para el progreso” (1961), donde se promovía una ayuda política, económica y social para América Latina, fueron utilizadas como plataformas para expandir sus ideologías.

Dentro del mismo texto “Desarrollo del currículum en América Latina”, los autores destacan un hecho relevante en la incorporación de los nuevos pensamientos acerca de la pedagogía, este hecho se canalizó a través de las traducciones de Lorenzo Luzuriaga al español, por lo que mediante estas lecturas se pudieron tener acceso a las reflexiones que estaban desarrollando autores como Dewey con un enfoque humanista o Kilpatrick, dentro de un espectro pragmatista.

Al mismo tiempo, en América Latina surgieron voces que comenzaron a desarrollar ideas propias sobre el rol de la educación, pensamientos como el de Paulo Freire e Iván Illich, quienes cuestionaban los sistemas educativos que se estaban forjando, tomando una relevancia sin precedentes en la región sobre la problemática curricular.

Es así que en los últimos cincuenta años, el currículum en América Latina se ha ido desarrollando con una visión propia, reflexionando sobre sus propias formas de abordar los procesos educativos, tomando en cuenta las múltiples cosmovisiones y culturas que confluyen en esta parte del continente, convirtiéndose en “una disciplina que tiene rasgos propios en la región, la que de alguna forma, se integra a algunas de las corrientes de pensamiento internacional que ha adquirido el campo en su proceso de internacionalización” (Díaz Barriga y García, 2014, pp.11-12).

1.6 Currículum en México

Al igual que en otros países de América Latina, México en la década de los setenta se sustentaba en teorías curriculares de corte Técnico o llamados tradicionalistas, influenciados por las corrientes desarrolladas en Estados Unidos.

Es a partir del trabajo de Arredondo (1981), que la idea de currículum se comienza a investigar en México, desarrollándose las primeras aproximaciones conceptuales acerca de la conformación del campo curricular en la década de los sesenta y el papel que desarrolla en la educación, con el propósito de exponerlo a nivel país.

Ya en la década de los setenta, “el Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE se encargó de elaborar estados del conocimiento cada diez años con la colaboración de los especialistas para comprender su desarrollo y evolución” (Martínez, 2016, p.8).

A lo largo de esta década comenzaron a desarrollarse cambios dentro del currículum mexicano, donde se “desarrollaron planes alternativos que generaron una relación entre teoría-metodología y práctica educativa, así como la necesidad de maximizar los recursos asignados a la educación para responder eficazmente a los desafíos de esta época” (Martínez, 2016, p.8).

La mirada y estudio del currículum de esta década, se comprendió como una sistematización acerca de las prácticas educativas, reconociéndolo como Plan de estudios, sin embargo, estas prácticas distaban mucho entre lo que se planeaba y los resultados que se obtenían, por lo que se comenzó a cuestionar esta propuesta.

Uno de estos investigadores fue Ambrosio Martínez, quien tiene una mirada crítica sobre este plan de estudios, sosteniendo que estos procedimientos “enfatan que la propuesta técnica era una actividad vacía para el maestro, al no contemplar el capital cultural y material de los sujetos intervinientes en los procesos educativos” (Martínez, 2016, p. 9).

Estas reflexiones sobre el currículum se relacionan directamente a modelos más reflexivos de la época, con lo cual México se mueve en una dirección alternativa al primer modelo industrial. Dentro de esta nueva mirada curricular, se integran nuevos saberes al ámbito educacional, integrando elementos de otras disciplinas, como la sociología, la filosofía, la antropología, entre otras.

En un marco así definido, la década de los setentas fue denominada Racionalidad Tecnológica, y la década de los ochentas como Discurso Crítico (De Alba, 1991 citado en Martínez, 2016, p.11), en esta segunda etapa curricular en México, se articulan proyectos innovadores, se centran en la reflexión para la creación de los campos curriculares, y se incorpora la visión de la teoría crítica.

En la década de los noventas, sobre todo de la mano de Díaz Barriga, A., el currículum mexicano asume y visibiliza otras problemáticas, como por ejemplo aquella vinculada al currículum formal y al currículum vivido como práctica escolar. Estas tensiones se generan desde la teoría curricular, en conjunto a los planes y programas, los que finalmente se vivencian en las escuelas.

Durante esta década comienza a globalizarse el concepto de currículum desde el punto de vista estadístico e ideológico, ya que México comenzó a desarrollar estrategias curriculares en referencia a los reportes internacionales, empleándose el término ámbitos de producción curricular.

Como resultado de la década de los noventas se lograron rescatar tres tensiones principales, estas fueron; “a) Entre lo técnico y lo teórico, b) Entre el currículo

formal y el vivido, y c) Entre la comunidad de investigadores y las diversas tradiciones que representan. Por esta misma razón, nace un cuarto período en el campo, el enfoque interpretativo” (Martínez, 2016, p.14), enfoque relacionado al constructivismo, a las representaciones sociales, y donde emergen revistas locales de educación, donde el currículum es una problemática y una realidad consolidada en el campo de la educación.

Para la década que contempla los años 2000 hasta el 2010, las investigaciones que se han realizado en torno al desarrollo del currículum en México, se concentraron en “consolidar el desarrollo conceptual y metodológico de la evaluación, así como mejorar la formación teórica y metodológica de los individuos que se dediquen profesionalmente a la tarea evaluativa, impulsar y consolidar los temas nuevos que expresen las necesidades que el sistema plantea a la investigación educativa y evaluar a los evaluadores” (Martínez, 2016, p.17).

Es así como, gracias al aporte de algunos investigadores especialistas curriculares, es que se puede realizar una mirada histórica con respecto al papel que ha jugado el currículum en México.

1.7 Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es:

(...) el establecimiento de nexos recíprocos, interacciones, intercambios múltiples y cooperación entre dos o más ciencias particulares que tienen un común objeto de estudio desde perspectivas diferentes, o que se aproximan a las propiedades y relaciones específicas de ese objeto con distintos aparatos teóricos y metodológicos para desentrañar los diversos aspectos de su esencia, con el propósito de lograr un conocimiento cada más integral del mismo y de las leyes que rigen su existencia y desarrollo. (Castro, 2000, citado en Ortiz, 2011, p.3)

Este concepto, hace eco en el año 1970, durante el seminario de Pluridisciplinariedad desarrollado en Niza (Francia), posteriormente en el seminario del congreso de Lucarno (Suiza), en 1987, se consagra en “la proclamación de la Carta de la Transdisciplinariedad en Arrábida (Portugal) en 1994, que, entre los autores principales estuvieron J. Piaget y E. Morín” (Ortiz, 2011, p.2).

La interdisciplinariedad es una forma compleja y holística que considera el todo como una forma de pensar integrada del mundo, que plantea además de las interacciones entre dos a más disciplinas o ciencias, una cooperación mutua. De esta manera, debe existir voluntad para poder desarrollar de manera óptima los procesos en que se dan estas relaciones.

En el ámbito escolar, y precisamente en el currículum, llevar a cabo la integración de los contenidos, requiere de una comprensión de lo que significa la interdisciplinariedad, por lo tanto, es necesario ahondar primeramente en el sentido amplio y filosófico del concepto, para poder tener una visión que luego articule de manera sistemática las relaciones que se puedan producir en ella;

La interdisciplinariedad es la concatenación de los procesos y fenómenos, lo diverso pero único (...) En lo académico es un proceso basado en la correlación entre diversas disciplinas que mantienen su independencia, pero se vinculan en las proyecciones para el logro de objetivos docentes y educativos priorizados. (Arias citado en Llano, et al, 2016, párr. 14)

No es entonces la creación de muchas otras disciplinas el problema que algunos teóricos temen cuando se propone el concepto de Interdisciplina, sino más bien es referente al dialogo, la interacción y a la relación que el estudiante pueda significar durante los procesos de conexión con su propia experiencia y finalmente

con la realidad. Torres, describe este interés por la integración de campos de conocimiento, a la vez que critica la fragmentación de los contenidos;

(...) este reduccionismo disciplinar ocasiona un egocentrismo intelectual; lo propio se ve como ámbito totalizante, autosuficiente; dificulta asumir la complejidad del mundo. Las disciplinas disciplinan nuestras miradas y facilitan que se ignore qué dicen y cómo operan sobre la realidad otros campos de conocimiento. Esta fragmentación ampara una presumible neutralidad tecnocrática de la ciencia. (Torres, 2015, p.8)

1.8 La Escuela como espacio social de la recreación del currículum

La escuela es un espacio social donde se educa y se desarrolla el proceso intencionado de la práctica social y cultural universal. Con el transcurrir del tiempo esta práctica ha sido institucionalizada y ha sido tan relevante en la historia del desarrollo de la educación sistematizada, que quizás no es posible en el imaginario colectivo vislumbrar una educación sin la institución escolar.

En esta institución se desarrollan aprendizajes y se transmiten valores que son parte de una cultura, y que, por medio de la comunidad escolar y sus currículos, fortalecen la capacidad de sus estudiantes en la conformación de mejores ciudadanos, los cuales son necesarios para la sociedad en que se implementa.

Existen variadas perspectivas acerca del rol de la escuela en las sociedades, una de ellas es la que decreta la constitución para cada uno de sus miembros dentro del concepto de Estado-Nación. Para México “la finalidad de la escuela ya no es solamente enseñar a niños y jóvenes lo que no saben: su objetivo es contribuir a enseñarles a pensar por sí mismos, a facilitarles lo que necesitan aprender, a moverse con seguridad y confianza en un mundo cambiante y diverso”. (Nuevo Modelo Educativo (N.M.E.), 2016, p.7).

Al mismo tiempo, “La escuela en México siempre estuvo bajo el discurso de la integración, la homogenización y la construcción de la identidad nacional” (Castro y Smith, 2011, p. 57), sin embargo existe una preocupación por los modelos e ideologías que se han exportado desde la Europa occidental y Estados Unidos, aquellos que promueven una visión y costumbres propias de manera globalizada a una localidad dada, y que permanentemente están en disidencia con las costumbres de los pueblos que reciben este tipo de educación.

Por otra parte, la escuela ha sido foco de reflexiones críticas con respecto a la reproducción social que cumple esta institución, Bourdieu (1996) en su libro “La reproducción” se refiere a la escuela como una representación de la legitimación de las clases dominantes, donde es esta institución la que sanciona las diferencias como si fueran de tono natural y lo asume como diferencias escolares, sin relacionar que detrás de cada estudiante existe una condición social y por ende de un capital cultural diferente, por lo tanto no es viable, ni practicable evaluarlos de la misma manera. Al hacerlo se contribuye a la diferenciación de clases.

Desde otra perspectiva, Althusser (2008), reseña a la escuela como un aparato ideológico del estado, el cual ocupa el lugar de la iglesia, ya que lo que antes estaba compuesto por la iglesia y la familia pasa a ser parte ahora de la escuela y la familia.

Además revela en su crítica, que ningún otro aparato ideológico en cuanto a tiempo, tiene tanta preponderancia como la escuela, a la que se le atribuyen ocho horas diarias, espacio donde los niños que están más vulnerables a la ideologización, y que se encuentran entre el aparato escolar y el aparato familiar, son formados moral, cívica y filosóficamente, en conformidad a las ideologías dominantes, para luego pasar a ser parte de una jerarquización social de la producción; obreros, campesinos, ejecutivos, empresarios, policías, etc. (sociedad de clase), en base a múltiples métodos.

Por otra parte, Juan Delval encuentra una dicotomía entre la escuela y la sociedad, desde esta perspectiva crítica

La escuela debería ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida ciudadana y democrática, pero podemos percibir hoy que existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas, y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira” (Delval, 2012, párr. 1).

En este sentido, se puede inferir una fragmentación entre las clases sociales, la cual tiene eco dentro de la institución escolar, lo que permite reflexionar sobre el rol que cumple la escuela en función de una sociedad democrática que promueve valores y educación para todos.

En esta misma línea, Michael Apple (2005) en su libro *Las escuelas democráticas*, critica y desarrolla la idea de cómo la escuela reproduce la estructura lógica y las formas de control social y cultural de las clases dominantes de la sociedad.

De estas reflexiones se origina el concepto de las escuelas democráticas, un espacio en el cual se puedan practicar las estructuras y procesos democráticos, donde exista participación de la comunidad, inclusión y cooperación por un bien común.

Por lo tanto, la escuela debería considerarse el espacio democrático por excelencia, donde los estudiantes tengan una participación real en las decisiones de sus instituciones escolares, inmersos en una comunidad escolar activa, ejerciendo su rol como ciudadano, posibilitando la acción de votar dentro de la escuela, ya que como lo declara la constitución, si la escuela es una institución que forma ciudadanos, debería ser la cuna donde se comience a dar los primeros pasos en la democratización de las dinámicas sociales-escolares.

1.9 Docentes y su participación en los procesos de aprendizajes

En el segundo decenio de siglo XXI, los paradigmas y modelos en materia educacional están en pleno desarrollo, ya que la enseñanza centrada en el profesor tenía como características principales una visión jerárquica, donde la información provenía del docente y el contexto educacional en materia de conocimientos se basaba en materias aisladas. Dentro de este contexto las actividades principalmente se desarrollaban de manera individual y las evaluaciones eran de carácter procedimental, sin embargo junto al cambio de siglo este modelo ha dado un giro en términos conceptuales, que de alguna manera ha cambiado la visión de la educación, principalmente en la construcción de las prácticas docentes.

En esta época, donde el modelo está centrado en el aprendizaje (estudiante), las nuevas propuestas en relación con una nueva cultura en la educación tienen como principal objetivo comprender y vincular los procesos de aprendizajes junto a los procesos de enseñanza que cada docente ha adquirido en el aula.

En este sentido los docentes deben comprender las múltiples formas en que los estudiantes decodifican los contenidos, para eso deben comprender el contexto en que se desenvuelven, para poder conectar y motivarlos en los procesos de aprendizajes.

Dentro del escenario global y multicultural actual, y bajo los estándares mundiales en educación, los docentes deben asimilar los cambios vertiginosos que los estudiantes están experimentando día a día, por ejemplo, en términos de tecnología, aquellos cambios que van permeando las maneras en que se comunican y se relacionan socialmente, donde sus intereses y proyecciones de vida, comprenden escenarios muy complejos de visibilizar para algunos profesionales de la docencia.

Al mismo tiempo, el modelo educacional centrado en el aprendizaje plantea de manera opuesta al modelo centrado en el docente, una visión horizontal, lo que en muchas escuelas todavía no se comprende como concepto, por lo tanto, difícilmente se aplica.

Una educación basada en el verticalismo implica la visión donde la información verdadera pertenece exclusivamente al docente, por lo que plantearse la educación-en términos escolares- desde un punto de vista horizontal, significaría, primeramente, que este tipo de prácticas ya no serán las que se llevarán a cabo por defecto, y, por ende, deberá resignificar conceptos, dinámicas y sobre todo ampliar la mirada sobre el contexto actual.

En materia de conocimientos, una educación más horizontal en términos docentes debe romper con la fragmentación disciplinar, basándose en la integración de diferentes saberes, integrando disciplinas con el fin de desarrollar en una formación holística. Por otra parte, las actividades que se promueven en un porcentaje alto de las escuelas siguen perteneciendo en su mayoría a lógicas verticalistas e individuales, siendo muy relevante las prácticas entre docentes o entre diferentes disciplinas o lenguajes, siendo estas prácticas una parte relevante de la experiencia sobre los procesos de integración, los cuales permitirían una apertura en cuanto a nuevos saberes.

Por último, la evaluación sigue siendo uno de los elementos difíciles de resolver en términos de la pedagogía, ya que la complejidad de evaluar de manera actitudinal, conceptual y procedimental ha ido evolucionando en sus múltiples formatos, más en el fondo, el proceso ha sido menor.

Además de toda la carga que asume el docente dentro y fuera del aula para con los estudiantes, como también con sus quehaceres administrativos, tiene además que estar de acuerdo con la permanente evaluación que se les impone.

Con respecto a este punto Robinson analiza, critica y reflexiona esta situación de la siguiente manera;

La responsabilidad para desarrollar la verdadera calidad docente depende de que se permita a los maestros participar en el proceso sin el escrutinio permanente de la auditoría. Esto es debido a que la mejora cualitativa es un proceso que, en lo esencial, resulta invisible para la auditoría". (Robinson, 2002, p.42)

1.10 Aprendizaje Significativo

Este concepto es desarrollado por David Ausubel, Psicólogo y pedagogo constructivista, el cual parte de la idea de que la experiencia humana no solo está dotada de pensamiento, sino que también necesita de afectividad, y sólo cuando son consideradas en su conjunto, se propicia un aprendizaje significativo.

Ausubel plantea que "el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización". (Ausubel citado en Alvarado et al, 2017, párr.10)

En este sentido las experiencias previas que tenga un estudiante será lo más importante para este autor, considerando que los aprendizajes significativos dependerán de las relaciones que conecten los nuevos contenidos con las ideas preexistentes mediante conceptos, símbolos o imágenes sustanciales como experiencia de vida.

Dentro de las dinámicas educacionales, las experiencias pueden desarrollarse desde una diferenciación progresiva, las que pueden ir desde las ideas más generales, desde la exploración, hasta las más específicas, con el fin de poder asimilar los contenidos, para luego poder detallarlos y diferenciarlos.

Visto así:

Es más fácil para los seres humanos captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica. (Ausubel citado en Ahumada, 1983, p.49)

Desde esta perspectiva, un todo inclusivo en la escuela puede ser generado desde la experiencia, a través de un concepto general y transversal, el cual podría ser abordado desde distintas disciplinas, lo que permitiría distinguir diferencias desde el todo integrado, incidiendo en la generación de aprendizajes significativos, desarrollando de manera conjunta una mirada crítica al experimentar desde diferentes perspectivas.

En esta misma línea:

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (León, 2013, p.94)

Entonces ¿Cómo construir una formación integral para los nuevos tiempos? ¿Una formación integral se basa en la suma de diferentes asignaturas? si no es así ¿Qué se entiende por formación integral? y ¿Qué estructura curricular favorecería la formación integral? o quizás conocer ¿Qué tipo de estrategia favorecería la formación integral? y por último ¿Qué se entiende por ciudadano o ciudadano integral? y ¿De qué forma se educa?

La revisión entre las visiones y tensiones entre estos dos enfoques curriculares da cuenta de las problemáticas educativas que se están suscitando actualmente con respecto al currículum a nivel mundial. Por otra parte se ha elaborado un camino por donde ha transitado el currículum en términos de sus particularidades como concepto en sus inicios, navegando por Latinoamérica hasta asentarse en México.

Para la última parte de este primer capítulo, se desglosaron algunos de los conceptos más relevantes para enriquecer el trabajo de investigación documentada e invitar al lector a seguir de manera amena y ordenada esta tesis.

CAPITULO 2.

ANÁLISIS CURRICULAR DEL MODELO EDUCATIVO 2017

Para llegar a visibilizar los objetivos planteados en esta investigación, es necesario profundizar en los elementos que componen este modelo, y comprender de qué manera el concepto de educación integral está presente de manera transversal en el discurso de este currículo o no. Por otra parte, se expondrán los datos más relevantes para poder reflexionar sobre la coherencia de su propia elaboración, como también esclarecer la articulación de los lineamientos que se promueven en este modelo curricular en particular.

Es por lo anteriormente señalado que, en el siguiente capítulo se realizará un análisis exhaustivo sobre el diseño de la propuesta curricular del Modelo Educativo 2017 para la educación obligatoria en México, así como algunos datos que den cuenta y logren informar de manera precisa algunas cuestiones de las reformas anteriores.

La manera de abordar y analizar este modelo curricular se estructura con base en dos estilos o mecanismos de investigación, lo que permitirá comprender este análisis curricular desde una perspectiva más amplia y enriquecedora. De esta manera, se implementarán los métodos de análisis adaptado de los autores (Barrón¹, 2003, pp.119-166) y (Posner², 2005, pp. 44-110-136-237-284-306),

¹ Maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se desempeña como Investigadora Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Actualmente es secretaria académica de la CUAED, así como directora de Desarrollo Educativo en la misma entidad. Coordinadora de los programas de Licenciatura (1985-1989) y de Posgrado (2005-2014) en Pedagogía de la UNAM. Presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de 2013-2015. Sus principales líneas de investigación son Didáctica, currículo, Mercado de Trabajo, Formación Profesional y Estudios de Posgrado. Docente de la licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM.)

² Doctor George J. Posner, profesor Emeritus de la Cornell University. Obtuvo B.S. en Psicología (Union College 1965), el grado de maestro en la enseñanza de la física (Union College 1970), y un doctorado en currículum (University at Albany, 1972).

dentro de los cuales se clasificaron las preguntas más significativas para poder ser aplicadas a esta investigación.

En cuanto al nivel de profundidad de este análisis, se escogieron dos asignaturas pertenecientes a este modelo curricular; *Física (Ciencia y Tecnología)*, que corresponde a los campos de Formación Académica, y *Música y experimentación sonora*, que concierne al área de Desarrollo Personal y Social, con la finalidad de comprender el enfoque y relevancia que se le proporciona a cada asignatura en este currículum, considerando el discurso planteado sobre una educación integral.

De esta manera se va a desarrollar la siguiente etapa del presente trabajo de investigación, el cual se va a situar en un contexto político-social particular (2019, fin de un sexenio gubernamental), por lo que el siguiente análisis es parte de la historia que se está escribiendo actualmente en México en materia educativa, lo que permitirá comprender y relacionar, de alguna manera, las ideologías que permean a los gobiernos en el impulso de una reforma educativa, que por medio de la elaboración y difusión del currículum, se implementará en toda la nación.

2.1 Antecedentes y orígenes

2.1.2 Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Secundaria).

Para tener una mirada amplia sobre algunos procesos curriculares en México que tienen vigencia en la actualidad, es necesario revisar el programa nacional de educación 2001-2006, donde las propuestas de la reforma tuvieron la mirada puesta hasta el año 2025, y de manera más concreta, en una segunda etapa, en aquellas propuestas que se desarrollarían en el siguiente sexenio (2006), sobre todo, poniendo énfasis en la educación secundaria. Este último proceso de construcción curricular ha sido uno de los pilares fundamentales para la siguiente reforma educacional en México (2011).

De manera particular, y en consonancia con la investigación sobre la integración o fragmentación curricular, en la propuesta 2006 (secundaria), se promovieron diálogos entre diferentes disciplinas, permitiendo relacionar las actividades que desarrollan distintos maestros:

Así, por ejemplo, un maestro de Ciencias puede organizar una feria de ciencias para dar a conocer lo que aprenden los alumnos en el ciclo escolar, y los maestros de Español y de Artes podrán apoyarlo en la elaboración de carteles publicitarios o invitaciones para convocar a la comunidad escolar al evento; un maestro de Español podría organizar la publicación de un periódico escolar donde se incluyan textos producidos en distintas asignaturas, con la colaboración de los demás maestros, en español y alguna lengua indígena o extranjera (inglés o francés). La definición explícita de las relaciones entre las asignaturas que conforman la propuesta curricular incrementa las oportunidades para integrar los conocimientos, las habilidades y los valores de las distintas áreas de aprendizaje. (SEP, 2006, p.15)

En el párrafo anterior se puede observar que existe una real intención para promover la Interdisciplina, dando ejemplos como el que se acaba de presentar en el párrafo anterior para comprender cómo se llevan a cabo. En este sentido es fundamental adicionar en conjunto una propuesta procedimental y una temporal, para que aquellas asignaturas que están organizadas desde el currículum puedan desarrollarse a través de un trabajo mancomunado, como parte de una propuesta integral formal, ya que si bien, integrar las disciplinas es un gran paso, la decisión de poder relacionarse entre disciplinas queda a disposición del docente, quien es quien finalmente decide desarrollar estas prácticas o quedarse aislado en su propia disciplina, considerando que para llevar a cabo y desarrollar estas prácticas educativas, será necesario organizar los tiempos lectivos y reuniones entre los diferentes docentes fuera del aula, lo que implica formas de trabajo y dinámicas complejas, desde el punto de vista organizacional:

Para una óptima operación de la propuesta curricular los maestros requieren intercambiar información al interior de las academias específicas, acordar con maestros de otras asignaturas, y compartir ayuda y apoyo para el logro de metas comunes. De manera adicional, el trabajo del colectivo docente se beneficiará profundamente con la información generada en el espacio de Orientación y Tutoría. (SEP, 2006, p.15)

En este sentido las propuestas del currículum 2006 desde el ámbito teórico, parecen estar elaboradas (de manera parcial) en una dirección integral dentro de los distintos saberes que pertenecen a las asignaturas de la educación formal en México. Por lo que solo a partir de las investigaciones en terreno se podría sostener de qué manera se aplican en cada comunidad escolar.

2.1.3 Reforma integral de la educación básica (RIEB), 2011.

En cuanto a la Reforma Educacional 2011, que se define como:

...una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, 2011, p. 6)

A raíz de lo expuesto en la anterior cita, es aclaratorio explicitar que parte de la investigación que se desarrolla en este proyecto, corresponde de manera particular al último tramo de la educación Básica, que concierne a Secundaria.

Esta reforma tiene como principal objetivo la Modernización de la Educación Básica como referente para el cambio de la educación y el sistema educativo.

En este sentido, y dentro de los principios pedagógicos (que son nueve) en este modelo curricular, se propone trabajar en colaboración para construir el aprendizaje (SEP, 2011), donde se plantea de manera muy general, la búsqueda de soluciones de manera conjunta, sin embargo, recae en la escuela la posibilidad de que sea impartida de manera inclusiva, que defina metas y que se favorezca el liderazgo compartido, entre otros. Por lo tanto, el concepto de integración no se desarrolla como una idea central en esta reforma.

2.1.4 Modelo Educativo para la Educación Obligatoria; Educar para la libertad y la Creatividad 2017.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria; Educar para la libertad y la Creatividad, tiene sus orígenes:

En diciembre de 2012, las principales fuerzas políticas del país pusieron en marcha un proceso de profunda transformación: la Reforma Educativa. Esta reforma elevó a nivel Constitucional la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación, es decir que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida en un mundo globalizado, como lo exige la sociedad del siglo XXI. (Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, 2017, párr.1).

Para contextualizar y definir el escenario político a las que hace alusión el Diario Oficial de la Federación (DOF), el candidato presidencial Enrique Peña Nieto, perteneciente al Partido Revolucionario Institucional (PRI), es elegido como presidente de los Estados Unidos Mexicanos el primero de julio del año 2012, comenzando a regir su mandato el primero de diciembre del mismo año, conforme

al proceso electoral federal oficial y establecido en un sistema político democrático (Gutiérrez y Yazmín, 2012).

Lo relevante para esta investigación, es que, dentro de su mandato, se encuentra la elaboración de una reforma educacional, que se publicó en el Diario Oficial de la Federación, desde 2013, dirigida a realizar algunos cambios en la llamada Ley Desarrollo Profesional Docente, en la que se establecían nuevas reglas para el ingreso, promoción y permanencia de los profesores de educación básica; sin embargo no es sino hasta el año 2016 en la que se presentan algunos aspectos generales del Nuevo Modelo educativo (NME, 2016), y que es hasta el 28 de junio del año 2017, luego de múltiples aportaciones que se incorporaron (foros, discusiones y consultas), se transformó en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria; Educar para la libertad y la Creatividad (ME, 2017).

2.2 Misión y visión o ideario (principios o filosofía)

Este modelo educativo (ME, 2017), basa sus principios en lo que el artículo 3° de la vigente constitución establece como base:

(...) desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano³ y fomentará en él [estudiante], a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Extracto del artículo 3° de la constitución mexicana en la Propuesta Curricular para la educación obligatoria citado en (PCEO), 2016, p.18)

De esta cita es posible inferir, que el NME (2016), elaborará un modelo que desarrollará las dimensiones físicas o biológicas, mentales o psicológicas, y morales o socioemocionales que todo ser humano tiene a su haber, por lo que el

³ Las negritas son propias.

concepto de integralidad debería tener repercusiones directas en la elaboración de sus lineamientos, tanto en su propuesta teórica, como en las actividades que en ella se propongan.

En este sentido, al concebir de manera armónica todas las facultades del ser humano, el presente modelo sugiere el desarrollo equilibrado de cada una de estas, contribuyendo proporcionalmente al desarrollo integral de cada persona.

En cuanto al amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, se puede comprender que existe un compromiso y una perspectiva que legitima la institucionalidad, establecida desde el principio de estado-nación, lo que se establece como una propuesta global.

Dentro del mismo documento se promueve:

una perspectiva **claramente humanista, [donde] la educación tiene la finalidad de realizar las facultades y el potencial de las personas**⁴. Para ello es indispensable que, desde el respeto a su dignidad, se reconozcan las necesidades de los niños y adolescentes, así como las capacidades implícitas en su desarrollo pleno. (PCEO, 2016, p.26)

Estos principios que declaran el desarrollo de una visión humanista, basados en lo que establece el artículo 3° de la constitución mexicana, permitirán comprender las bases con que será elaborada esta propuesta educacional, por lo tanto, los objetivos, lineamientos, organización, contenidos y actividades, deberían ir también, en consecuencia, de esta filosofía.

Ahora, para poder complementar de manera más robusta este análisis, habría que proporcionar un dato más a esta propuesta curricular, y es aquella que implicaría “que niños y jóvenes aprendan a aprender, aprendan a ser, aprendan a convivir y aprendan a hacer” (PCEO, 2016, p.18), relacionando los principios de este

⁴ Las negritas son propias

modelo, con los cuatro pilares de la educación, elaborados por Delors (1996), por lo que se estimaría que:

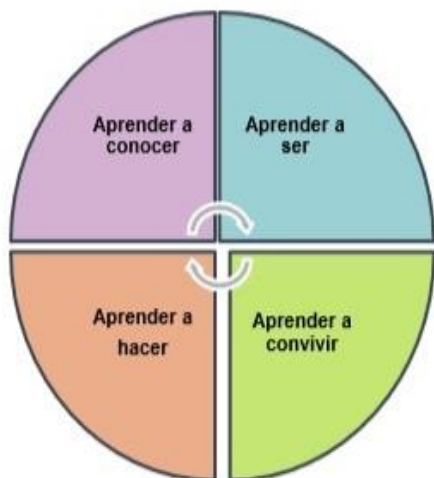
.... en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico. (Delors, 1996, p. 96)

2.3 Plan de estudios

El modelo Educativo (2017), tiene como fundamentación un modelo pedagógico basado en competencias, lo que se presenta en la figura 3, donde concomitantemente se destacan los elementos que permanecen de la reforma educacional anterior (RIEB, 2011):

Figura 3. Modelo basado en competencias, enfoque competencial del modelo educativo 2017 en México (ME 2017)

¿Qué permanece? Informe Delors UNESCO y Enfoque competencial



Conocimientos

Disciplinar
Interdisciplinar
Práctico

Habilidades

Cognitivas y meta cognitivas
Sociales y emocionales
Físicas y prácticas

Actitudes y valores

Curiosidad
Confianza
Responsabilidad
Integridad



Nota: Figura 3. Nota: Modelo basado en competencias. Tomado de "Propuesta curricular (ME)." Por C. Del Pilar Ortega, 2017, p. 12.

En consecuencia, con la fundamentación de un modelo basado en competencias (Cuadro N°1. Del Pilar, 2017, [p.12]), se explicita de manera detallada, cuáles son los elementos que la componen, para poder comprender desde qué estructuras ideológicas se implementarán los lineamientos que forman parte de este modelo educativo 2017.

Por otra parte, dentro de las propuestas importantes en materia curricular, la escuela se posicionará al centro del sistema educativo. Esta decisión se ha determinado:

en buena medida, [porque] las escuelas han sido el último eslabón en la cadena burocrática. Las exigencias administrativas que deben atender limitan severamente su capacidad para llevar a cabo las tareas pedagógicas. Ante esta situación, el Modelo Educativo plantea como uno de los elementos clave de la transformación educativa en el siglo XXI poner a la escuela al centro del funcionamiento del sistema educativo. (ME, 2017, p.95)

En un claro gesto por visibilizar la burocratización administrativa de la reforma anterior (RIEB, 2011), la cual fomentaba una verticalización del accionar de las propuestas, y que habría sido un punto de inflexión para poder llevarlas a cabo de manera óptima, se explicita la idea de que la reforma anterior (RIEB, 2011) se manejaba desde una perspectiva administrativa, en donde claramente se desaprovecharon “las posibilidades de intercambio horizontal y el aprendizaje entre pares” (ME, 2017, p.98).

Ante este escenario, el nuevo modelo educativo propone la escuela en el centro, lo que conlleva a:

sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación, en ambientes que promuevan la igualdad de oportunidades y la convivencia pacífica, democrática e inclusiva en la diversidad. (ME, 2017, p.99)

Dentro del trabajo colaborativo y colegiado, se incluyen las visitas de la supervisión escolar, la cual está integrada por supervisores y asesores técnicos-pedagógicos, que tienen como misión “acompañar el desarrollo profesional y el mejor funcionamiento de las escuelas” (ME, 2017, p.100).

El aprendizaje entre pares se ve reflejado en los consejos técnicos escolares, donde docentes y directivos “en un diálogo horizontal planean, implementan, dan seguimiento y evalúan una Ruta de Mejora que se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes y la convivencia escolar, con énfasis en aquéllos en rezago y riesgo de quedar excluidos” (ME, 2017, p.100).

Como parte fundamental de la comunidad escolar, y en consecuencia de la propuesta fundamentada de escuela al centro, se hace referencia a las funciones de “Los padres de familia y la comunidad [que] en general se involucran como corresponsables del aprendizaje de sus hijas e hijos, y coadyuvan en esta tarea dentro y fuera de la escuela” (ME, 2017, p.101).

En este punto, no se esclarece cómo los padres llevarían a cabo esta ayuda, ni de qué manera se involucrarían en el aprendizaje de sus hijos e hijas, por lo tanto, se podría inferir que existe una especie de idealización o una expectativa por parte de los profesionales que proponen esta participación dentro del nuevo modelo educativo, lo que, desde este análisis curricular, se podría contemplar como un “supuesto” que no se condice con la realidad, tomando en cuenta algunas investigaciones, donde:

Las familias reportan que las actividades que realizan para involucrarse no siempre son bienvenidas por los maestros. Reportan también que necesitan sugerencias específicas sobre cómo pueden ayudar a sus hijos. Los maestros, por su lado, señalan poco apoyo administrativo en los intentos de participación y entrenamiento muy limitado en estrategias efectivas para ello. Esto hace que los esfuerzos de involucramiento de la escuela y la familia no se concreten de buena manera. (Hoover-Dempsey, Walker y Sandler, citado en Castillo y Aguiar, 2017)

Dentro de la misma línea, se presentarán otras informaciones develadas en la figura 4, que es parte de una investigación sobre la participación de los padres en las escuelas en México:

Figura 4. Esquema sintético de las cuatro etapas sobre la participación de los padres en las escuelas.

| Esquema sintético de las cuatro etapas | |
|--|---|
| ETAPAS | DIMENSIONES DEL PROBLEMA DE PARTICIPACIÓN SOCIAL |
| Etapa 1 | Debilidad de la conceptualización oficial de la participación social: Falta de comprensión de la realidad de las condiciones escolares. Ausencia de monitoreo. |
| Etapa 2 | Prácticas de las autoridades y del magisterio que impiden la participación de padres y madres de familia en la escuela: Presiones administrativas y de cumplimiento con los planes y programas de estudio cada vez más complicados, lo que deja poco tiempo y disposición para incluir a los padres en el proceso escolar. Resistencia tradicional a la incursión de “externos” a su dominio profesional en la escuela. |
| Etapa 3 | Los padres de familia se sienten excluidos de los procesos escolares por la actitud de los maestros y sólo participan Cuando es absolutamente necesario por el bien de sus hijos. Para obligaciones oficiales que requieren sus firmas o contribuciones de la escuela. |
| Etapa 4 | Los padres dan la espada a la escuela por La displicencia de la escuela hacia ellos. Sus compromisos socioeconómicos para el mantenimiento de sus hogares. |

Nota: Figura 4. Esquema sintético de las cuatro etapas (Christofer, M., y Flores Elsa, 2015, p.19).

Esta investigación, postula que:

los padres y las madres dan la espalda a la escuela en lo que hemos llamado un “divorcio de mutuo consentimiento”. Esta complicidad está implícita en el entendimiento de que aquéllos dejan a sus niños en manos de los maestros durante el turno escolar desde el cancel de la escuela; los maestros, por su lado, regresan a los niños a sus padres por el resto del día, sin que una de las partes tenga mucho que ver con la otra, como en todos los buenos divorcios.

Este arreglo viene muy bien a los maestros, quienes mantienen el control de los asuntos escolares; también les acomoda bien a las madres, quienes a menudo son las únicas responsables de la familia. Ellas se sienten apabulladas por sus múltiples responsabilidades

para sostener a la familia y prefieren no tener que lidiar con servidores públicos que no les hacen caso. (Martín y Flores, 2015, p.20)

Lo que refleja esta cita, es que dentro de lo estipulado por el modelo educativo 2017, donde se expresa el compromiso de los padres como algo que sucede “en general” (ME 2017, p.101), es más bien algo que “sucede poco”, considerando los resultados presentados en esta investigación. Lo que pone como condición, dentro de cualquier modelo o reforma educativa, que las propuestas o declaraciones, tengan un soporte investigativo actualizado.

Finalmente, los estudiantes, que son “los principales actores, [dentro de la fundamentación de la escuela al centro] aprenden a aprender como parte activa de esta comunidad y se comprometen con su aprendizaje” (ME, 2017, p.101), comprendiendo que:

A partir del Informe Delors [el aprender a aprender], se considera un elemento clave de la educación a lo largo de la vida. Suele identificarse con estrategias metacognitivas, que consisten en la reflexión sobre los modos en que ocurre el propio aprendizaje; y algunas de sus facultades, como la memoria o la atención, para su reajuste y mejora. Es una condición previa para aprender a conocer. (ME, 2017, p.198)

En este sentido, debería existir una preparación específica y explícita (curso o programa pedagógico profesional), dirigida hacia los docentes, para lograr proporcionar de la mejor manera, nuevas estrategias que puedan incentivar y desarrollar reflexiones permanentes por parte de los educandos, así poner en práctica el aprender a aprender de la manera que se espera como elemento clave en este nuevo modelo educativo.

2.4 Perfil de egreso; por rasgos o competencias.

En este análisis curricular, se profundizará particularmente en el perfil de egreso de la educación básica, ya que además de ser un ítem importante para poder comprender la filosofía de este modelo educativo, también servirá para enriquecer las observaciones de campo que se abordarán en esta investigación, las cuales tienen directa relación con las propuestas del ítem perfil.

Por lo tanto, dentro de su función “El perfil de egreso define el logro educativo, traducido en “rasgos deseables”, que un alumno debe lograr progresivamente a lo largo de los tres niveles educativos preescolar, primaria y secundaria, trayecto que dura 12 años” (PCEO, 2016, p. 37).

Para el egresado de educación básica, la propuesta curricular baja (2016), presenta diez rasgos fundamentales en el perfil de egreso, esto son los siguientes:

- 1.- Se comunica con confianza y eficacia; en este punto, se hace referencia a la posibilidad del egresado a comunicarse con una multiplicidad de interlocutores tanto en su lengua materna, como en español, y además en inglés (trilingüe).
- 2.- Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad; en este punto se hace referencia a que el estudiante analiza, elabora y define problemáticas de diferente índole, buscando y evaluando de manera autónoma las propias ideas, con el fin de mejorar sus esfuerzos de manera creativa.
- 3.- Tiene iniciativa y favorece la colaboración; en este punto se hace referencia a la capacidad del estudiante de reconocer y respetar la diversidad de los demás actores con quienes se relaciona, trabajando tanto de manera colectiva como personal.
- 4.- Muestra responsabilidad por su cuerpo y por el ambiente; en este punto se hace referencia a la integración tanto del cuidado de la salud como del medio ambiente, en tanto asume y promueve una vida saludable.

5.- Posee autoconocimiento y regula sus emociones; en este punto se hace referencia a que el estudiante logra valorar su imagen y autoconcepto de manera óptima, por lo tanto, es tolerante con los demás, y además domina sus emociones, construyendo vínculos a partir de estas condiciones.

6.- Sabe acerca de los fenómenos del mundo natural y social; en este punto se hace referencia a la equidad con la que el estudiante implementa su sabiduría con respecto a lo que sucede en el mundo, informándose, para luego interpretarlo y finalmente logrando explicar estos fenómenos, desde un punto de vista crítico.

7.- Aprecia la belleza, el arte y la cultura; en este punto se hace referencia a que el estudiante reconoce, valora y se expresa con creatividad valorando la dimensión estética del mundo.

8.- Cultiva su formación ética y respeta la legalidad; en este punto se hace referencia a la responsabilidad con la que el estudiante actúa, conforme a su conocimiento y respeto a los derechos humanos y a la ley, dentro de un estado de derecho, contribuyendo a la convivencia pacífica, y rechazando la discriminación.

9.- Asume su identidad y favorece la interculturalidad; en este punto se hace referencia al valor identitario que se ha forjado como mexicano (valores), poniendo en práctica las buenas relaciones en torno a la interculturalidad del país y del mundo, conviviendo con la diferencia.

10.- Emplea habilidades digitales de manera pertinente; en este punto se hace referencia al conocimiento de los recursos tecnológicos por parte del estudiante, quien pone en práctica estas habilidades, en cuanto a la obtención de información, su selección y comunicación en la construcción de conocimiento.

2.5 Estructura curricular; líneas, campos, módulos, áreas.

El planteamiento curricular del modelo educativo 2017, establece:

los objetivos generales y particulares para el desarrollo de los aprendizajes clave y las competencias esenciales que permiten a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones, tal como se plasma en los perfiles de egreso de la educación básica y media superior. (ME, 2017, p.70)

A partir de este planteamiento se debe explicitar en el nuevo modelo educativo (2017) una estructura curricular donde cada parte de su totalidad tenga una conexión lógica y coherente con el discurso y los contenidos planteados, considerando los nombres y características de los propios conceptos, como su dinámica relacional entre todas las partes.

Toda esta trama de conexiones debería tener una lógica estructural en el desarrollo de estos planteamientos y objetivos finales, por lo que primeramente, se presentará la organización de sus componentes.

Mediante la figura 5, se podrá analizar la estructura y los componentes curriculares de este nuevo modelo educativo 2017.

Figura 5. Componentes curriculares de la educación básica (ME 2017).



Nota: Figura 5. Ecuación 1. Componentes Curriculares de la Educación Básica (ME, 2017, p.73).

De este recuadro se desprende, por ejemplo, que existe un concepto central, y más importante, que recae en los “aprendizajes claves para el desarrollo integral” del estudiante de educación básica, concepto que se relaciona con todos los demás, y que está organizado en tres componentes curriculares, los cuales son:

1.- Campos de formación académica

2.- Áreas de desarrollo personal y social

3.- Ámbitos de autonomía curricular

Para analizar de manera más profunda este modelo curricular 2017, será necesario comprender los conceptos que se establecen como pilares fundamentales, y que se han representado mediante el recuadro expuesto con anterioridad (Nº2).

Primero y más importante, por situarlo al centro de toda la información, es pertinente conocer ¿Qué son los aprendizajes claves? Los aprendizajes claves son “un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela” (NME, 2016, p.65).

Una vez desarrollado el concepto de aprendizajes clave, se abordará el significado y construcción de los componentes curriculares; dentro del cual se aborda en primer lugar, los campos de formación académica o campo formativo:

Los campos formativos sientan las bases para el desarrollo de aptitudes especializadas en el futuro. Se desglosan en asignaturas, y conforman el primer componente del currículo. Es de observancia nacional, y contiene las referencias para las evaluaciones estandarizadas, [además] En el currículo de la educación básica es cada una de las tres cohortes de agrupación de aprendizajes clave. Concretamente son a) Lenguaje y comunicación, b) Pensamiento matemático, y c)

Exploración y comprensión del mundo natural y social. (ME, 2017, p.201)

En un marco así definido, los campos formativos -que en este caso específico se dividen en tres grandes agrupaciones, descritas anteriormente- son espacios de organización que contienen disciplinas específicas, enfocadas al desarrollo cognitivo del estudiante, estas disciplinas (que en secundaria son nueve), serán los ejes académicos en donde se desarrollarán los lineamientos y se elaborarán los contenidos que se propone este nuevo modelo educativo.

El segundo componente curricular, se denomina *Áreas de desarrollo personal y social*, este componente de manera similar al campo formativo contiene tres áreas de desarrollo, los cuales son; Artes, Educación Socioemocional y Educación Física.

Este componente se ha elaborado:

Para que el alumno de Educación Básica logre una formación integral, el logro de los Aprendizajes clave debe complementarse con el desarrollo de otras capacidades humanas. En este sentido, la escuela debe brindar oportunidades para desarrollar la creatividad, la apreciación y la expresión artísticas; ejercitar el cuerpo y mantenerlo saludable; y aprender a controlar las emociones. (NME, 2016, p.155)

En este sentido, en la conformación de estos componentes, se va visibilizando la construcción y desarrollo del ser humano integral, como idea central de este nuevo modelo, sin embargo, en cuanto a “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, (PCEO, 2016, p. 18), el trato sustancial y transversal de los campos formativos, no tiene el mismo cuidado, ni la misma relevancia que la del área de desarrollo social.

Esta reflexión, tiene por competencia el argumento de que estas tres últimas áreas:

no deben tener el tratamiento de asignaturas. Requieren de enfoques pedagógicos específicos y de estrategias para evaluar la evolución de los alumnos, distintas de las empleadas para valorar el desempeño en los campos formativos de los Aprendizajes clave. Las tres áreas aportan al desarrollo integral del educando y muy especialmente al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir. (NME, 2016, p.155)

Ante estas bases declaratorias, más que un componente transversal curricular, se puede leer como un componente paralelo y de apoyo a los campos de formación académica, que se enfoca en el desarrollo cognitivo, esto tiene coherencia en la cantidad de asignaturas, y en la forma que deben ser desarrolladas.

En este modelo educativo se considera que deben tener otro tratamiento; entonces la pregunta obligada consiste en saber ¿cuál o cuáles tratamientos? ¿existe alguna ruta que comprometa esta consideración para un mejor aprendizaje?, no considerarlos como asignaturas es una declaración de principios que formula este modelo curricular para el área de desarrollo social y emocional (integradas por tres “materias” en secundaria), que se convierte en una propuesta retórica ya que no se sugiere o propone una prescripción concreta para lograr los propósitos formativos.

El tercer componente curricular para la educación obligatoria de este modelo 2017, es aquel denominado *Ámbito de Autonomía Curricular*. Este componente:

se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas específicas de cada educando. Es de observancia nacional, aunque cada escuela determinará los contenidos programáticos de este componente curricular con base en las horas lectivas que

tenga disponibles y en los lineamientos que expida la SEP para normar sus espacios curriculares. (NME, 2016, p, 183)

La innovación de “este tercer componente ofrece a cada escuela pública de Educación Básica la posibilidad —inédita hasta ahora en México para el sistema público— de decidir una parte de su currículo” (NME, 2016, p, 183).

Estas decisiones, están basadas en tres ejes de relevancia (ejes de análisis desarrollados en esta investigación), aquellos que están relacionados a los contenidos, a los calendarios que se establecen por la SEP, y finalmente a los resultados que los estudiantes obtengan en los exámenes internacionales, como son PISA y ENLACE.

En cuanto a los contenidos, la autonomía se ve reflejada en las necesidades específicas de cada escuela, las cuales se desarrollarán por medio de la Ruta de mejora escolar, con el apoyo de la supervisión escolar, considerando la opinión de los estudiantes y del consejo de participación escolar (NME, 2016).

Estas decisiones de autonomía están ancladas a los resultados ya mencionados anteriormente (pruebas estandarizadas internacionales y los puntajes que se desprende de ellas), por lo que los contenidos y resultados, nuevamente se relacionan con los aprendizajes claves y el desarrollo de la dimensión cognitiva (matemáticas, lenguaje y ciencias), dejando a un lado las áreas de desarrollo personal y social, lo que denota un desequilibrio entre la génesis del discurso y su construcción y elaboración como estructura curricular, en el hecho de Educar para la Libertad y la Creatividad, considerando una educación integral en tanto desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano.

Este tercer eje de análisis, dentro de los componentes curriculares del modelo educativo 2017, también se relaciona a la flexibilidad y a las necesidades que presenta cada escuela. Dentro de estas consideraciones, existe una flexibilidad en la elección del calendario escolar, donde cada institución educativa puede decidir entre dos modelos, uno que se dispone de 195 días y otro optativo de 185 días, correspondiente a los calendarios escolares de la SEP (2017-2018).

Por otra parte, la decisión de la escuela, en la autonomía de las horas lectivas, puede variar (en secundaria) “del 14.3 al 33.3%” (NME, 2016, p. 185), lo que permitiría un máximo de 19% de decisión escolar en horarios determinados como autonomía curricular.

Todas estas decisiones, tienen como fundamento mejorar la calidad de la educación, por lo que es posible considerar algunas disposiciones para el cumplimiento de la jornada escolar, los que van a tener un espacio curricular de distribución en cinco ámbitos:

1. Profundización de Aprendizajes clave
2. Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social
3. Nuevos contenidos relevantes
4. Conocimiento de contenidos regionales y locales
5. Impulso a proyectos de impacto social (NME, 2016, p185).

De estos cinco ámbitos, todas están sujetas a los resultados que los estudiantes de mayor puntuación hayan obtenido en las pruebas estandarizadas, por lo que estos criterios tienden a fragmentar la visión integral de la educación, basándose principalmente en los resultados de estas pruebas, este punto se argumenta sobre el párrafo siguiente:

Las investigaciones [que] muestran que los alumnos que mejor puntuación obtienen en evaluaciones que miden el nivel de las habilidades cognitivas superiores, como por ejemplo PISA, dedican tiempo a aprender acerca de otras temáticas y a desarrollar otras habilidades en espacios extracurriculares. Por lo que parece haber una correlación positiva entre dedicar horas a tocar un instrumento, practicar algún deporte, jugar ajedrez o hacer trabajo comunitario y el buen desempeño académico. (NME, 2016, p.184)

De esta última cita se puede desprender que el discurso de la educación integral en este modelo educativo no puede llegar a tener coherencia con la práctica evaluativa tomando en consideración dos elementos, primero; los campos de formación académica y sus evaluaciones, y segundo; la poca relevancia del área de desarrollo personal y social, ya que un estudiante que se destaca por tener habilidades en las Áreas de desarrollo personal y social, no será bien evaluado por se desde una perspectiva integral del aprendizaje, por que dependerá de los resultados que obtenga en las pruebas a nivel nacional e internacional para obtener aquella valoración, sin embargo, el estudiante que obtiene buenos resultados en las pruebas mencionadas, se le considerará como exitoso gracias al desarrollo integral que ha reforzado ¿en qué áreas? precisamente en las áreas de desarrollo personal y social, como son las artes, la educación física y la educación socioemocional.

Por lo tanto, la figura integral del ser humano se ve desbalanceada por la urgencia de los resultados en el desarrollo de una formación prioritariamente cognitiva, por encima del área de desarrollo personal y social, lo que permite considerar a este último ámbito como parte de una formación complementaria del ser humano, más no integral, es decir que, la integralidad sólo aplica cuando lo cognitivo indica el éxito de la evaluación.

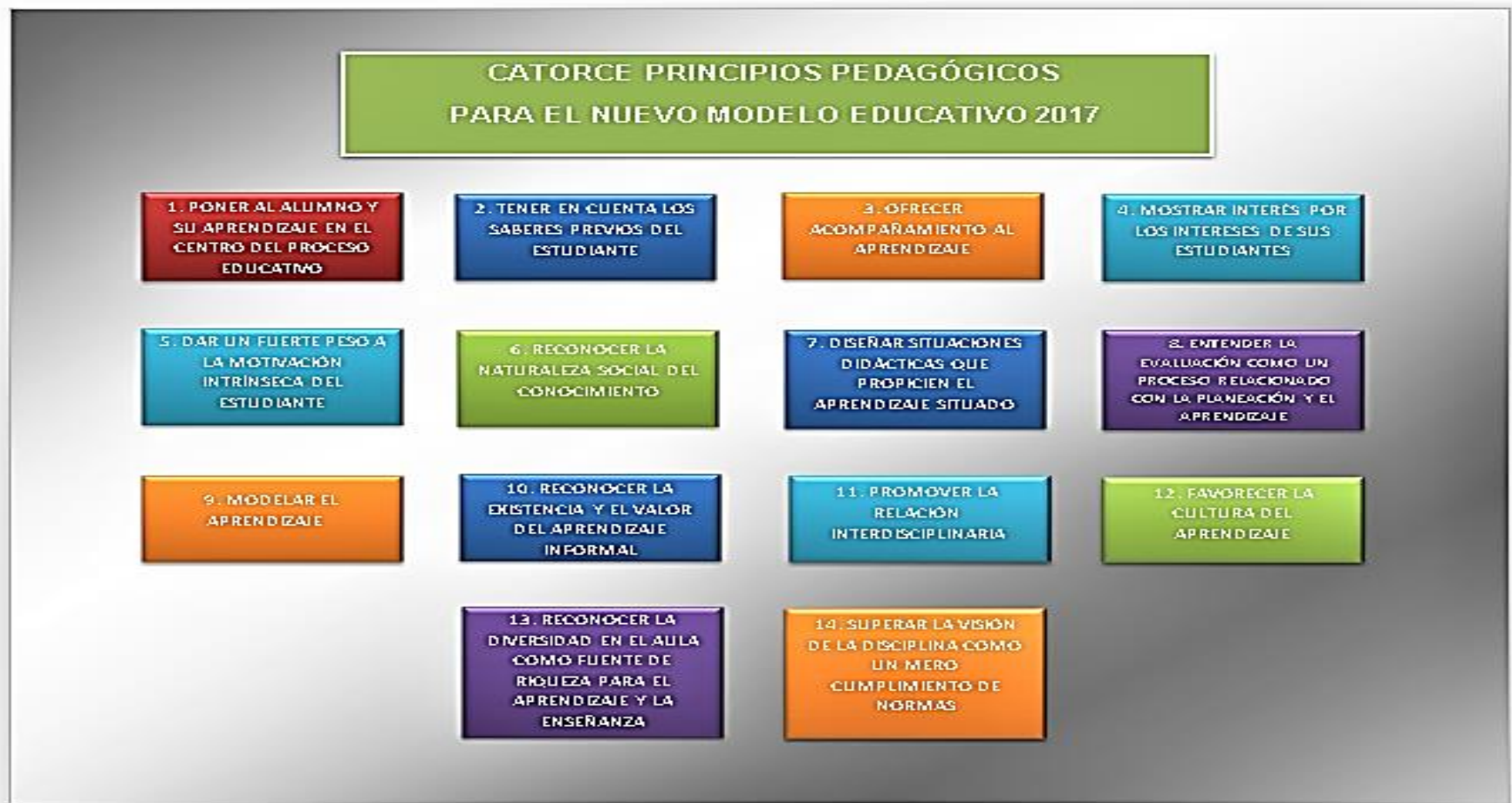
2.6 Implicaciones en el ámbito docente: Orientación profesional y laboral

En cuanto a la orientación profesional, por parte de los docentes, este modelo Educativo 2017, propone al profesorado como “mediadores entre los saberes y los estudiantes, el mundo social y escolar, que propician las condiciones para que cada estudiante aprenda” (ME, 2017, p.86), en el cual ya no solo se le comprende como un “transmisor del conocimiento, [sino que también] es un profesional capaz de guiar y participar activamente en la comprensión de los estudiantes, sus motivaciones, intereses y formas de aprender” (ME, 2017, p.86).

Para abarcar de manera plena esta orientación profesional docente, es necesario conocer cuáles son sus principios pedagógicos, de esta manera posibilitar de manera coherente todos los lineamientos ideológicos y académicos, con el fin de lograr de manera óptima el desarrollo del modelo basado en competencias que promueve este nuevo modelo educativo.

Los principios pedagógicos serán expuestos en la figura 6:

Figura 6. Principios pedagógicos para el nuevo modelo educativo 2017



Nota: Figura 6. Principios Pedagógicos. Modificada para una mejor visualización, considerando los contenidos propuestos en los principios del nuevo modelo educativo 2017, y en la figura de los principios, elaborada para el 2016 (NME).

De estos catorce principios pedagógicos que se establecen en el modelo educativo 2017, el principal o base, dentro de este análisis curricular, es el de poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, esto quiere decir que el docente debe fortalecer todas las capacidades del estudiante, pero en su sentido amplio, desarrollando todo “su potencial cognitivo: los recursos intelectuales, personales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos” (ME, 2017, p.87), por lo tanto la enseñanza prepara al estudiante para la sociedad, por medio del “aprendizaje verdadero” (ME, 2017, p.87), que es el tipo de aprendizaje que la escuela debe impulsar, referente al aprendizaje significativo.

En el segundo principio (desde el cuadro N°4, leyendo desde la esquina superior izquierda hacia la derecha), se postula tener en cuenta los saberes previos del estudiante, estableciendo que los nuevos aprendizajes deben ser conectados con los anteriores, para que exista un aprendizaje significativo.

La manera de lograr estos nuevos aprendizajes, formula el ME 2017, es que los estudiantes expresen sus conceptos, para que el docente pueda conocer cuáles son sus “habilidades, actitudes y valores de los estudiantes para usarlos como punto de partida en el diseño de la clase” (ME, 2017), es decir que la retroalimentación es un punto fundamental para llevar a cabo este proceso sobre los nuevos aprendizajes, lo que incita a los docentes a planificar a través de estas dinámicas de aula durante su proceso de enseñanza-aprendizaje y no antes, estableciendo una planeación flexible y permanente, ya que dentro de la diversidad de cada estudiante, se podrían descubrir nuevas formas de abordar los contenidos, por lo tanto nuevos aprendizajes, tanto para el docente como para el estudiante, dinámica que podría cambiar las estrategias de enseñanza de los docentes, en cada grupo donde imparta su materia o disciplina.

En el punto tres del modelo educativo 2017, se plantea ofrecer acompañamiento al aprendizaje, haciendo referencia al acompañamiento que el estudiante debe tener, no tan solo por parte del docente, sino por parte de toda la comunidad escolar, ofreciéndole un ambiente más propicio para el aprendizaje.

En este punto, nuevamente se hace mención a la diversidad que existen entre los propios estudiantes, lo que conlleva al docente a generar diferentes estrategias para que “todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento” (ME, 2017, p.87).

El cuarto principio pedagógico, mostrar interés por los intereses de los estudiantes, viene a reforzar el tercer principio, por tanto, busca establecer una relación cercana con los estudiantes, ya que, por medio de esta cercanía, el docente podrá visibilizar de mejor manera los intereses particulares de cada estudiante.

Para llevar a cabo este cuarto principio pedagógico, el docente deberá tener la capacidad, el tiempo y el espacio para poder desarrollar estas relaciones, considerando que en las escuelas las relaciones entre estudiantes y docentes que se desarrollan de manera cordial y cercana, son muchas veces cuestionadas por la comunidad escolar; directores, docentes, estudiantes y apoderados, entonces; ¿Cómo lograr esta cercanía sin que los actores de la institución escolar sospechen y sancionen estas acciones? ¿De qué manera el modelo educativo 2017 propone estrategias y maneras para lograr este principio?

En el quinto principio pedagógico, dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante, el docente debe “fomentar el aprendizaje por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula con otros” (ME, 2017, p.88). Para poder fomentar el aprendizaje por sí mismo se promueve como estrategia pedagógica desarrollar la “interrogación metacognitiva”, que consiste en una guía de interrogantes que los estudiantes deben elaborar, con el fin de reflexionar sobre lo aprendido por medio de preguntas (Pezoa, 2001).

Considerando que el docente debe estimular las relaciones en el aula con otros, debería existir como estrategia integrada y permanente las actividades de grupo, lo que fomentaría de alguna manera esta dinámica entre pares, y de paso, llevaría a discutir y a reflexionar a los estudiantes de manera guiada sobre temáticas relacionadas a la materia.

Sin embargo, las dinámicas en aula por lo general son más bien de tipo individual, comenzando por el diseño de los pupitres (coherencia estructural), o bien grupales (juntar estudiantes) más no cooperativas ni reflexivas.

Ante esta realidad, una de las características para el desarrollo de una clase óptima, dentro de un salón, es que los estudiantes estén en silencio, lo que ha sido catalogado como un buen ambiente de trabajo. Ahora bien, si existen dinámicas grupales, ¿cómo lograr aquel ambiente óptimo para trabajar en clase, si lo que se busca son los aprendizajes y las experiencias que se den a partir de las relaciones y dinámicas que se produzcan entre estudiantes?

En cuanto al sexto principio pedagógico, reconocer la naturaleza social del conocimiento, esta se desarrolla en relación con el tercer y quinto principio pedagógico, ya que hace referencia a la construcción del conocimiento desde una perspectiva de cooperación y colaboración entre pares.

Dentro de este principio que propicia el desarrollo de actividades grupales, es relevante destacar que los estudiantes aprenden a compartir dentro de la diversidad que existe en el aula, adquiriendo cada uno diferentes roles, lo que en definitiva significa, que este modelo educativo los está preparando para vivir en sociedad.

El séptimo principio pedagógico, diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado, establece que, el docente debe acercarse a las situaciones diarias que vive el estudiante en su contexto cultural, para conectar con los contenidos convenidos de cada materia, lo que propiciaría una mejor calidad de aprendizaje. “El reto pedagógico reside en hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde los alumnos se enfrenten a circunstancias ‘auténticas’” (ME, 2017, p.89).

Este principio, deja abierta la reflexión acerca de si ¿es posible que los docentes lleguen a conocer cada contexto sociocultural de los estudiantes del salón? Por consiguiente, una vez que los docentes hayan establecido una relación con el estudiante en cuestión, deberían, según este principio pedagógico ¿elaborar

múltiples estrategias para cada uno de ellos y así mejorar la calidad del aprendizaje? Considerando que el promedio en México es de 30 estudiantes por docente en cada salón (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2018), ¿cuáles son las estrategias y rutas para implementarlas?

El octavo principio pedagógico, entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje. Este principio, es uno de los más importantes, en la perspectiva de este análisis, ya que la evaluación se utiliza (en el currículum vivido) como el resultado de un proceso.

Es precisamente en las evaluaciones cuantitativas donde se produce la posibilidad de seguir en el mismo grado o pasar a otro, explicitando si se han logrado aquellos aprendizajes o no, además, es en este tipo de evaluaciones donde las escuelas tienen la posibilidad de posicionarse a nivel nacional e internacional. Por lo tanto, bajo esta lógica de resultados cuantitativos es que se está vinculando la calidad de la educación en cada institución escolar.

En esta misma línea, el modelo educativo 2017, que propone como principio la evaluación como un proceso, debería otorgar, dentro de sus lineamientos, profundos cambios y elaboraciones curriculares para lograr romper con lo que se ha establecido desde hace décadas, que es, por ejemplo, que la comprensión y ejecución de las evaluaciones no sigan siendo utilizadas como resultado comparativo útil en el logro de un mayor posicionamiento dentro de la competitividad de la calidad entre instituciones, lo que produce una injusta homogenización de los aprendizajes, comprendiendo las grandes diferencias que existen entre estudiantes, docentes, escuelas y países.

Siguiendo con el análisis de los principios pedagógicos elaborados en el ME 2017, existe dentro de sus planteamientos la idea de explicitar una distancia con lo que se entiende por un modelo curricular tradicional-disciplinar, expresando que “La evaluación no busca únicamente medir el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos

a estimar” (ME, 2017, p. 89), lo que presenta para el docente, la tarea de tener que elaborar diferentes tipos de estrategias e instrumentos para lograr el objetivo de una evaluación acorde a lo que se está formulando, considerando las competencias de cada estudiante y su contexto, haciendo uso de todos los principios pedagógicos anteriores, proporcionando a los maestros una suma de responsabilidades complejas que son difíciles de cumplir a cabalidad, considerando los objetivos que plantea este modelo curricular en cuanto a su funcionalidad y coherencia.

En esta misma línea, “La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta tres variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante y los contenidos” (ME, 2017, p. 89). Es decir que, una evaluación óptima se realizaría una vez que las situaciones didácticas desarrolladas por el docente sean coherentes con cada tipo de estudiante, luego que las actividades elaboradas por el docente, las lleven a cabo los estudiantes dentro de los denominados aprendizajes esperados, y finalmente que los contenidos sean integrados como saberes o aprendizajes significativos.

Estas tres variables deberían tomarse en cuenta cada vez que se va a evaluar, considerando lo más importante planteado por este modelo educativo 2017, que son los aprendizajes claves.

Ahora bien, se establece en este modelo educativo 2017, que la evaluación es parte de la planeación, en el sentido que el docente planea y “define los aprendizajes esperados, y la evaluación mide si un estudiante los alcanza” (ME, 2017, p. 89). Entonces es necesario saber ¿qué es un aprendizaje esperado?

Es un indicador de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, define lo que se espera de cada estudiante en términos de saber, saber hacer y saber ser. Además, le da concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituye un referente para la planificación y evaluación en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los

conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares, y al desarrollo de competencias. (ME, 2017, p. 200)

En esta definición sobre los aprendizajes esperados, es necesario considerar la conceptualización sobre hacer constatable lo que los estudiantes logran ¿por qué? Constatable quiere decir observable o visible, entonces, si el docente constata los logros de los estudiantes -en su diversidad- todos (los docentes) deberían de contar con instrumentos o herramientas holísticas para poder abarcar todas las facultades que el ser humano ostenta, sin embargo, la calidad medida en los resultados se establece a partir de evaluaciones que desarrollan la dimensión cognitiva.

Segundo, si el docente hace constatable lo que los estudiantes logran ¿por qué no se estipula la retroalimentación como parte del proceso de evaluación como principio? ¿o la coevaluación? Comprendiendo e implementando el concepto de educación integral.

Del mismo modo, y tomando en cuenta los principios pedagógicos 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 ¿Cómo el estudiante podrá visibilizar lo que el docente espera de él o de ella? ¿En qué momento el estudiante se dará cuenta que lo que desarrolló no es lo que se esperaba de él o ella? ¿Cuándo le proporcionen su evaluación cuantitativa? Entonces ¿qué es lo que finalmente se está evaluando? ¿solo el contenido?

Una forma de establecer cierta coherencia dentro del discurso y la praxis, pudiera ser que, en el momento de la evaluación, logren ser divisibles las situaciones didácticas, las actividades del estudiante y los contenidos, más todas las facultades y dimensiones que los estudiantes hayan podido desarrollar como seres humanos, considerando parte importante de lo señalado en el artículo 3° de la vigente constitución mexicana, de esta manera, se podría proporcionar una educación integral, desde una perspectiva humanista como filosofía de este modelo educativo.

En el noveno principio pedagógico, modelar el aprendizaje, se desarrolla la idea de que el docente debe ser un modelo para el estudiante, por lo tanto, (el docente) debe tener siempre un actuar ejemplificador, aunando todas las actividades que se desarrollan dentro del salón de clase como fuera de él, en definitiva “Los maestros son modelos de conducta para sus estudiantes” (ME, 2017, p.89).

Para el décimo principio pedagógico, reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal, genera una importancia relevante a los aprendizajes que se encuentran fuera del aula escolar, y que son fuentes cercanas de información para los estudiantes, en este modelo educativo 2017 son valorados, de hecho, el docente debe contemplar estas fuentes con el fin de encontrar las estrategias pedagógicas para darle valor e incorporarlo a los aprendizajes formales que se desarrollan en la escuela ¿cómo? Fomentando “en los estudiantes el interés por aprender en diferentes medios” (ME, 2017, p.90).

Este principio viene a reforzar los principios 2, 3, 4, 5, 6 y 7, comprendiendo la diversidad de cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta sus contextos y sus formas de aprender, sus aprendizajes anteriores, para luego acompañar estos aprendizajes, reconociendo la situación particular de cada uno de ellos y estimulándolo a seguir por la senda del aprendizaje que cada estudiante tiene, por medio de su historia, que incluyen sus experiencias de casa, amigos, medios de comunicación y escuela.

El decimoprimer principio pedagógico, promover la relación interdisciplinar, hace referencia a que “El trabajo colegiado permite que los docentes compartan sus experiencias y preocupaciones y puedan construir respuestas en equipo sobre diferentes temáticas” (ME, 2017, p. 90).

Las interrogantes que surgen de este principio pedagógico dentro de este análisis curricular son ¿de qué manera se llevarán a cabo? ¿en qué espacios? ¿en qué horarios? Ya que la única información al respecto es que la interdisciplina se construye:

a partir de “piezas” básicas de aprendizajes que se organizan de cierta manera, permite trabajar para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Esta adaptabilidad moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del conocimiento. (ME, 2017, p.90)

Esta información no se sostiene por sí misma, más allá de ser una propuesta retórica, ya que no presenta, ni elabora una ruta para el diálogo interdisciplinario entre materias o campos formativos de manera procedimental, como tampoco pone énfasis en cómo se relacionan los contenidos, es decir, que no se logra comprender cómo, ni en qué tiempos (lectivos o no lectivos) se podrá hacer efectiva la construcción relacional concreta para el óptimo actuar docente como principio.

Al referirse como piezas básicas de aprendizajes ¿habrá que hacer la relación con los aprendizajes claves? O ¿con los aprendizajes esperados? O suponer que ¿las piezas básicas son parte de un aprendizaje mayor o complejo? En definitiva ¿qué son las piezas básicas? (tampoco aparece en el glosario del ME 2017).

Podría sostenerse que ¿el modelo educativo 2017, establece un aprendizaje final, que es el resultado de las piezas básicas de aprendizaje como parte de la interdisciplina que se desarrolla entre docentes dentro de las escuelas?

Considerando alguna de estas interrogantes, entonces debería existir como lineamiento curricular oficial, una especie de aprendizaje final, como objetivo decretado, el cual sería logrado una vez que los contenidos de cada materia (piezas básicas) lleguen a relacionarse con las demás, en lo que sería una explicación coherente como propuesta interdisciplinaria.

Sin embargo, no existe coherencia en este principio pedagógico, considerando la falta de organización de los contenidos de cada materia con el fin de acoplarlos en algún momento ¿Cuándo? ¿Entre qué materia (s)?

Si son piezas ¿cuándo se juntan? ¿cómo se distribuyeron en el planteamiento curricular? ¿Qué objetivos cumple cada pieza? Además, se sostiene en este modelo educativo 2017, que estas piezas se organizan de cierta manera ¿cómo se interpreta en una propuesta curricular educativa de cierta manera? Tampoco se explica en el documento.

Ante esto, se realizará una analogía desde una propuesta más detallada para lo que se quiere lograr con respecto a la interdisciplina;

Para profundizar el análisis de esta investigación, y poder comprender el contexto sobre algunos procesos curriculares que se vienen desarrollando en México, y que por cierto, todavía tienen vigencia en la actualidad (referente a la inclusión en fases del nuevo modelo educativo 2017), es preciso contrastar cómo plantea el programa nacional de educación 2001-2006, la idea de llevar a cabo la interdisciplina en su propuesta, y que han sido el pilar fundamental para la siguiente reforma (2011), modificando esta última, ciertas articulaciones desde una perspectiva macro curricular, “como dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar” (SEP, 2006, p.14) y cómo existe o no correlato de la visión interdisciplinar en el modelo del 2017.

En la propuesta 2006 (secundaria), se promueven diálogos entre disciplinas, permitiendo relacionar las actividades que desarrollan distintos maestros (Ver cita página 51).

En esta cita se puede establecer que existe un trabajo más elaborado y específico para promover una ruta para la Interdisciplina, dando ejemplos de cómo poder llevarlas a cabo. En este sentido es fundamental adicionar en conjunto una propuesta procedimental y temporal, aquellas que estén organizadas y especificadas dentro de las propuestas curriculares, para poder desarrollar un trabajo mancomunado como parte de una propuesta integral formal.

En la reforma curricular 2006, se ha profundizado en la propuesta que se quiere llevar a cabo, ejemplificando y abriendo caminos para que se puedan desarrollar, sin embargo, en ambas propuestas (2006 y 2017) faltaría la concreción de una formalización interdisciplinar curricular, tanto en contenidos como en la formalización que permita el desarrollo del trabajo interdisciplinario en horas lectivas como no lectivas.

Finalmente, lo que en ambas propuestas se mantiene (2006 y 2017), es que la decisión de poder desarrollar estas prácticas conjuntas con otras disciplinas o quedarse en la fragmentación de la propia, sigue perteneciendo al docente como una cuestión adicional, tomando en cuenta que no existe una oficialización curricular (horaria ni de contenidos) para llevar a cabo y desarrollar estas prácticas educativas entre disciplinas, es imprescindible que los mismos docentes organicen nuevas reuniones fuera de las oficiales, distribuir los tiempos no lectivos y ajustarlos a sus cargas horarias, por lo que se vuelve un trabajo de índole voluntario y probablemente extracurricular.

Un trabajo interdisciplinario formal y oficializado curricularmente, implicaría para la institución, nuevas formas de trabajo y dinámicas complejas, desde el punto de vista organizacional, temporal, docente y de contenidos.

En el decimosegundo principio pedagógico, favorecer la cultura del aprendizaje, establece que “La enseñanza favorece los aprendizajes individuales y colectivos” (ME, 2017, p.90), promoviendo la idea de una retroalimentación permanente entre pares, como también fomentando la capacidad de autoconocimiento del estudiante, generando las herramientas pertinentes para una “autonomía del estudiante y, con ello, el desarrollo de un repertorio de estrategias de aprendizaje, de hábitos de estudio, confianza en sí mismo y en su capacidad de ser el responsable de su propio aprendizaje” (ME, 2017, p.90).

Este principio está relacionado directamente con el principio número cinco, donde se fomenta “el aprendizaje por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula con otros” (ME, 2017, p.88), considerando para ello los principios 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 y 11, lo que en términos estructurales es coherente para el logro de este principio.

Para el decimotercer principio pedagógico, reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza, el docente debe fomentar “ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos” (ME, 2017, p.90), basados en valores. Esto quiere decir que, la multiculturalidad debe ser la base de la interculturalidad en el aula, promoviendo el respeto a la diferencia como una característica positiva dentro de la diversidad que se encuentran tanto dentro de la institución escolar como fuera de ella.

El último principio pedagógico, superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas, corresponde al ambiente que propicia la escuela, “un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven sea valorado y se sienta seguro y libre (...) [dando]cabida a la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo de conocimientos y la convivencia” (ME, 2017, p.91).

Este principio pedagógico, sienta las bases del espacio escolar donde deben ser desarrollados todos los principios analizados anteriormente, en un claro gesto de distanciamiento sobre la percepción disciplinaria que se tiene de la escuela, aquella compuesta de normas establecidas de manera rígida.

Además, se hace alusión a la autorregulación individual por parte de los docentes para lograr promover conocimientos en la escuela, estableciendo un gran objetivo que iría más allá de cada capacidad intelectual y moral de los docentes, lo que genera una línea pedagógica más homogénea en cuanto a las propias ideas que cada docente lleve a la institución escolar.

2.7 Análisis de contenido por líneas.

En este punto se explicitará la selección de dos asignaturas, las cuales son parte de la propuesta curricular del modelo educativo 2017, y que de manera específica se analizarán desde el prisma curricular correspondiente al segundo ciclo de secundaria. Las asignaturas seleccionadas fueron; Física y Música.

¿Por qué la selección de estas dos asignaturas? Porque ambas pertenecen a diferentes ámbitos en el espacio curricular, que son parte de dos de los tres ejes principales de este modelo educativo, por lo que enriquece la comprensión de este análisis curricular.

Además, toda la información recabada permite comprender si es posible integrarlas de manera interdisciplinaria en una escuela (fragmentada o integrada), desarrollando vínculos entre dos asignaturas que se encuentran aisladas entre sí, articulando dentro de esta investigación una integración curricular disciplinar localizada, considerando que actualmente estas dos asignaturas se encuentran fragmentadas, es decir, que no tienen relación alguna en el plano curricular de este modelo educativo 2017.

En cuanto a la asignatura de Física; esta materia pertenece al primer componente que se establece en el modelo educativo 2017 (aprendizajes clave), correspondiente al campo formativo de Exploración y comprensión del mundo natural y social, más específicamente dentro de las Ciencias y tecnología.

Esta materia:

orienta a que los estudiantes comprendan y elaboren explicaciones básicas de fenómenos y procesos físicos acerca del movimiento, las fuerzas, los procesos térmicos, los fenómenos eléctricos y magnéticos, así como algunas características del Universo, desde la perspectiva de la ciencia escolar, y considerando que las ideas y teorías son tentativas. (NME, 2016, p.126)

Su finalidad es que los estudiantes logren desarrollar un pensamiento crítico, contribuyendo a la formación científica de estos, y además que puedan interesarse en estas temáticas, para poder continuar con estos estudios una vez que se haya terminado el ciclo de educación básica. (NME, 2016).

En la figura 7 se presentarán los ejes, temas y contenidos curriculares de esta materia en el segundo grado de secundaria:

Figura 7. Ejes, temas y contenidos curriculares de la disciplina de Física en segundo de secundaria.

| Eje | Tema | Secundaria |
|----------------------------|--|--|
| | | 2º grado |
| MATERIA, ENERGÍA Y CAMBIO | Movimiento y fuerza | <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el movimiento de los objetos - Explicar las fuerzas y el movimiento: las leyes de Newton - Analizar la construcción de la ciencia: aportaciones de Galileo y Newton acerca de la caída libre y la gravitación - Analizar la energía mecánica: transformaciones, conservación y aplicaciones |
| | Procesos térmicos | <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la construcción de la ciencia: el modelo de partículas - Explicar el calor como energía - Argumentar sobre la energía térmica y sus leyes - Explicar el aprovechamiento de la energía en las máquinas térmicas y sus implicaciones ambientales - Describir procesos térmicos que intervienen en el cambio climático global - Reconocer la importancia de la energía termosolar |
| | Electromagnetismo | <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la construcción de la ciencia: el desarrollo del modelo atómico - Explicar la electricidad y su aprovechamiento - Experimentar acerca del magnetismo y efectos electromagnéticos. Aplicaciones tecnológicas - Identificar la importancia de las ondas electromagnéticas - Analizar las formas de producción de energía - Valorar la importancia de fuentes renovables de energía y su relación con el desarrollo sustentable |
| | Universo | <ul style="list-style-type: none"> - Analizar el Sistema Solar - Explicar la diversidad de cuerpos celestes - Analizar la construcción de la ciencia: evolución del Universo - Investigar los avances en la explicación del Universo: energía y materia oscura; las ondas gravitacionales |
| LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA | Interacciones de la física con la tecnología | Relacionar principios físicos con el funcionamiento básico de las nuevas tecnologías: <ul style="list-style-type: none"> - GPS - Internet - Radio y TV digitales - Libros y revistas electrónicos - La Nube - Computadoras - Cámara digital - Teléfonos inteligentes - Tablets |

Nota: Figura 7. Dosificación de Ejes y temas en la Asignatura de Física (segundo de Secundaria). Perteneciente a la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (NME, 2016, p. 129)

Observando el cuadro N° 7, se pueden clasificar como taxonomías principales, el análisis y las explicaciones de los contenidos establecidos en los diferentes temas del eje materia energía y cambio, lo que permite comprender las características de esta disciplina, y a la vez los objetivos específicos que persigue el currículum a través de esta.

En cuanto al eje de la ciencia y la tecnología en la cual se abordan como tema las interacciones de la física con la tecnología, es posible visibilizar la relación que se establece como organización curricular, entre temáticas específicas de los contenidos de la disciplina de la Física escolar con las nuevas tecnologías, promoviendo vínculos entre estos contenidos con los usos de plataformas digitales y elementos que tienen gran relevancia e interés para los estudiantes, ya que se trata de elementos tecnológicos con los que se comunican diariamente, y que forman parte de su presente y futuro.

De esta manera, se puede plantear en este caso específico, que el modelo curricular 2017 fortalece la integración de diferentes disciplinas en una misma materia.

En cuanto al enfoque didáctico de esta asignatura, se “Estimula el uso de contextos relevantes para los alumnos” (NME, 2016, p.128), comprendiendo fenómenos simples y complejos, también:

Promueve el manejo de variables para buscar respuestas a preguntas (...) Favorece la identificación de la relación entre las variables para analizar los fenómenos y procesos físicos en términos causales (...) [y] Considera una visión humana de la física como una ciencia condicionada por el momento histórico y social en el que se desarrolla”. (NME, 2016, p.128)

Esto último relacionado a las nuevas tecnologías, lo que permite complementar los conocimientos específicos de la disciplina y conectar los saberes con la realidad en que se desenvuelven los estudiantes día a día desde el análisis, lo

que posibilita el desarrollo de los aprendizajes que se encuentran en la dimensión sociocognitiva.

En cuanto a la asignatura de Música; ésta pertenece al segundo componente curricular de este modelo educativo 2017, denominado Desarrollo artístico y creatividad, el cual se compone por diferentes disciplinas, estas son; Artes plásticas y visuales, Danza y expresión corporal, Música y experimentación sonora y Teatro y expresión corporal con voz.

En esta misma insistencia, “Esta área tiene el objetivo tanto de desarrollar armónicamente a los seres humanos, como de garantizar su derecho al acceso a la cultura y al disfrute del patrimonio artístico nacional y del mundo” (NME, 2016, p.157).

Desde esta perspectiva, se puede observar, que las diferentes disciplinas artísticas comparten un área en común, como también las horas lectivas que a ellas se les asigna, por lo tanto, y en base a las siguientes figuras 8, 9, 10 y 11, se presentarán los ejes, temas y contenidos curriculares del área de desarrollo y creatividad en el segundo grado de secundaria, donde se establecen especificaciones sobre los contenidos específicos para la asignatura de Música y experimentación sonora:

Ejes y temas en el área de Desarrollo Artístico y creatividad
(segundo de secundaria).

Figura 8. Ejes, temas y contenidos curriculares en el área de Desarrollo Artístico y creatividad en segundo de secundaria.

| Eje | Tema | Preescolar | Primaria | | | Secundaria | | |
|-------------|----------------------------|--|---|--|---|---|---|---|
| | | Un nivel | 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | 1º grado | 2º grado | 3º grado |
| APRECIACIÓN | Artes plásticas y visuales | Describir lo que se observa en diferentes imágenes artísticas (pintura, fotografía, escultura y video) | Reconocer puntos, líneas, colores, texturas, formas y tamaños en el cuerpo, las imágenes y los objetos | Reconocer secuencias y ritmos visuales en obras de arte y manifestaciones artísticas | Observar el orden de los elementos básicos en una composición visual | Distinguir los elementos básicos de imágenes que se encuentran en el entorno para clasificarlos según sus características (publicitaria, artística, documental, simbólica y científica) | Observar las imágenes que se encuentran en el entorno para distinguir el uso del símbolo y la metáfora en ellas | Elegir un tema que permita imaginar formas de incidir en la realidad al crear una producción artística visual |
| | | Identificar semejanzas y diferencias entre las creaciones plásticas o visuales propias, y las de sus compañeros | Identificar y describir diferentes texturas, colores, formas y tamaños en objetos e imágenes | Imaginar formas de transformar un objeto con una intención o tema | Reconocer las características del arte participativo como una manera de intervenir el espacio | Reconocer las intenciones que se les da a distintos tipos de imágenes | Reconocer los símbolos y las metáforas en las producciones artísticas | Identificar la función informativa que tiene la imagen documental |
| | | Explicar las sensaciones que le producen diferentes texturas (rugosa, lisa, suave, áspera, granulada) de los objetos del entorno | Observar los cuerpos del entorno para distinguir la bidimensión y la tridimensión | Observar las características de diferentes esculturas en su entorno o en fotografías y videos | Investigar diferentes manifestaciones de arte colectivo para identificar aquellas con fines sociales | Investigar sobre el movimiento muralista mexicano para reconocer su importancia | Observar algunos de los murales más representativos para identificar sus características, temáticas y técnicas | |
| | Danza y expresión corporal | Reconocer y mencionar distintas calidades de movimiento (lento, rápido, suave, fuerte, fluido, cortado, pesado, ligero) | Identificar las posibilidades corporales: flexión, extensión y rotación en diferentes situaciones lúdicas | Explorar sus posibilidades corporales para comunicar diferentes ideas cortas | Identificar en las secuencias de movimiento los contrastes, pausas, trayectorias y niveles corporales | Escuchar diferentes ritmos musicales para experimentar secuencias de movimiento individuales, en parejas y en colectivo | Explorar diferentes estímulos sonoros, visuales y táctiles para representarlos con movimientos intencionados | Investigar los componentes de la estructura narrativa de la danza para la representación dancística |
| | | Identificar semejanzas y diferencias entre las secuencias de movimientos propias y las de sus compañeros | Reconocer su espacio personal (kinesfera) para distinguirlo del espacio que comparte con los demás | Reconocer las formas y trayectorias que realizan sus compañeros con su cuerpo | Reconocer las características del arte participativo como una manera de intervenir el espacio | Investigar los orígenes de la danza en el mundo para reconocer las diferentes clasificaciones de la danza | Identificar a través de la experimentación la manera en que con la técnica de composición de una obra o manifestación artística se expresan ideas, emociones o sentimientos | Reconocer las técnicas de composición que se utilizan en una obra o manifestación artística |
| | | Observar y comentar la forma y los temas de los bailes de otros compañeros | Reconocer las trayectorias y secuencias en una puesta en escena en colectivo | Definir en colectivo el tema de una historia y las secuencias de movimiento que la representarán | Investigar diferentes puestas en escena de danza creativa | Reconocer los orígenes de las danzas en México | Analizar las técnicas de composición en la danza | |

Nota: Figura 8. Apreciación sobre los ejes y temas correspondiente a Danza y Expresión Corporal y Artes Plásticas y visuales (MDE, 2017, p. 160).

Figura 9. Ejes, temas y contenidos curriculares en el área de Desarrollo Artístico y creatividad en segundo de secundaria.

| Eje | Tema | Preescolar | Primaria | | | Secundaria | | |
|-------------|-------------------------------------|---|--|---|---|--|--|--|
| | | Un nivel | 1° ciclo | 2° ciclo | 3° ciclo | 1° grado | 2° grado | 3° grado |
| APRECIACIÓN | Música y experimentación sonora | Reconocer y mencionar distintos tipos de sonidos (musicales, urbanos, de la naturaleza, de animales, entre otros) | Reconocer las cualidades del sonido: altura (grave o agudo), duración (largo o corto), intensidad (fuerte o suave) y timbre (fuente que los emite) | Reproducir piezas musicales para distinguir el timbre, los patrones y las secuencias de sonido que la conforman | Reconocer la velocidad con la que transcurre una pieza musical, los contrastes en sonidos, los contornos melódicos ascendentes y descendentes, y las secciones que se repiten | Observar partituras sencillas y hacer ejercicios de escritura musical para reconocer la notación musical convencional | Escuchar distintas piezas musicales para comprender los planos de audición | Escuchar música vocal para clasificar las voces humanas de acuerdo con su género, tesitura y timbre, y observar su representación en el pentagrama |
| | | Describir lo que siente, piensa o imagina al escuchar diferentes tipos de música, sonidos y canciones | Identificar el pulso musical escuchando los latidos del corazón o dando palmadas, y el ritmo musical haciendo movimientos y sonidos con el cuerpo | Distinguir los sonidos que se perciben en primer plano en una pieza musical (melodía) de los que suenan de fondo o acompañamiento (armonía) | Reconocer las características del arte participativo como una manera de intervenir el espacio | Escuchar distintas piezas musicales para inferir su significado, de acuerdo con la intención de los sonidos | Escuchar música vocal para clasificar las voces humanas de acuerdo con su género, tesitura y timbre, y observar su representación en el pentagrama | Hacer ejercicios de investigación para identificar las características de los diferentes tipos de composición y su importancia histórica en la música |
| | | Investigar las diferentes clasificaciones de instrumentos musicales | Distinguir sonidos característicos de las tres familias de instrumentos (cuerdas, vientos, percusiones) | Identificar las características físicas y de sonido de diferentes instrumentos musicales | Escuchar piezas musicales de varios géneros para distinguir las cualidades del sonido, el pulso y el ritmo | Reconocer la importancia de los instrumentos musicales electrónicos en la música actual mediante la audición activa de piezas musicales de distintos géneros | Investigar los diferentes espacios en los que se realiza una producción musical | Identificar los diferentes espacios que existen para el aprendizaje musical de acuerdo con las necesidades artísticas de las personas |
| | Teatro y expresión corporal con voz | Comentar las sensaciones que experimentan al participar en juegos simbólicos | Explorar sus posibilidades corporales en relación con el otro y con el espacio | Reconocer las diferentes cualidades de movimiento en el espacio general | Reconocer las características del arte participativo como una manera de intervenir el espacio | Ubicar y dibujar las partes y áreas del escenario para utilizar los términos propios de la jerga teatral | Observar los ejes del cuerpo estático y en movimiento para percibir los cambios en la postura | Hacer ejercicios de respiración intercostal diafragmática para observar cómo favorece el uso de la voz |
| | | Identificar los temas de las historias cortas elaboradas por otros compañeros | Reconocer el inicio, y el desarrollo y el cierre como una forma básica para contar una historia | Identificar en un texto dramático la estructura básica de una historia: planteamiento, conflicto y desenlace | Identificar el planteamiento, el conflicto y el desenlace, el espacio y el tiempo donde ocurre la historia, los diálogos y las acotaciones | Reconocer cómo las experiencias con el arte conectan a un individuo con otros, le permiten conformar grupos de interés y establecer lazos de identidad en su comunidad | Realizar una adaptación de la fábula a una situación de la vida cotidiana, retomando las características de los animales de la fábula | Explorar las técnicas empleadas en la representación de emociones, conceptos e ideas de una obra o manifestación artística autobiográfica para conectarlas con un significado personal |
| | | | Experimentar el concepto de ficción dentro de diferentes situaciones lúdicas | Proponer conflictos y desenlaces a situaciones reales o imaginarias en ejercicios de improvisación | Reconocer la estructura narrativa de diferentes obras de teatro | Investigar obras teatrales a las que se les ha modificado la estructura narrativa para cambiar el sentido | Identificar obras teatrales que utilicen símbolos y metáforas para darle sentido a la puesta en escena | |

Nota: Figura 9. *Apreciación Teatro y expresión corporal con voz y Música y experimentación sonora.* (MDE, 2017, p. 161).

Figura 10. Ejes, temas y contenidos curriculares en el área de Desarrollo Artístico y creatividad en segundo de secundaria.

| Eje | Tema | Preescolar | Primaria | | | Secundaria | | |
|-----------|----------------------------|---|---|--|---|--|---|--|
| | | Un nivel | 1° ciclo | 2° ciclo | 3° ciclo | 1° grado | 2° grado | 3° grado |
| EXPRESIÓN | Artes plásticas y visuales | Identificar los colores primarios y secundarios y experimentar al mezclarlos | Explorar la combinación de colores cálidos y fríos para representar emociones y sensaciones | Identificar el uso del color en obras de arte o manifestaciones artísticas para representar una idea, emoción o sentimiento | Reelaborar un fragmento de una obra o manifestación artística visual con elementos plásticos y visuales para trabajar color, percepción, ritmo visual, figura y fondo | Plasmear una idea, sensación o sentimiento en una producción artística visual para distinguir la función poética que tiene la imagen artística | Crear símbolos y metáforas con significado propio en una composición visual | Realizar un circuito con diferentes instalaciones artísticas para experimentar y crear de manera colectiva |
| | | Manipular masa, barro, plastilina u otros materiales para explorar la sensorialidad táctil y modelar objetos | Utilizar objetos variados para representar figuras, animales o personajes | Elaborar esculturas fijas o móviles para representar ideas o emociones | Realizar una producción artística visual con objetos para representar una idea, emoción o sensación | Realizar un flipbook para observar cómo una serie de imágenes fijas transmiten un mensaje distinto al estar en movimiento | Realizar una comparación entre la fotografía y el cine para reconocer las posibilidades comunicativas que otorga la imagen fija y en movimiento | Realizar una revista grupal donde se expongan fotografías, reportajes, notas, comentarios o críticas para difundir con la comunidad la obra presentada durante la exposición |
| | | Elegir materiales de forma libre, para elaborar dibujos, pinturas, collage u objetos tridimensionales | Representar situaciones de la vida cotidiana con producciones bidimensionales o tridimensionales realizados con patrones y secuencias de puntos, líneas, formas, figuras, texturas, tamaños y colores | Combinar patrones y secuencias de puntos, líneas, formas, figuras, objetos y colores en diferentes composiciones visuales realizadas con materiales variados | Representar mediante producciones colectivas bidimensionales o tridimensionales una situación vinculada a su contexto a través del arte participativo | Realizar un mural colectivo en el que se apliquen diferentes técnicas | Investigar algunas producciones artísticas significativas del arte contemporáneo y analizar los temas que abordan y el contexto en el que se realizaron | Realizar una exposición sobre el muralismo para valorar su aporte al mundo y su importancia en la historia del arte |
| | | Utilizar acuarelas, pintura dactilar, crayones y/o lápices de colores, así como la técnica del collage para crear imágenes diversas | Explorar las posibilidades expresivas de acuarelas, pintura dactilar, crayones y/o lápices de colores, así como la técnica del collage en la creación de diversas imágenes | Experimentar con distintos materiales la elaboración de producciones visuales bidimensionales y tridimensionales | Combinar técnicas, materiales y soportes en la creación de producciones visuales | | | Hacer una producción artística de manera colectiva a partir de una problemática escolar |

Nota: Figura 10. Expresión Artes Plásticas y Visuales (MDE, 2017, p. 162).

Figura 11. Ejes, temas y contenidos curriculares en el área de Desarrollo Artístico y creatividad en segundo de secundaria.

| Eje | Tema | Preescolar | Primaria | | | Secundaria | | |
|-----------|---------------------------------|--|--|---|--|--|---|---|
| | | Un nivel | 1° ciclo | 2° ciclo | 3° ciclo | 1° grado | 2° grado | 3° grado |
| EXPRESIÓN | Danza y expresión corporal | Bailar con movimientos espontáneos, siguiendo el ritmo o melodía de la música, y utilizando masca- das, tela, pelotas, lis- tones u otros objetos que acompañen el movimiento | Utilizar distintas direc- ciones (al frente, atrás, izquierda y derecha), trayectorias (diago- nal, zig-zag, curva) y niveles (alto, medio y bajo) para representar situaciones cotidianas o imaginarias | Representar ideas y emociones en historias cortas al trazar formas corporales, secuen- cias de movimiento y desplazamientos intencionados | Reelaborar un fragmento de una obra o manifestación artística de danza, considerando niveles, trayectorias, despla- zamientos, pausas, acentos, duración y velocidad | Utilizar movimientos intencionados para representar una idea, emoción o senti- miento a partir de una danza creativa | Utilizar sus recursos expresivos para experi- mentar maneras de reelaborar símbolos y metáforas encontra- dos en diversas obras o manifestaciones artísticas rituales | Desarrollar la estruc- tura narrativa para la representación dancística |
| | | Practicar secuen- cias de movimientos acompañadas de sonidos o música | Practicar patro- nes y secuencias de movimiento con todo el cuerpo o con segmentos corporales para expresar una idea, sensación o emoción | Utilizar sus posibilida- des corporales para comunicar una misma idea por medio de diferentes secuencias dancísticas | Intervenir el espa- cio mediante el arte participativo a partir de la definición de una problemática a representar mediante secuencias dancísticas | Elaborar una pro- puesta dancística y promoverla a través de diferentes medios | Reelaborar la estruc- tura narrativa de una manifestación o una obra artística para inferir su significado | Elaborar una pro- puesta de arte participativo basada en problemáticas locales para resignifi- car el espacio escolar o comunitario |
| | | Utilizar giros, saltos, desplazamientos o movimientos de bra- zos, piernas, tronco y cabeza para imitar movimientos de animales, máquinas, fenómenos naturales (viento, agua, lluvia) o personas | Imitar un personaje, animal, objeto o fenómeno de la natu- raleza con diferentes calidades de movi- miento | Experimentar el equilibrio, la caída y la pausa activa en distintas situaciones dancísticas | Ejecutar despla- zamientos y moviem- tos para explorar posibilidades corporales y calidades de movimiento en el espacio personal y general | Elaborar secuencias dancísticas con cali- dades de movimiento y posibilidades corpo- rales diferentes | Utilizar puntos de apoyo y secuencias de movimiento para explorar el espacio de manera colectiva | Elaborar una puesta en escena teniendo en cuenta los des- plazamientos, los movimientos, la orga- nización de los objetos, la disposición y los momentos de partici- pación del público |
| | Música y experimentación sonora | Participar en juegos y rondas musicales | Practicar patrones y secuencias de diferentes sonidos, usando el cuerpo y objetos cotidianos | Combinar secuencias de sonidos rápidos, lentos, agudos, graves, fuertes, suaves, largos, cortos, con pausa y con acento que pue- den ser producidos con objetos, instrumentos, con el cuerpo y la voz | Reelaborar un frag- mento de una obra o manifestación artísti- ca musical al relacio- nar el pulso, el ritmo, la melodía, la armonía y las cualidades del sonido | Ejecutar un ensamble vocal mediante el canon para reconocer distintas posibilidades de interpretación | Hacer composicio- nes sencillas usando la notación musical convencional. | Hacer composiciones sencillas sobre un pentagrama, usando las principales formas y texturas musicales y a partir de una problemática social |
| | | Cantar canciones de ritmos y géneros diversos, con o sin acompañamiento de instrumentos musi- cales sencillos | Ejecutar improvisa- ciones musicales con objetos cotidianos o partes del cuerpo a distintos ritmos musicales | Ejecutar diferentes interpretaciones musicales usando el cuerpo, la voz u objetos cotidianos para asociarlos con la melodía y la armonía | Intervenir el espa- cio mediante el arte participativo a partir de la definición de una problemática a repre- sentar mediante una producción artística musical | Explorar auditi- vamente piezas musicales de distintos géneros en tona- lidades mayores y menores | Ejecutar distintos ensambles corales e interpretar diferentes piezas musicales | Reconocer los com- pases compuestos e irregulares mediante ejercicios escritos, el uso de partituras y la escucha activa de piezas musicales de distintos géneros |
| | | Utilizar el cuer- po (palmas, pies, sonidos) para marcar el pulso y el ritmo de melodías y canciones diversas | Imitar los sonidos de la naturaleza, los animales y el entorno con objetos coti- dianos y diferentes partes del cuerpo | Ambientar historias o frases con soni- dos producidos con el cuerpo, la voz y objetos | Elaborar un cotidiá- fono con materiales de reúso | Interpretar mediante el canto diferentes piezas musicales de distintos géneros para reconocer la intencio- nalidad de cada una | Usar la voz como instrumento musical interpretando distin- tos sonidos vocales acompañados por objetos o instrumen- tos cotidiáfonos | Hacer una produc- ción artística como propuesta de arte participativo y reflexionar sobre las relaciones que se construyen entre los asistentes y el hecho artístico |

Nota: Figura 11. Expresión Música y experimentación sonora y Danza y expresión corporal (MDE, 2017, p. 163).

Figura 12. Ejes, temas y contenidos curriculares en el área de Desarrollo Artístico y creatividad en segundo de secundaria.

| Eje | Tema | Preescolar | Primaria | | | Secundaria | | |
|-------------------|-------------------------------------|---|---|--|--|--|---|---|
| | | Un nivel | 1° ciclo | 2° ciclo | 3° ciclo | 1° grado | 2° grado | 3° grado |
| EXPRESIÓN | Teatro y expresión corporal con voz | Participar en juegos simbólicos que representen situaciones reales o ficticias, cotidianas o extraordinarias, utilizando el cuerpo, la voz, la imitación o máscaras | Utilizar la voz, gestos y objetos para imitar personajes de la comunidad | Crear distintos personajes con la voz, sonidos vocales y calidades de movimientos | Reelaborar un fragmento de una obra o manifestación artística teatral al explorar posibilidades de movimiento y voz con ejercicios de improvisación y siguiendo la estructura básica de una historia | Representar objetos, animales, espacios y personajes con intencionalidad corporal en ejercicios de improvisación | Realizar ejercicios de vocalización para reconocer los resonadores de su voz, así como su registro vocal | Ejecutar una improvisación en la que reconocerán las características del teatro en U, así como sus posibilidades durante la representación |
| | | Inventar historias cortas que incluyan al menos un personaje, un lugar y una situación | Improvisar situaciones reales o imaginarias mediante distintas calidades de movimiento y desplazamientos en el espacio en situaciones lúdicas | Representar ideas, emociones y sentimientos a partir de la creación de historias reales o imaginarias que pueden ser divertidas o trágicas | Intervenir el espacio mediante el arte participativo para lo cual se definirá un problema que se representará mediante una escenificación | Adaptar una fábula, mito o leyenda a una situación de la vida cotidiana, utilizando la estructura básica de una historia: planteamiento, conflicto y desenlace | Representar fragmentos de alguna tragedia | Ejecutar una improvisación en la que reconocerán las características del teatro en H, así como sus posibilidades durante la representación |
| | | Narrar o recitar historias, cuentos o poemas matizando, la voz o usando mímica | Explorar las posibilidades de su voz a través del juego y la imitación de personajes, animales y sonidos | Modificar el desenlace de una misma historia, cuento o leyenda para jugar con la improvisación | Planear y organizar el montaje de una representación en la que los participantes exploren algunos roles del teatro: actores, escenógrafos, musicalizadores, vestuaristas y utileros | Adaptar una historia a modo de radionovela para representarla haciendo uso únicamente de la voz | Representar fragmentos de algunas farsas frente al público | Ejecutar una improvisación en la que reconocerán las características del teatro en X, así como sus posibilidades durante la representación |
| CONTEXTUALIZACIÓN | Artes plásticas y visuales | Mencionar los sentimientos, emociones o ideas que surgen de la observación de pinturas, esculturas, edificios o fotografías con temas variados | Reconocer la presencia del color en las manifestaciones culturales y artísticas de su comunidad | Analizar los elementos compositivos de una obra de arte o manifestación artística | Conocer formas de intervenir el espacio mediante el arte participativo en diferentes países para analizar las producciones visuales que elaboraron | Interpretar los componentes de diferentes imágenes para conocer sus significados | Investigar sobre las obras o manifestaciones artísticas visuales para inferir su significado | Identificar a los profesionales inmersos en las artes visuales (historiador, crítico, curador, museógrafo, restaurador, editor, galerista, coleccionista, entre otros) para reconocer sus características y funciones |
| | | Explicar la historia, el tema o la razón de ser de las creaciones plásticas o visuales propias | Interpretar una tradición de su comunidad mediante una producción bidimensional o tridimensional | Argumentar una idea respecto a una obra de arte o manifestación artística | Interpretar el significado de la obra o manifestación artística visual reelaborada | Reconocer la función social que desempeñan las artes visuales | Atribuir significados a los símbolos y metáforas empleadas en obras y manifestaciones artísticas visuales | Registrar el proceso creativo mediante fotografías o dibujos comentados |

Nota: Figura 12. Contextualización y Expresión Artes plásticas y visuales y Teatro y expresión corporal con voz (MDE, 2017, p. 164).

Figura 13. Ejes, temas y contenidos curriculares en el área de Desarrollo Artístico y creatividad en segundo de secundaria.

| Eje | Tema | Preescolar | Primaria | | | Secundaria | | |
|-------------------|-------------------------------------|---|---|---|---|--|---|--|
| | | Un nivel | 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | 1º grado | 2º grado | 3º grado |
| CONTEXTUALIZACIÓN | Danza y expresión corporal | Describir los movimientos corporales que llaman su atención en los bailes populares o danzas regionales de su comunidad | Identificar gustos e intereses en las manifestaciones dancísticas de su comunidad | Reconocer las calidades de movimiento en obras de arte o manifestaciones artísticas | Interpretar el significado de la obra o manifestación artística de danza reelaborada | Reconocer la función social que desempeña la danza | Analizar los elementos simbólicos y metafóricos presentes en distintas manifestaciones artísticas | Analizar cómo los medios de comunicación influyen en las prácticas de cuidado del cuerpo |
| | | | Observar el vestuario y los objetos que se utilizan en danzas de diferentes géneros | Registrar el proceso creativo mediante un escrito con fotografías o dibujos comentados | Conocer formas de intervenir el espacio mediante el arte participativo en diferentes países para analizar las producciones dancísticas que elaboraron | Analizar la manera de organizar el espacio de representación para encontrar nuevas formas de habitarlo y dotarlo de sentido | Reconocer algunas instalaciones artísticas que se han realizado en diferentes lugares del mundo | Reconocer las diferentes manifestaciones artísticas colectivas que se han hecho en México |
| | Música y experimentación sonora | Señalar los sonidos que llaman su atención en diferentes canciones populares | Reconocer los instrumentos y cualidades del sonido en las canciones tradicionales o populares de su comunidad | Distinguir las cualidades del sonido, así como la fuente que los emite en obras artísticas o manifestaciones artísticas | Interpretar el significado de la obra o manifestación artística musical reelaborada | Inferir la intención de los sonidos y los instrumentos musicales que se utilizan en una pieza musical para transmitir una idea o emoción | Otorgar un significado a los símbolos y metáforas que se utilizan en las composiciones musicales | Conocer las piezas musicales que han incidido en la realidad de su tiempo |
| | | | Indagar sobre la forma de construcción de algunos instrumentos musicales | Registrar el proceso creativo mediante un escrito con fotografías o dibujos comentados | Conocer formas de intervenir el espacio mediante el arte participativo en diferentes países para analizar las producciones musicales que elaboraron | Reconocer la función social que desempeña la música | Construir elementos simbólicos para una representación musical | Representar una pieza musical propia a partir de un tema social |
| | Teatro y expresión corporal con voz | Describir las máscaras que llaman su atención en los cuentos o historias | Reconocer la importancia de la interacción con sus compañeros y con el espacio en situaciones lúdicas | Analizar el uso de la voz y el gesto corporal como una herramienta de comunicación | Interpretar el significado de la obra o manifestación artística teatral reelaborada | Reconocer la intencionalidad de una obra teatral para comunicar un mensaje | Inferir el significado de los elementos simbólicos y metafóricos empleado en una representación teatral | Reconocer las obras teatrales que influyeron en la realidad de su tiempo |
| | | | Identificar obras literarias clásicas representadas mediante la escenificación teatral | Registrar el proceso creativo mediante un escrito con fotografías o dibujos comentados | Conocer formas de intervenir el espacio mediante el arte participativo en diferentes países para analizar las producciones teatrales que elaboraron | Reconocer la función social que desempeña el teatro | Inferir el significado de los elementos simbólicos y metafóricos empleados en obras clásicas y contemporáneas | Analizar las diferentes obras teatrales en las que el público es partícipe de la manifestación artística |

Nota: Figura 13. Contextualización Teatro y expresión corporal con voz, Música y experimentación sonora y Danza y experimentación corporal. (NME 2016, p. 165).

Observando las figuras 8, 9, 10, 11, 12 y 13 se pueden clasificar, según sus ejes (apreciación, contextualización y expresión), y por las taxonomías principales que se van a desarrollar en la disciplina de Música y experimentación sonora. Así, en el eje de apreciación se destaca la escucha como la taxonomía que mayormente se promoverá, en el eje de contextualización, otorgar significado a los símbolos y construir elementos simbólicos para las representaciones musicales, que serán las dos taxonomías a desarrollar, y por último en el eje de expresión, se utilizarán las taxonomías de hacer, conocer y usar como parte de la implementación de los aprendizajes alcanzados.

Dentro de este análisis curricular, se puede observar que los contenidos y taxonomías que se utilizan para el desarrollo de la disciplina de Música y experimentación sonora son específicos casi en su totalidad, considerando la integración de otras áreas o disciplinas que puedan vincularse.

Por otra parte, tanto en el eje de apreciación como en el de contextualización se pueden visibilizar algunos acercamientos como forma de integración curricular, ya que, en el primero, se explicita la investigación de diferentes espacios en los que se realiza una producción musical, y en la segunda, se promueve otorgar un significado a los símbolos y metáforas que se utilizan en las composiciones musicales, lo que puede acercar al estudiante a comprender, que la música necesita de otros elementos ajenos a los de la disciplina para poder llevarse a cabo, y dentro de ellos la participación de otras áreas de conocimiento que hacen posible nuevos saberes en la relación y retroalimentación que se dan entre ellos.

Estas apreciaciones, permiten comprender las características de esta disciplina, y a la vez los objetivos específicos que persigue el currículum del Modelo Educativo 2017.

Con relación al enfoque didáctico, este se centra en la experimentación artística y en la exploración de los estudiantes, como también está abierta a la resignificación y reinterpretación, integrando la cognición con las emociones, además “Considera la creatividad como un proceso que se desarrolla a través del trabajo expresivo y

de la apreciación de las artes, y que se compone de habilidades del pensamiento como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la imaginación” (NME 2016, p.159).

Ahora bien, una vez que se han descrito los nombres y objetivos de dos disciplinas que se implementan en el modelo curricular 2017, se expondrá por medio la figura 14, las horas lectivas semanales de cada una de estas materias en el segundo grado de secundaria, para así poder comprender el contexto en el que se desarrollan, y por sobre todo en la coherencia que existe entre lo que se promueve en el discurso curricular como propósito y su planteamiento curricular como diseño:

Figura 14. Distribución semanal de períodos lectivos

EDUCACIÓN SECUNDARIA. 2º GRADO

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE PERIODOS LECTIVOS*

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 |
| Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 |
| Ciencias y tecnología Física | Ciencias y tecnología Física | Historia 2 | Historia 2 | Inglés 2 |
| Receso | Receso | Receso | Receso | Receso |
| Ciencias y tecnología Física | Ciencias y tecnología Física | Historia 2 | Historia 2 | Inglés 2 |
| Ciencias y tecnología Física | Ciencias y tecnología Física | Formación cívica y ética 2 | Formación cívica y ética 2 | Inglés 2 |
| Desarrollo corporal y salud | Desarrollo corporal y salud | Desarrollo artístico y creatividad | Desarrollo artístico y creatividad | Orientación y tutoría |
| Autonomía curricular | | | | |

Nota: Figura 14. Distribución semanal de períodos lectivos de segundo de secundaria (NME 2016, p. 216).

En la figura anterior (14) se puede observar que la asignatura de física tiene seis horas a la semana, y desarrollo artístico y creatividad tiene dos horas por semana, sin embargo, dentro del área de desarrollo artístico, existen cuatro disciplinas con las que se comparten estas dos horas lectivas por semana (igual distribución durante los tres grados de secundaria), dentro de las que se encuentra Música y experimentación sonora.

A lo anteriormente expuesto, cabe preguntarse ¿Cómo se dividen las horas lectivas del área de desarrollo artístico? ¿Bajo qué criterios en la estructura curricular se deberá distribuir cada asignatura perteneciente a esta área en particular?

En consecuencia, en la revisión de este análisis curricular no se han encontrado tales criterios de distribución específica, lo que devela que, por ejemplo, la disciplina de Música se desarrollará a partir del criterio que cada escuela estime conveniente.

En el siguiente recuadro se expondrá las horas lectivas que se establecen para el segundo grado de secundaria, dentro de su distribución anual:

Figura 15. Distribución anual de períodos lectivos (segundo de secundaria).

DISTRIBUCIÓN ANUAL DE PERIODOS LECTIVOS*

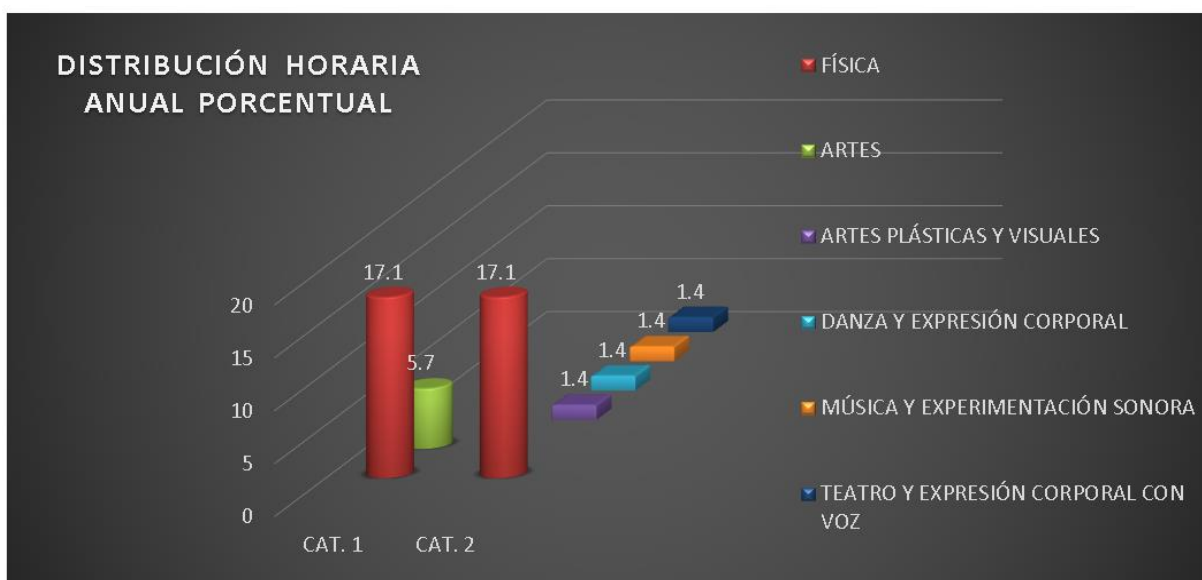
| Espacio curricular | | FIJOS | MÍNIMO 7 horas diarias | % | MÁXIMO 9 horas diarias | % |
|---|--|--------------------|------------------------|------|------------------------|------|
| | | Periodos semanales | Periodos anuales | | Periodos anuales | |
|  Aprendizajes clave | Lengua materna y literatura 2 | 5 | 200 | 14.2 | 200 | 11.1 |
| | Inglés 2 | 3 | 120 | 8.5 | 120 | 6.7 |
| | Matemáticas 2 | 5 | 200 | 14.2 | 200 | 11.1 |
| | Ciencias y tecnología. Física | 6 | 240 | 17.1 | 240 | 13.3 |
| | Historia 2 | 4 | 160 | 11.4 | 160 | 8.9 |
| | Formación cívica y ética 2 | 2 | 80 | 5.7 | 80 | 4.4 |
|  Desarrollo personal y social | Desarrollo artístico y creatividad | 2 | 80 | 5.7 | 80 | 4.4 |
| | Desarrollo corporal y salud | 2 | 80 | 5.7 | 80 | 4.4 |
| | Orientación y tutoría | 1 | 40 | 2.8 | 40 | 2.2 |
|  Autonomía curricular | Profundización de Aprendizajes clave | Variable | 200 | 14.3 | 600 | 33.3 |
| | Ampliación de las oportunidades para el Desarrollo personal y social | | | | | |
| | Nuevos contenidos relevantes | | | | | |
| | Conocimiento de contenidos regionales y locales | | | | | |
| | Impulso a proyectos de impacto social | | | | | |
| Total | | | 1,400 | 100 | 1,800 | 100 |

Nota: Figura 15. Distribución anual de períodos lectivos (segundo de secundaria). Tomado de la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (NME, 2016, p.217).

En la figura 15, se puede observar que los indicadores permiten visibilizar el total de las horas lectivas de las disciplinas de los campos formativos de manera específica, dentro de las cuales se encuentra la asignatura de Física, sin embargo, la carga horaria de la disciplina de Música y experimentación sonora no aparece, ya que como se mostró anteriormente, no existe una carga horaria particular que especifique su participación en este modelo curricular.

Por lo tanto, y para sintetizar desde la perspectiva de carga horaria lectiva durante el año escolar entre las asignaturas de Física y Música, en el segundo ciclo de secundaria, se elaborará la figura 16 de elaboración propia, a manera de síntesis comparativa:

Figura 16. Distribución horaria anual entre Física y Música



Nota: Figura 16. Distribución Horaria Anual Porcentual entre Física y Artes, Física y Música (segundo de secundaria). Elaboración propia.

En esta figura, se puede observar que en la categoría 1, se establece el porcentaje anual de la distribución horaria para la asignatura de Física, como también la que comprende al área de Desarrollo artístico y creatividad para el segundo ciclo de secundaria.

El resultado indica que la carga horaria lectiva total para la asignatura de Física es de un 17,1 %, y para el área de Desarrollo artístico y creatividad alcanza un 5,7 %, lo que indica un 11.4% de diferencia horaria entre la primera asignatura y el área de desarrollo artístico y creatividad.

Lo importante, dentro de este análisis, es que en la categoría dos, se establece una diferencia comparativa con la categoría uno, y es que, si bien, se mantiene el porcentaje de la asignatura de Física, el área de Desarrollo artístico y creatividad debe ser dividida en 4 subcategorías ¿por qué? Porque el área de Desarrollo artístico y creatividad contiene 4 asignaturas diferentes, las cuales son; Artes plásticas y visuales, Danza y expresión corporal, Música y experimentación sonora y Teatro y expresión corporal con voz, lo que finalmente da como resultado que la disciplina de Música y experimentación sonora, en una operación equitativa divisoria entre cuatro disciplinas, tiene como carga horaria anual de un 1.4%.

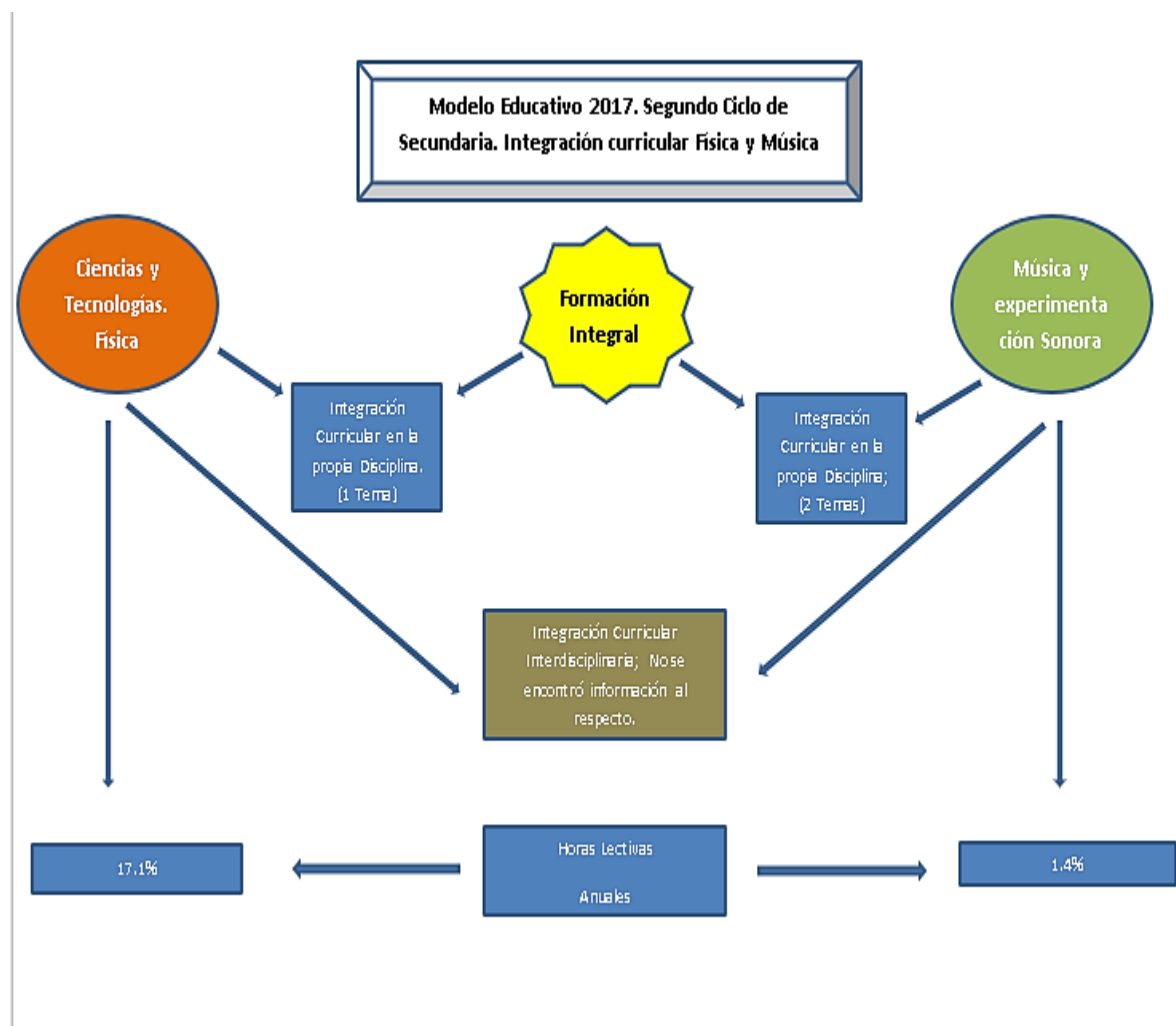
Este análisis porcentual anual sobre la carga horaria de las disciplinas que se implementan en este modelo curricular, demuestra que de manera obligatoria, las escuelas deben implementar un 5.7% de horas lectivas anuales en el área de Desarrollo y creatividad, sin especificar un porcentaje específico para la asignatura de Música y experimentación sonora (como tampoco de las otras tres restantes), lo que en términos prácticos se traduce en una cuestión de voluntad y también de las necesidades que presente cada escuela para determinar la cantidad de horas que la asignatura de Música pueda o no ser implementada, promoviendo así, el tercer componente de este Modelo Educativo 2017, que es el de autonomía curricular.

En definitiva, se puede corroborar en base a los datos expuestos, que la asignatura de música es una disciplina que podría desarrollarse eventualmente en las escuelas de México, según los distintos criterios que competen a cada escuela, lo que indica que esta obligatoriedad de horas lectivas en cuanto al área de desarrollo y creatividad es ambigua, ya que no establece- por lo tanto no permite- de manera clara el desarrollo armónico de todas las facultades del ser

humano, como lo indica el artículo 3° de la constitución mexicana, y que es parte de las base fundamental en que se construye el discurso del Modelo 2017.

A continuación, en la figura 17 se mostrará una síntesis sobre la integración curricular del modelo educativo (MDE, 2017), correspondiente al segundo ciclo de secundaria de las disciplinas Física y Música:

Figura 17. Síntesis sobre la integración curricular del modelo educativo (MDE 2017)



Nota: Figura 17. Cuadro de síntesis sobre integración curricular del modelo educativo (MDE 2017), correspondiente al segundo ciclo de secundaria de las disciplinas Física y Música. Elaboración propia.

2.8 Preguntas para el análisis curricular (Método de George Posner)

1.- ¿En qué currículo y documentos estándar y otros recursos basará sus análisis?

Los análisis se han basado particularmente en el Modelo Educativo 2017; educar para la libertad y la creatividad (para la educación obligatoria), como también en la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, perteneciente al Nuevo Modelo Educativo 2016 (NME, 2016).

En lo que compete a los documentos que complementarán este trabajo, se tomarán como fuentes el Diario oficial de la federación, perteneciente a la Secretaría de Gobernación de México, el plan de estudio 2006 y algunos(as) autores(as) que se disponen en las referencias bibliográficas.

2.- ¿Qué estándares nacionales o estatales son importantes para el currículo que eligió?

Existen variados estudios a nivel educativo para medir los estándares en los que se basa el currículum del Modelo Educativo 2017, todos asociados de manera conjunta a los criterios y resultados que se establecen a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dentro de las cuales se desarrollan evaluaciones a nivel nacional, como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que es una de las evaluaciones que tiene mayor impacto para las escuelas mexicanas, el cual mide los “aprendizajes esenciales o claves “ en las materias de matemáticas y lenguaje y comunicación de manera transversal en la educación básica y media superior.

Por otra parte, un estándar internacional en el que se mide el nivel de los conocimientos y habilidades de los estudiantes (de 15 años como promedio) es el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en el cual se evalúan tres áreas específicas, como son lectura (comprensión), matemáticas y ciencias. Como dato contextual e ideológico este programa está asociado a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (Instituto Nacional de Estadística [INEE], 2019).

3. ¿A qué problema social, económico, político o educativo intentó responder el currículo?

El currículum del Modelo Educativo 2017, intenta responder a los nuevos cambios que la sociedad del siglo XXI requiere, promoviendo, “además de garantizar el acceso a la educación, asegurar que ésta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI” (ME, 2017, p.9).

En este sentido, la calidad de la educación se ha tomado en consideración bajo estándares nacionales e internacionales, que guardan relación con un modelo que está basado en competencias.

Estas pruebas estandarizadas, se llevan a cabo bajo parámetros elaborados en un sistema de globalización localizada y politizada a nivel mundial, el cual tiende a homogenizar las formas de producción y comercialización.

Por otra parte, a través de los medios de comunicación se estandarizan también formas de vida y por ende cambios culturales a nivel planetario. Dentro de todas estas formas de homogenización se encuentra también la educación, que al igual que muchos otros países pertenecientes a organizaciones internacionales gubernamentales, estandarizan los conocimientos de los estudiantes por medio de pruebas que, posteriormente se evaluarán y clasificarán según resultados cuantitativos, obteniendo la etiqueta de educación de calidad para quienes lleguen a los primeros lugares, como parte del discurso de la modernización, el progreso y la globalización.

Desde una perspectiva político-social, el gobierno de Enrique Peña Nieto desarrollaba estrategias para dar cuenta de una cercanía y participación ciudadana con relación al Nuevo Modelo Educativo que se gestaba, un discurso que buscaba establecer vínculos con las organizaciones de la sociedad civil, siendo éstas últimas partícipes y co-constructora de esta reforma.

Esta dinámica de cercanía y apertura se dio a conocer de manera oficial, cuando el secretario de educación pública de ese entonces, Aurelio Nuño Mayer, propuso por medio de un mensaje en el primer foro de consulta sobre el modelo educativo, un guiño a la gestión del sexenio anterior y otro a las organizaciones civiles:

hemos pasado de un sistema en donde esencialmente los actores fundamentales eran la autoridad educativa, el gobierno federal y el sindicato, a tener y reconocer una multiplicidad de actores fundamentales para que la educación y el cambio educativo puedan llegar a buen puerto. (SEP. Prensa. Mensaje del Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, en la inauguración del Foro de Consulta sobre el Modelo Educativo, 2016, párr. 8).

Con este mensaje se da por entendido que existe una búsqueda de legitimar un nuevo modelo educativo que se construirá con la ayuda de todos, a través de la participación ciudadana y no entre cuatro paredes.

Por otra parte, y durante el mismo mensaje, Nuño, hace mención del “Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, otro actor nuevo en su dimensión al ser ahora un órgano constitucional autónomo y la máxima autoridad en materia de evaluación educativa” (SEP. Prensa. Mensaje del Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, en la inauguración del Foro de Consulta sobre el Modelo Educativo, 2016, párr. 8), complementando la idea desarrollada anteriormente con la de calidad.

En términos educativos, esta reforma curricular 2017 se elabora como una necesidad para el cambio en la educación mexicana del siglo XXI, argumentando las constantes transformaciones de un mundo vertiginoso, criticando la reforma anterior (RIEB 2011), y declarando en la propuesta curricular baja (2016), que “según criterios nacionales e internacionales los aprendizajes de los alumnos son [han sido] deficientes; y [también] porque sus prácticas no cumplen con las necesidades de formación de los niños y jóvenes que exige la sociedad actual” (NME, 2016, p.15).

Por otra parte, y considerando las necesidades de la educación básica, se establece que hasta la fecha “no se ha logrado ofrecer una formación integral” (NME, 2016, p.16), y que el currículum “se ha enfocado en temas académicos y deja de lado otros aspectos fundamentales del desarrollo personal y social” (NME, 2016, p.16), haciendo referencia, de paso, a lo extenso del currículum, razón por la cual los docentes no logran profundizar en los aprendizajes de los educandos.

Además, se apunta a la poca flexibilidad que han tenido las escuelas, en cuanto a las decisiones que puedan tomar, fundamentando la necesidad de una autonomía curricular, que será uno de los tres ejes principales en la elaboración del modelo curricular 2017.

4.- ¿Qué tipos de objetivos de aprendizaje están incluidos en el currículo?

En este modelo curricular 2017, se ha incluido principalmente el aprendizaje clave, el cual busca “desarrollar las habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico” (Aprendizajes claves para la Educación Integral 2017, p.103), y que tiene por objetivo “privilegiar los contenidos que propicien aprendizajes relevantes y duraderos, que permitan a los alumnos no solo saber y pensar acerca de ese contenido, sino sobre todo que sean la llave que abra el pensamiento a otros contenidos” (Aprendizajes claves para la Educación Integral 2017, p.103).

Además:

Este componente es de observancia nacional. Incluye los contenidos fundamentales para el desarrollo del perfil de egreso de la Educación Básica y debe servir de referencia tanto a las evaluaciones estandarizadas que se apliquen a la población escolar como a los docentes en servicio o en formación. (NME, 2016, p.65)

5.- ¿Qué concepciones de aprendizaje, objetivos, currículo y enseñanza están implícitas en los materiales curriculares que analiza? ¿Algunas de estas concepciones coinciden con la perspectiva conductista o constructivista?

Dentro del currículum 2017, se puede apreciar el desarrollo de concepciones variadas en cuanto a paradigmas educativos, puesto que, por una parte, se declara ofrecer una formación integral a los estudiantes, lo que correspondería a la complementación de todas las facultades o dimensiones del ser humano, desarrollando procesos cognitivos, biológicos, afectivos y sociales.

Desde esta perspectiva se puede inferir la implementación de un modelo constructivista, sin embargo, las evaluaciones, que son parte del proceso educativo formal en este currículum 2017, se sitúan bajo el alero del modelo conductista, ya que se sigue la norma de calificar (desde estandarizaciones internacionales) conductas observables y medibles, que posteriormente serán evaluadas de manera cuantificable para obtener un resultado de los aprendizajes, sin considerar los procesos de aprendizajes de cada estudiante, que están relacionados a la diversidad de cada contexto sociocultural o al estrato social-económico en que se encuentran inmersos.

Un tercer elemento podría darse en el aspecto del paradigma crítico, ya que en este modelo curricular 2017, se pretende, bajo el elemento del aprendizaje clave, que los estudiantes puedan internalizar de manera significativa los aprendizajes esperados elaborados por este currículum, comprendiendo, además, el momento histórico en el que se encuentran.

Por lo que la perspectiva sobre el modelo o paradigma educativo que se implementa en este currículum 2017, se podría disponer como una especie de modelo híbrido, considerando, que pretende desarrollar una filosofía humanista para la educación.

6.- Qué valores incorpora el currículo?

Dentro del currículum 2017, se pueden clasificar algunos como “la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia [aquellos que] son parte de los valores fundamentales del proyecto educativo” (NME, 2016, p.26), así como también “el respeto a su dignidad, [que]

se reconozcan las necesidades de los niños y adolescentes, así como las capacidades implícitas en su desarrollo pleno” (NME, 2016, p.26).

7.- En qué medida el currículo toma en cuenta los antecedentes culturales, étnicos o sociales de los estudiantes? ¿En qué medida Integra las diferencias de género?

El discurso que promueve el Modelo Educativo 2017, plantea que al ser México un país desigual y de profundos contrastes, “se requieren políticas intersectoriales. De manera específica, al sistema educativo le corresponde, entre otras cosas, remover las barreras que limitan la equidad en el acceso, la permanencia y el egreso, así como ofrecer una educación de calidad para todos” (ME, 2017, pp.151-152).

En esta declaración, la propuesta curricular 2017, entrega un discurso en el cual pretende asegurar la permanencia de los estudiantes de la educación mexicana, en directa relación a la problemática del abandono escolar. Ahora bien, ¿cómo se podrán llevar a cabo estas propuestas? a través de las relaciones que se lleguen a establecer, una vez concretadas las políticas sectoriales requeridas. Lo que en términos procedimentales es una ambigüedad.

Como medida de integración, se hace referencia al concepto de flexibilidad, considerando el tercer eje propuesto en este modelo educativo, denominado autonomía curricular, en la cual se presenta la posibilidad que “cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes, y pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial” (ME, 2017, p.153).

De este párrafo, se puede desprender que las escuelas serán aquellas instituciones que tienen el deber de descubrir, comprender las diferencias y desigualdades de sus estudiantes, para en una segunda etapa solucionarlas.

Por otra parte, se hace hincapié en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, promoviendo un aprendizaje integral en los estudiantes, considerando, tanto las habilidades cognitivas que se exponen a través de los

campos formativos disciplinarios y sus aprendizajes claves, como también aquellas que están relacionadas al área de desarrollo personal y social.

Ante tales declaraciones, se pretende enfatizar que, al promover una educación integral en las escuelas, las diferencias de equidad y exclusión debieran ser ¿mejoradas o resueltas? ¿Cómo? ¿de qué manera? O ¿solo por el hecho de matricularse niños y niñas de diferentes realidades socioculturales, se puede hablar de integración?

Desde una perspectiva analítica, lo que se visibiliza es una aproximación sobre la problemática de la inscripción o matrícula, aquella inscripción que no se regirá por selección alguna, lo que presenta una apertura en cuanto al tema de la discriminación para las escuelas mexicanas, o quizás solo se hace visible la cobertura.

Para ampliar la mirada sobre las medidas que se toman para poder resolver las grandes problemáticas que aquejan al sistema educacional mexicano, es necesario considerar la gran diversidad cultural que existe.

Es por esto, que:

Esta transformación no se puede limitar a las escuelas urbanas de organización completa, sino que debe concretarse en todas las modalidades, incluyendo la educación indígena, la educación migrante, las telesecundarias, las escuelas multigrado y los cursos comunitarios del CONAFE. Respetando la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos comunidades, el planteamiento curricular debe permitir a todos las niñas, niños y jóvenes recibir una educación equitativa de calidad y pertinente para desarrollarse plenamente. (ME, 2017, p.153)

Luego de una revisión en las temáticas de inclusión y equidad en el documento del Modelo Educativo 2017 (2017, pp. 149-168), sólo se han encontrado sugerencias del deber ser, y no propuestas concretas que construyan soluciones

a estas problemáticas, declaraciones como “uno de los principales objetivos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos” (ME, 2017, p.154).

Esto quiere decir, que se promueve una apertura para trabajar con todos los niños y niñas del país, sin importar sus diferencias, ahora bien, una vez que estén todos juntos dentro de una escuela ¿qué es lo que procede? ¿cómo se abordan las diferencias entre realidades diversas? ¿cómo se soluciona la problemática del idioma en un curso multicultural, para que sea uno pluricultural? Al parecer es un desafío para las escuelas, principalmente para los docentes.

En cuanto a las condiciones equitativas, se vuelve a plantear el eje de autonomía curricular, donde se especifica que cada escuela puede definir su calendario escolar (185 o 200 días) ¿es a esto a lo que se le denomina autonomía curricular? Además, en esta misma línea:

para que las comunidades escolares puedan ejercer esa autonomía de manera efectiva en beneficio del desarrollo integral de sus alumnos, es indispensable apoyarlas, sobre todo a aquellas que se encuentran en zonas rurales y atienden a poblaciones indígenas, hijas e hijos de jornaleros agrícolas y migrantes, o estudiantes con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes. (ME, 2017, p.155)

Analizando el párrafo anterior, cuando se menciona que es indispensable el apoyo, sería pertinente conocer ¿En qué consiste este apoyo? O ¿A qué órgano en específico le corresponde distribuir este apoyo?

En cuanto a la educación integral, se plantea que los docentes deberían en su formación inicial prepararse para trabajar “bajo el enfoque de la educación inclusiva” (ME, 2017, p.161). Referente a los estudios específicos en la educación inclusiva que se propone en este currículum 2017 para los docentes, estos serán ¿obligatorios? Ya que se hace alusión a que todos los maestros lo puedan llevar

a cabo. Si es así ¿de qué manera? ¿en qué grados? ¿existe una ruta de implementación? ¿en qué fecha se realizarán dichos cursos de preparación?

Respecto a la igualdad de género, se plantea que “es primordial atender específicamente la promoción de las mujeres en STEM a través de intervenciones focalizadas, como mentorías y formación continua docente para que las dinámicas en las aulas sean más incluyentes” (ME, 2017, p.162).

Para comprender la atención a la que se refiere la inclusión de las mujeres en la educación mexicana, es necesario describir el significado de esta sigla:

La Educación en STEM es una tendencia mundial relacionada con el aprendizaje formal, no formal e informal. En la educación formal e informal, implica la inclusión en la currícula de prácticas y proyectos que abordan la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas de manera interdisciplinaria, transdisciplinaria e integrada, con un enfoque vivencial y de aplicación de conocimientos para la resolución de problemas. Este enfoque busca formar en los individuos las habilidades clave que les permiten desenvolverse exitosamente en el Siglo XXI, tales como el pensamiento creativo, reunir evidencias y hacer uso efectivo de la información y el trabajo colaborativo. Todos estos, aspectos esenciales para la innovación, el desarrollo sostenible y el bienestar social. (Visión STEM para México, 2019, p. 13)

En este sentido, el documento de la ruta de implementación del modelo educativo consiste en lanzar una iniciativa denominada “NIÑASTEM PUEDEN” (SEP. Ruta para la implementación del modelo educativo 2017, p. 91), con el fin de promover la capacidad que tienen las mujeres en el desarrollo de proyectos emprendedores. Es así, que se exponen algunas actividades en la figura 18, para poder llevarlas a cabo:

Figura 18. Principales actividades “NIÑASTEM PUEDEN”

| PRINCIPALES ACTIVIDADES | CICLO ESCOLAR |
|---|---------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Formalizar, en coordinación con OCDE y la Academia de Ingeniería, la Red de Mentoras a través de declaraciones de adhesión de las científicas e ingenieras destacadas del sector público y privado. • Establecer un sistema de coordinación entre la SEP, las autoridades educativas locales y las universidades públicas y privadas. • Incorporar a la Red de Mentoras a diferentes asociaciones, academias y agrupaciones de profesionistas en las Ciencias, Matemáticas e Ingeniería. • Iniciar prueba piloto de un sistema de pláticas (i.e., TED-talks) entre mentoras y alumnas de 50 escuelas primarias y secundarias de la Ciudad de México. • Elaborar documento guía para las autoridades educativas locales que les permita replicar las actividades de las mentoras en sus estados. | 2016-2017 |
| <p>Difundir documento guía para las autoridades educativas locales que les permita replicar las actividades de las mentoras en sus estados. Campañas de comunicación en las que se difundan historias de éxito, en espacios televisivos (DGTVE y CANAL 11) con la participación de miembros de la red de mentoras, y contribuciones en obras bibliográficas sobre el tema e impacto de la iniciativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalidades ejemplares: mujeres exitosas en STEM, funcionarias o líderes en el mundo corporativo que compartan sus vivencias personales y profesionales. • Talento joven: estudiantes destacadas por su rendimiento educativo, expresando su sentir hacia las carreras en STEM. <p>Realizar talleres y seminarios en los que se desarrollarán los conocimientos, habilidades, valores y actitudes relevantes, a través del diseño y ejecución de proyectos en estas áreas. Más allá de la mera empleabilidad, el enfoque deberá estar dirigido al desarrollo personal e intelectual de las niñas.</p> <p>Desarrollar una plataforma virtual para ofrecer a las niñas y adolescentes espacios para consultar materiales STEM que compartan las mentoras. Diseñar el esquema de seguimiento de las beneficiarias en SEMS y SES para complementar la orientación vocacional y ofrecer opciones de formación técnica y / o profesional.</p> | 2017-2018 |
| <p>Operación de red de mentoras en las 32 entidades federativas. Evaluación del impacto de la red de mentoras en los dos primeros años de operación.</p> | 2018-2019 |

RESPONSABLES:
 SEP en coordinación con la OCDE

INDICADORES:

- Número de planteles participantes
- Número de alumnas beneficiadas
- Número de mentoras inscritas en la red
- Número de universidades, asociaciones, academias de científicas y de ingenieras adheridas a la red mediante convenio con SEP y OCDE

Nota: Figura 18. Actividades proyecto “NIÑASTEM PUEDEN”. Tomado de la ruta para la implementación del modelo Educativo 2017. (Modelo Educativo 2017, p. 92).

De esta figura (N° 18), se puede desprender que la información con respecto a las actividades propuestas en este currículum educativo 2017, poseen carácter de iniciación, ya que, dentro de su taxonomía, se incluyen la elaboración, formalización, iniciación, el establecimiento y difusión de las actividades que se quieren llevar a cabo. Desde esta perspectiva, la información con respecto a los procesos y resultados -dentro de esta investigación- son escasos, como para poder desarrollar una idea sobre las proyecciones que esta iniciativa propone.

Sin embargo, en la página del INNEE (2019), se plantea que gracias a los concursos de oposición “tan solo en 2019, más de 246 mil personas se encuentran inscritas para participar en los procesos de ingreso y promoción en todo el país” (INEE, 2019, párr. 3) lo que indica un interés por parte de los maestros para poder desarrollar esta propuesta, como una forma de comprender la iniciativa desde una perspectiva de percepción.

Otro dato relevante es aquel que se plantea en el:

proyecto de la Oficina de la UNESCO en México, Fundación Siemens Stiftung, SEP Puebla e Innovation Enterprise Company (...) [en el que] se capacitó a 250 docentes de 10 estados de la República y etapas de pilotaje con niños de 82 escuelas del país. (Consolidación Hoy, 2019, párr. 7)

Por lo que, a través de estos datos recabados, se puede corroborar la puesta en marcha de estas propuestas declaratorias que aparecen en el currículum 2017.

8.- ¿El enfoque de evaluación del currículo que se analiza parece basado en la medición? ¿En qué formas se puede sostener que la evaluación parece integrada?

La evaluación en este modelo educativo 2017 tiene su propósito “como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo” (NME, 2016, p.48), lo que plantea como principio, que la “evaluación forma parte de la secuencia didáctica” (NME, 2016, p.48).

Sin embargo, la medición como forma de evaluar en el sistema educativo es, sin lugar a duda conclusivo. Desde el punto de vista del docente, la evaluación puede ser parte del proceso como aquí se menciona, principalmente formativa, comprendiendo la evolución de los procesos de aprendizaje, empero, la estructura escolar, exige a los maestros concluir los procesos con evaluaciones, que son medibles y comparables, esto se puede corroborar por los resultados obtenidos, los cuales son decisivos a la hora de medir la calidad de la educación, tanto a nivel nacional como internacional.

Desde el punto de vista del estudiante- que es absolutamente necesario integrar- las evaluaciones serán aquellas calificaciones que les permitirán pasar al siguiente grado o quedarse y repetirlo, por lo que, para ellos, son totalmente conclusivos. Dato que hay que considerar y relacionar a la deserción escolar, que es una preocupación importante para el gobierno de México y para este modelo en particular.

En cuanto a la integración de las evaluaciones, lo que se procura en este currículum, es que se logre distinguir entre una evaluación memorística y una integral, distanciándose de aquel currículum conductista y unidimensional, considerando el discurso de la necesidad de cambios para la educación del siglo XX.

Por lo tanto, este modelo educativo 2017, promueve las evaluaciones desde una perspectiva integral, lo que se explicita en el desarrollo de todas las facultades del ser humano durante los ciclos escolares, en el que serán necesarias estrategias de evaluación que promuevan la integración.

Por lo tanto, y desde el punto de vista declarativo, en esta propuesta curricular se plantea que para evaluar es necesario tener en cuenta tres variables: “las situaciones didácticas, las actividades del alumno y los contenidos” (NME, 2016, p, 48).

2.9 Comentarios generales

El presente análisis, ha permitido esclarecer algunas interrogantes, como también profundizar en conceptos e ideas, que son necesarias para poder comprender de manera más específica, la construcción de este diseño curricular del modelo educativo 2017.

Como eje central de esta investigación, cabe señalar que la relevancia que se le da al desarrollo de una formación integral en este modelo educativo desde el punto de vista declarativo posee ciertas ambigüedades en el desarrollo de su construcción, ya que, el principal referente de esta reforma, que son los Aprendizajes claves, están vinculados directamente al desarrollo de la dimensión intelectual del estudiante, por lo que las “otras” dimensiones quedan relevadas a un segundo plano.

Con base en la misma línea analítica, de los tres ejes en que se articula este currículum; Campos de formación académica, Áreas de desarrollo personal y social (el cual incorpora el desarrollo de habilidades socioemocionales), y Ámbitos de autonomía curricular, el primero tiene como elementos principales las áreas científicas, de lenguaje y comunicación y de matemáticas, tres de las asignaturas que son los estandartes de este currículum, que serán tomadas como referencia para las evaluaciones nacionales e internacionales, y que miden la calidad de los aprendizajes, lo que evidencia una clara inclinación hacia el desarrollo cognitivo.

Otro dato relevante para este análisis curricular es el de las cargas horarias para la educación obligatoria, donde un mayor porcentaje de horas se establece para las asignaturas que se encuentran dentro de los campos de formación académica, lo que se demostró en el ejercicio comparativo entre dos asignaturas del segundo ciclo de secundaria.

Por consiguiente, se podría establecer que dentro del nuevo modelo educativo se promueve de manera declarativa la intención de integrar las diferentes dimensiones del ser humano desde una perspectiva holística, lo que implicaría el desarrollo de los aprendizajes desde una visión integral, y a la vez el de un currículum mayormente integrado. Sin embargo, en los documentos analizados, la prioridad sigue siendo el desarrollo de la dimensión cognitiva que, si bien es cierto que, intenta distanciarse de lo memorístico hacia un pensamiento crítico, está lejos de desarrollar una formación integral.

En vista de esta situación, se puede concluir que en este modelo educativo 2017, la educación integral que se promueve es más bien una educación basada en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, con un enfoque competencial, que depende de las evaluaciones tanto nacionales como internacionales para considerar la calidad de los aprendizajes, y que se “complementa” con las áreas de desarrollo personal y social, dentro de un discurso basado en el humanismo y sus valores.

CAPITULO 3.

UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA CURRICULAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MEXICO; METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE CAMPO

En este capítulo, se presenta el enfoque y las fases en la que se estructura este trabajo investigativo (10 fases en total), definiendo y desarrollando en profundidad las seis primeras de ellas, quedando para el siguiente capítulo las cuatro fases restantes.

Cada concepto que se presenta en este capítulo es analizado, conceptualizado y contextualizado con datos que se han recabado en esta investigación (documental y de campo), con el fin de facilitar al lector su comprensión sobre los conceptos que componen las fases de manera cronológica, y con ejemplos propios que son parte del diagnóstico de este trabajo de tesis.

Perspectiva teórico-metodológica.

Esta investigación se constituye desde un enfoque cualitativo, por lo que se debe considerar que dentro de este campo se entrecruzarán disciplinas, áreas, y objetivos de estudios, profundizando en su conceptualización aspectos metodológicos y procedimientos, como también han de considerarse las implicaciones de vivir las experiencias en conjunto a los actores que participan en la investigación.

Ante esta visión Bisquerra comprende el enfoque cualitativo como una “aproximación a la realidad [que] se lleva acabo “desde dentro”, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades” (Bisquerra, 2004, p.275).

Desde otro punto de vista, como el de Sandín, este enfoque se refiere a la investigación cualitativa como aquella “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones

y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, p.123).

Desde esta perspectiva, se formulan preguntas y se construyen respuestas que permiten destacar el modo en que la experiencia social es creada, dándole un sentido dinámico, “en contraste, [a] los estudios cuantitativos [que] enfatizan la medición y el análisis de relaciones causales entre variables, no entre procesos” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62).

3.1 Fases de la metodología de la investigación

En esta fase se proporcionará información detallada, sobre seis de las 10 fases de la metodología que se lleva a cabo en este capítulo (tres), explicando en orden cronológico el proceso mediante el cual se ha desarrollado este proyecto.

A continuación, la figura 19 sintetiza las 10 fases a desarrollar:

Figura 19. Fases metodológicas del trabajo de investigación

| |
|---|
| 1.- Identificación del problema |
| 2.- Preguntas de investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar |
| 3.- Elaboración y presentación del marco teórico |
| 4.- Método y diseño de la investigación; descripción de la muestra para la investigación de campo y técnicas de recogida de la información. |
| 5.- Investigación de campo; Aplicación de los instrumentos de investigación; documentación, observación, entrevistas y grupos focales. |
| 6.- Análisis y procesamiento de la información de la investigación de campo |
| 7.- Diseño de propuesta de intervención |
| 8.- Ejecución de la propuesta (En el caso de que el tiempo se ajuste para la aplicación) |
| 9.- Análisis y procesamiento de la aplicación de la propuesta de intervención |
| 10.- Conclusiones y elaboración del borrador final |

Nota: Figura 19. Cuadro propio sobre fases de la metodología de la investigación.

3.1.1 Identificación del problema

Esta primera fase de la metodología de investigación comprende la recolección de información como parte de los fundamentos teóricos en que tendrá sustento la problemática, las que se llevarán a cabo por medio de lecturas y trabajos investigativos relacionados a las temáticas pertinentes, denominada investigación documental.

Esta indagación documental, se comprende como “todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento” (Cázarez,1999, p.18).

En un marco así definido, este proyecto se desarrollará de manera sistemática a partir de la identificación del problema, que en esta investigación recae en una problemática educativa enfocada al currículum, tanto en términos documentales como en aquellas prácticas educativas que se llevan a cabo a través de los diferentes enfoques curriculares en las escuelas, cuestión que permite comprender aspectos existentes en la educación actual en México, considerando el contexto histórico-político en que se llevó a cabo esta investigación.

La problemática que se ha identificado tiene como punto central la fragmentación que se desprende del currículum tradicional, y por otra parte la implementación del currículum integrado, como parte de una realidad entre dos formas de comprender el mundo, por lo que la investigación va abriendo caminos en cuanto a la concepción histórica de cada currículum, sus elaboraciones e implementaciones, como también a las dinámicas que se desarrollan en la institución escolar a intervenir, tomando en cuenta el contexto y sus actores que hacen posible la realidad educativa.

Finalmente, todas estas cuestiones generan un impacto en la construcción de saberes, y por ende en nuestra sociedad, que de manera exponencial podría ser un punto de referencia para otras investigaciones.

3.1.2 Preguntas de investigación

En una segunda fase metodológica, se desarrollan las **preguntas de investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar**. Desde esta perspectiva, Kerlinger y Lee (2002), plantean tres criterios en el planteamiento de estas preguntas, dentro de las cuales se pretende que las formulaciones sean presentadas de manera clara y concisa, y orientadas a las respuestas que se indagan.

Además, deben proporcionarse variables que se relacionen entre sí, dando una visión más holística de la problemática, y, por último, la realización de una prueba empírica, que permita la confirmación de las hipótesis planteadas.

De manera conjunta al planteamiento de las preguntas de investigación, se deben considerar los objetivos, los cuales “tienen la finalidad de señalar lo que se pretende y a lo que se aspira en la investigación” (Hernández citado en Bisquerra, 2004, p.95).

En este sentido, los objetivos desarrollados durante este proceso investigativo están orientados a la identificación de las diferentes propuestas curriculares existentes (fragmentada o integrada), y de manera particular del currículum de la institución a intervenir, visibilizando los alcances en relación a la integración o fragmentación de los contenidos, y cómo se están aplicando las estrategias de integración de estos contenidos entre los distintos campos formativos, si es que los hay, para en una última etapa, poder desarrollar una propuesta de intervención pedagógica, que eventualmente favorezca la integración de los contenidos.

A continuación, y a modo de ejemplo se presentará la figura 20, donde se muestran los Tipos fundamentales de investigaciones:

Figura 20. Tipos fundamentales de investigaciones

| De las investigaciones explicativas | De las investigaciones descriptivas | De las investigaciones con un enfoque aplicado |
|--|---|---|
| [Ejemplos de tipos de investigación] ¿Influye en la visualización de dibujos “manga en la conducta agresiva de los jóvenes de 12-14 años en la zona metropolitana de Barcelona? | ¿Cuál es el promedio de hora diarias de televisión que ven los niños españoles de áreas urbanas? | ¿Qué hay que hacer para introducir la educación en valores en la etapa secundaria? |
| ¿El fracaso escolar causa la aparición de cuadros depresivos en el alumnado universitario de primer ciclo? | ¿Qué patrones de conducta caracterizan el alumnado agresivo? | ¿Cuáles son los aspectos más eficaces de un programa de educación intercultural aplicado a este alumnado? |
| ¿Existe alguna relación en el nivel de comprensión lectora y el bilingüismo? | ¿Qué significa la escuela para este alumnado? | ¿Qué necesita el profesorado para llevar a cabo un programa en educación en valores? |
| ¿Existe alguna diferencia en el rendimiento académico del alumnado según el género? | ¿Cómo se transmiten los valores en la educación? ¿Dónde tiene lugar esta educación? ¿Qué papel juega el profesorado en ella? | |
| | ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación secundaria al bachillerato? ¿Cómo se siente? ¿Cuáles son sus principales temores y expectativas? ¿Qué necesidades manifiestas? | |

Nota: Figura 20. Recuadro sobre los Tipos fundamentales de investigaciones según el tipo de problema planteado. (Bisquerra 2004, p. 96). Los corchetes son propios.

Con la información presentada en la figura 20, se pretende mostrar al lector los diferentes tipos de investigaciones que se manejan en el ámbito educativo y cómo se plantean las diferentes perspectivas para cada una de ellas.

3.1.3 Elaboración y presentación del marco teórico

En una tercera fase, se presenta el **marco teórico**, el cual “tiene como objetivo situar el problema y el resultado de su análisis dentro del conjunto de conocimientos existentes, y orientar, en general, todo el proceso de investigación” (Neupert citado en Canales, Alvarado y Pineda, 1994, p.57).

Otra definición sobre el concepto de Marco Teórico es aquella que “ayuda a precisar y a organizar los elementos contenidos en la descripción del problema de tal forma que puedan ser manejados y convertidos en acciones concretas” (Tamayo, J. y Tamayo, M. citados en Canales, et al., 1994, p.57).

Desde esta perspectiva, se ha realizado un trabajo bibliográfico que se ha clasificado según los aportes teóricos con respecto al currículum y su contexto histórico, por lo que tanto autores clásicos como también autores contemporáneos forman parte del marco teórico en que se sustenta esta investigación.

Con respecto a las temáticas, es importante destacar, que para enriquecer la investigación y darle una mirada más profunda, se han implementado trabajos que desarrollan algunos conceptos relacionados al currículum, y que aportan desde otras perspectivas educativas específicas al estudio de la misma, alguno de los temas que se desarrollan en el marco teórico son: escuela, docentes, aprendizajes, entre otros.

Por último, y con el propósito de comprender la problemática central de esta investigación, como concepción holística, se han seleccionado autores que desarrollan conceptos a nivel de sociedad, los que permiten reflexionar, pensar y muchas veces resignificar conceptos y dinámicas que están relacionadas a la problemática de estudio, aquellas que dialogan y que además se encuentran en permanente cambio a nivel planetario. Sociología, Psicología y Filosofía, son algunas de las diferentes áreas y campos del saber, que aportan y proporcionan

una visión interdisciplinaria a esta investigación, y que son componentes necesarios en la construcción de saberes.

En este ideal de formación, “La elaboración del marco teórico exige la revisión de la literatura correspondiente, que consiste en detectar, obtener y consultar la biografía relevante y necesaria relacionada con nuestro problema de investigación” (Bisquerra, 2004, p.99).

En definitiva, el marco teórico proporciona la documentación respectiva a la o las temáticas que se abordan en la investigación, con el fin de poder establecer un marco conceptual robusto, que aporte diferentes teorías y antecedentes específicos para la construcción del trabajo investigativo.

3.1.4 Método y diseño de la investigación; descripción de la muestra para la investigación de campo y técnicas de recogida de la información

Para la cuarta fase, se establece el **método y el diseño a utilizar**, que en esta ocasión recae sobre un estudio cualitativo descriptivo y explicativo, denominado estudio de caso, sin embargo, el estudio de casos tiene modalidades, y este trabajo en particular desarrollará la modalidad que lleva por nombre estudio instrumental de casos.

Al definir el método, es necesario establecer definiciones para esclarecer las características de cada una de las partes o elementos que conforman esta investigación cualitativa.

Es por esta particularidad que dentro de la investigación definida como un estudio descriptivo y explicativo, se responde al “proceso [que] incluye fines de ambos alcances” (Bisquerra, 2004, p.117), por ejemplo, se define como descriptivo, porque tiene como propósito “describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo

son y cómo se manifiestan” (Danhke citado en Bisquerra, 2014, p.114), y por otra parte se define como explicativo, al proceso que “permite pasar del cómo son y cómo se manifiestan al cómo se relacionan y se vinculan entre ellos” (Bisquerra, 2004, p.116).

De acuerdo con el método a utilizar, este se presenta como un estudio de caso, que desde el punto de vista de Bisquerra (2014), comparte procesos metodológicos, similares al etnográfico, y cuya finalidad tiene por objeto «...aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos» (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41).

En este sentido el estudio de caso se adscribe a los objetivos de la etnografía, sin embargo, se particulariza por “conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado” (Bartolomé citado en Bisquerra, 2014, p. 310).

Desde otra perspectiva, Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001), se refieren a la utilidad del estudio de caso, ya que este:

...favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; y contribuye al desarrollo profesional, al propiciar la reflexión sobre la práctica y la comprensión del caso a través de la búsqueda de información desde distintas perspectivas. (Muñoz, P. y Muñoz, I., citados en Bisquerra 2004, p.312)

En relación con la modalidad particular del estudio instrumental de caso, este se caracteriza por que “el caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios [...] Por ejemplo para ilustrar un problema, una temática o un

argumento” (Bisquerra, 2004, p. 314), que, en esta investigación recae sobre la fragmentación del currículum tradicional, o disciplinar-lineal, y cómo este enfoque curricular, afecta de manera directa en los aprendizajes y saberes de la comunidad escolar, y por lo tanto, dentro del proceso de investigación, pueda visibilizarse la importancia y alcance que tiene la integración curricular en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro de la elaboración de un enfoque diferente al currículum tradicional o disciplinar lineal, lo que finalmente sitúa estos enfoques curriculares como una parte fundamental dentro del engranaje en la construcción de sociedades.

Una vez establecido el método, se comienza a desarrollar el **diseño de investigación**, entendiéndolo por este concepto al “plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Bisquerra, 2004, p.120).

Dentro del diseño de investigación correspondiente al estudio instrumental de caso:

...se traza un plan de acción para acercarse al fenómeno objeto de interés (cómo entrar al escenario, qué hacer una vez dentro, cómo conseguir el 'rapport' con los participantes) y obtener la información (con qué estrategias, grado de implicación, desde qué perspectiva) pero se prioriza la relevancia a la objetividad de los datos y, por lo tanto la adaptación del diseño a las contingencias del contexto para asegurar este criterio, antes que la manipulación de éste último (la realidad) a los intereses del estudio (Bisquerra, 2004, p.120).

Dentro del diseño de esta investigación, es necesario, primeramente, definir la selección de muestreo, etapa donde se selecciona a la población, que será el contexto macro donde se desee estudiar el fenómeno, y donde se llevarán a cabo las investigaciones de campo, para aquello, primero será necesario establecer vínculos con una institución educativa, posteriormente, delimitar los sujetos que serán parte del trabajo de campo y la fuente de información del estudio, luego,

elaborar los instrumentos de aplicación, para en una siguiente fase, poder recolectar los datos en el contexto a investigar dentro del campo investigativo.

La **concepción de muestreo** “es una unidad de análisis o un grupo, de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia” (Hernández, Fernández y Baptista citados en Bisquerra, 2004, p.143), tomando en cuenta que el desarrollo del proceso interactivo de campo será efectuado desde una perspectiva inductiva, realizando el trabajo del enfoque cualitativo.

Bisquerra (2014), expone dos tipos de muestreos, uno probabilísticos y otro no probabilísticos, el primero relacionado al azar del muestreo, y el segundo aquel muestreo que se selecciona.

En el caso de esta investigación el muestreo presupone un nivel escolar específico (secundaria), sin embargo, el grado, como las asignaturas fue un acuerdo entre el director de la escuela que se investigó, por lo tanto, el muestreo fue por accesibilidad o de acceso, como lo denomina Bisquerra.

En cuanto a los sujetos que participaron, dentro de la selección de muestreo, se encuentran; el director de la “Escuela Secundaria 139 José Enrique Rodó”, dos docentes (Física y Música), y dos grupos focales, compuestos por seis estudiantes cada grupo.

La obtención de datos, dentro de una investigación de enfoque cualitativo, responde a la obtención de la información requerida **técnicas de recogida de la información**, dentro de la realidad existente en el campo a estudiar, tomando en cuenta los actores, sus dinámicas y el contexto donde se lleva a cabo, comprendiendo los hechos sociohistóricos, como parte de la realidad construida.

En este aspecto, el rol del investigador se considera activo, por la razón de que “el investigador socialmente situado ‘crea’ a través de su interacción la realidad” (Ruiz Olabuénaga citado en Bisquerra, 2004, p.330).

Dentro de las técnicas de recogida de datos, se encuentran variadas maneras de abordar las diferentes interrogantes y situaciones para llegar a la información de los datos que se recogerán. Para Del Rincón (1995), la adaptabilidad, el carácter continuo, la interactividad y la naturaleza cualitativa, son rasgos que caracterizan los procesos interactivos de la recogida de datos (Del Rincón citado en Bisquerra, 2004).

Colás y Buendía (1992), agrupan la recogida de datos en dos categorías; por una parte, se encuentran las técnicas directas o interactivas y las técnicas indirectas o no interactivas. La primera corresponde a la información que se recoge de primera mano, es decir en la interacción con los sujetos de investigación. Dentro de esta categoría se encuentran las observaciones, las entrevistas, y los grupos focales durante el trabajo de campo.

En cuanto a la segunda categoría, que corresponde a las técnicas indirectas, estas se agrupan en los documentos y textos escritos, que no necesitan de la interacción en el campo o escenario, sin embargo, sí se destaca la habilidad para negociar aquellas fuentes (Colás y Buendía citados en Bisquerra, 2004).

Tomando en consideración ambas categorías dentro de las técnicas de recogida de datos, en esta investigación se utilizarán ambas de manera complementaria, ya que por una parte es necesario obtener algunos documentos oficiales, como es el currículum que trabaja la institución escolar, y por otra parte utilizarán aquellas técnicas que se encuentran dentro de la categoría directa, es decir aquellas donde se interactúa in situ, como son las entrevistas, observaciones y grupos focales.

3.1.5 Investigación de campo; aplicación de los instrumentos de investigación; documentación, observación, entrevistas y grupos focales.

En esta fase, se implementarán todas las herramientas ya detalladas en la cuarta fase de esta metodología de la investigación cualitativa; Análisis documental (documentos oficiales), observación no participante, entrevistas y grupos focales.

Los **instrumentos de investigación** son aquellas herramientas que se utilizarán en el campo a investigar, con el fin de obtener por medio de diferentes técnicas de recolección la obtención de la información requerida, las cuales serán explicadas en detalle a partir del siguiente párrafo.

Uno de los instrumentos de investigación que se utilizará en este estudio instrumental de caso, será el **análisis documental**, el cual “es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón citado en Bisquerra, 2004, p.349).

Del Rincón plantea que este tipo de análisis puede complementar la información obtenida a partir de los restantes instrumentos de la investigación que se llevarán a cabo, como también tiene la facultad de contrastar o validar dicha información. En este sentido, el tipo de análisis documental se realizó desde la recogida de datos denominada documentos oficiales, que dentro de esta investigación recae específicamente en “La ruta de Mejora”, documento que maneja la institución escolar investigada.

Ahora bien, dentro de las herramientas a desarrollar, se encuentra aquella técnica en donde se extrae la información por medio de la **observación**. Esta herramienta que se utilizó en este estudio instrumental de caso tiene como característica principal el desarrollo de una “observación sistemática [...] como técnica de recogida de datos dentro del proceso de investigación” (Bisquerra, 1989, p.134).

En este punto, Bisquerra (1989), plantea algunas sugerencias para la sistematización de la observación, fijando una tipología de informaciones, como medio taxonómico, que permita seleccionar y ordenar con anterioridad lo que se observó en el escenario de investigación.

Las sugerencias van en dirección del registro de observaciones de manera inmediata y de forma clara, por medio de alguna codificación que permita la comprensión de lo registrado, con el fin de poder abarcar con la mayor fidelidad posible, la visión de la realidad de dicha observación, indiferente al tiempo que haya transcurrido entre lo registrado y su próxima lectura. Por último, se plantea el no resumir nuevas observaciones antes de haber desarrollado las anteriores.

La observación, dentro de la investigación cualitativa se aborda desde una perspectiva inductiva, la que puede llegar a modificar otras herramientas que estén siendo aplicadas y/o integrar algunas otras, a partir de las interacciones que se den en el campo.

En un marco así definido, en esta investigación se utilizó como instrumento y técnica de recogida de datos la **observación no participante**, que consiste en observar de manera física, las dinámicas ya contempladas, sin participar de manera directa en las actividades que se lleven a cabo en el escenario a observar, con el apoyo de algún instrumento de recopilación de los datos, que en esta investigación recae en una ficha de observación y un registro descriptivo, en la cual se describió la metodología aplicada en el aula por parte de los docentes, su coherencia con el modelo curricular escolar y los procesos de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Otra herramienta que se utilizó en esta investigación es la **entrevista**, comprendiendo por esta, aquella "... técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona..." (Bisquerra, 2004, p.336).

A partir de esta definición, la entrevista permitió conformar desde la mirada particular del entrevistado, información relevante en relación con el objeto de estudio, abarcando desde diferentes perspectivas (estratégicamente clasificadas), los elementos que conforman las partes del todo.

Dentro de las variadas estructuras y diseño para implementar una entrevista, en esta investigación se implementó la entrevista semiestructurada, este tipo de entrevista, según Bisquerra (2004), es aquella que teniendo un guion anteriormente estructurado, permite, por medio de la interacción entrevistador-entrevistado, enriquecer la información que se irá recolectando, al aportar nuevas preguntas, según el tipo de respuestas del entrevistado, por lo tanto, se requiere de una máxima atención al dialogo y de una preparación anterior, para poder fluir en el diálogo.

Como parte de las modalidades de la entrevista, se adoptó la entrevista en profundidad, aquella que, según Ruiz (1999), se caracteriza por comprender y maximizar los significados, accediendo a las respuestas subjetivas y emocionales del entrevistado, lo que permite obtener desde el punto de vista fenomenológico, las vivencias del entrevistado con relación al objeto de estudio, que se sitúan por sobre aquellas respuestas esperadas (Ruiz citado en Bisquerra, 2004, p.339).

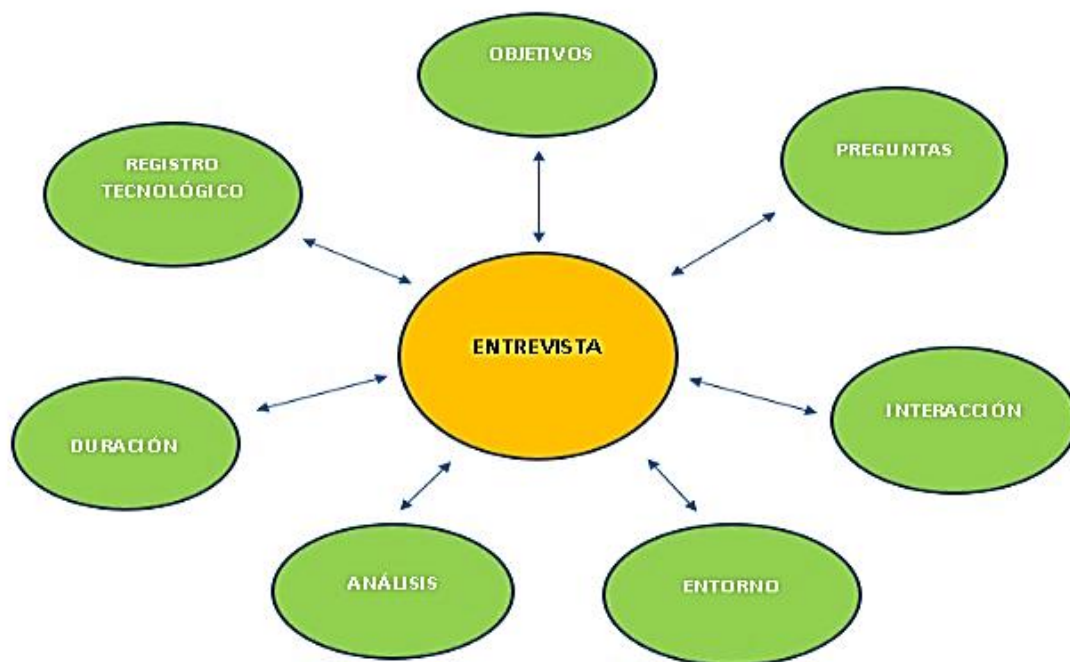
Siguiendo con la metodología que desarrolla Bisquerra, la entrevista debe tener objetivos claros, por lo que es de considerar (antes del diálogo), una documentación sobre la temática a abordar, investigando aspectos teóricos y referentes que se puedan recabar.

En esta misma línea, para la formulación de las preguntas es necesario utilizar un lenguaje significativo para el entrevistado, tener claridad desde qué punto de vista se están formulando las interrogantes, generar un ambiente de confianza, por lo tanto, es importante escoger un lugar conveniente, donde se pueda desarrollar de manera óptima la entrevista (Bisquerra, 2004).

El registro más común, y que en esta investigación se llevó a cabo fue la grabación, específica y técnicamente en referencia a la grabadora digital, ya que esta permite registrar de manera fidedigna, las palabras, expresiones e intencionalidades que el entrevistado generará en el diálogo.

A continuación, en la figura 21 se mostrarán las dinámicas en la utilización de la entrevista como ejemplo de la aplicación de los instrumentos de investigación:

Figura 21. Dinámica sobre la utilización de la entrevista



Nota: Figura 21. Cuadro sobre la dinámica de la entrevista. Diseño propio.

Una última instrumentación dentro de esta investigación, son los **grupos focales**, esta técnica de recogida de datos corresponde a “entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (Mella, 2000, p.3)

Dentro de esta investigación, los grupos focales surgieron de aquellos estudiantes de los grados a investigar. Esta información corresponde a una de las categorías más importantes para la educación en general, se trata de los estudiantes, sin embargo, la mayoría de las investigaciones han estado considerando con mayor preeminencia los resultados de los exámenes para conocer el estado y comportamiento de los educandos.

En cuanto a los padres o tutores, este es un tema que dentro del ámbito escolar siempre es de comentar, sin embargo, poco se sabe de las impresiones que tienen los apoderados dentro de los procesos de aprendizajes de los educandos, por lo que será un reto lograr información relevante y honesta considerando que estos son una parte importante dentro de la comunidad escolar.

En esta investigación, las reflexiones y visiones que tienen los estudiantes, como los padres o tutores, son tan importantes como aquellas que comparten los docentes y directores, ya que esta es una investigación que pretende contemplar a todos los actores de la comunidad escolar desde un enfoque sistémico, para poder comprender de manera más profunda y holística, las múltiples dinámicas que se generan en la institución escolar.

Es por esto, que la dinámica del grupo focal es un ítem tan importante en esta investigación, ya que permitirá conocer el punto de vista de quienes no tienen un compromiso profesional con la educación, y además son quienes reciben desde sus grupos sociales escolares, y sociales en términos de conformación familiar y contextual, todas aquellas propuestas didácticas, contenidos, horarios y cargas académicas de la institución, al mismo tiempo que interactúan con los diferentes docentes y directores, que si bien tienen un rol y un discurso oficial, el día a día permite conocer y muchas veces descubrir aquel currículum oculto, donde aquellos discursos que no están oficializados se visibilizan y se vuelven una práctica permanente dentro de la institución escolar.

Russi (1998), considera dentro de la configuración del grupo al investigador como un moderador, ya que cumple dos funciones, la primera relacionada a la observación y la segunda con el rol de dirigir las discusiones, ya que, durante la sesión, existen silencios, complicidades, cambios de posturas, entre otras, por lo tanto, el moderador, debe estar muy atento a todas las lecturas implícitas que se generan en esta actividad (Russi citado en Bisquerra, 2004, p.344).

A continuación, se presentará la figura 22, donde se mostrará la interacción multidireccional que se genera en los grupos focales.

Figura 22. Interacción multidireccional sobre los grupos focales

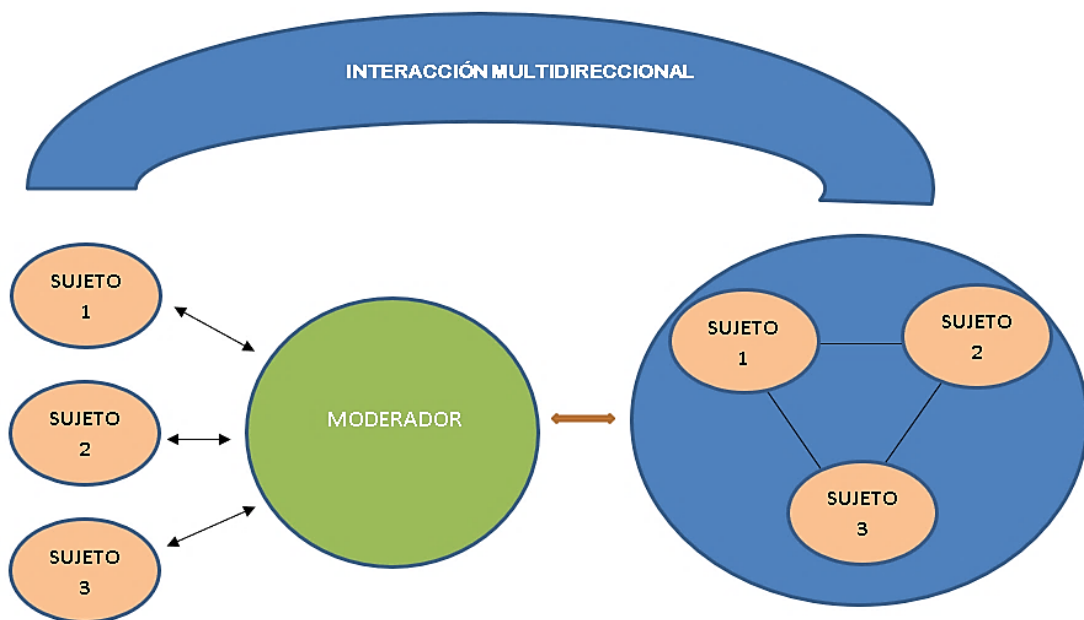


Figura 22. Figura sobre grupos focales. Elaboración propia.

3.1.6 Análisis y procesamiento de la información de la investigación de campo.

3.1.6.1 Contextualización

Para profundizar y complementar una parte de la sexta fase del trabajo de investigación, se proporcionarán datos reales para contextualizar y enriquecer el diagnóstico sobre el procesamiento de la información de la investigación de campo, con el fin de facilitar la comprensión lectora del trabajo de tesis y la manera en que se abordaron las distintas fases en su contexto.

La investigación de campo que se llevó a cabo en la Escuela Secundaria N°139 en la ciudad de México, se concretó el día 06 de marzo del año 2019, fecha en que se sostuvo una reunión entre el investigador y el director de la escuela.

En dicha reunión se expusieron todos los objetivos elaborados en esta investigación para poder llevar cabo la investigación de campo, dentro de los cuales se presentaron las fechas y actividades a realizar. Una vez concretado el acuerdo oficial entre las partes, comenzaron a gestarse de manera cronológica todas las actividades acordadas que se presentara en la figura 23:

Figura 23. Cronograma actividades para la investigación de campo

| Semanas de investigación de campo | Semana del 11 de marzo | Semana del 18 de marzo | Semana del 25 de marzo | Semana del 1 de abril | Semana del 8 de abril |
|--|-----------------------------------|--|--|---|--|
| Instrumentos de investigación | | | | | |
| Entrega de documentos (Currículum de la escuela, y planeaciones) | Día ____ Entrega de documentos | Día ____ | Día ____ | Día ____ | Día ____ |
| Entrevistas; director y docentes (dos de ellos) | | Día ____ Entrevista a director | Día ____ Entrevista a docente de Música | Día ____ Entrevista a docente de Física | |
| Observaciones en aula (dos días por semana) | | Día ____ y ____ Dinámicas docentes y grupos 1 y 2 | Día ____ y ____ Dinámicas docentes y grupos 1 y 2 | Días ____ y ____ Dinámicas docentes y grupos 1 y 2 | Día ____ y ____ Dinámicas docentes y grupos 1 y 2 |
| Grupos focales (dos) | | | | Día ____ Grupo 1 Música | Día ____ Grupo 2 Física |

Figura 23. Cronograma para la investigación de campo en la Escuela secundaria 139 José Enrique Rodó. Marzo-abril 2019. CDMX. Elaborado por el investigador y entregado al director de la Escuela secundaria 139. (Ruta de mejora, 2018-2019).

En la figura 23 se puede observar, que la primera actividad a realizar es la entrega de documentos, dentro de lo cual se explicitó al director, que la información requerida serviría para comprender qué tipo de modelo curricular es el que opera esta institución educativa, lo que posteriormente sirvió como punto de referencia obligada para cruces de información que tienen directa relación con las dinámicas y prácticas que se llevan a cabo, tanto en aula cómo fuera de ella.

De manera particular, el subdirector académico, fue el encargado de compartir este documento oficial, por ser el experto en estas temáticas, y además por desarrollarse en esta área específica, luego de previa conversación en que se encontraban el director, el subdirector académico y el investigador.

Finalmente, el documento que se facilitó para esta investigación fue “La ruta de Mejora 2018-2019” , documento oficial, que contiene información relevante con respecto a la escuela, en el que por una parte se dan a conocer las características generales de la escuela, y en una segunda etapa se expone un diagnóstico, con el fin de visibilizar algunas prácticas que la escuela debe mejorar.

3.1.6.2 Datos sobre la ruta de mejora (investigación documental)

Este documento, se utilizó para poder conocer y analizar la información oficial que maneja la institución escolar, con respecto a la implementación curricular que se desarrolla en la escuela. Sobre el documento, se pueden detallar los siguientes ejes temáticos en la figura 24:

Figura 24. Temáticas planteadas en la ruta de mejora 2018.2019 de la escuela N°139

| |
|--|
| DATOS GENERALES |
| Ubicación- Características del área geográfica- Misión- Visión y Valores |
| DIAGNÓSTICO |
| Población de la escuela- Normalidad Mínima- Infraestructura y servicios- Faltantes en la plantilla- Alto a la deserción (retardos e inasistencias)- Evaluación externa- Ambiente escolar (clima escolar y relaciones sociales e interpersonales) y Conclusiones. |

Nota: Figura 24. Temáticas que se plantean en “La ruta de Mejora 2018-2019” de la Escuela 139. Elaboración propia. (Ruta de mejora, 2018-2019).

En cuanto a la primera parte de la ruta de mejora 2018-2019 de la escuela secundaria 139, los datos relacionados a la ubicación demuestran que esta escuela se encuentra en la zona sur de la Ciudad de México, “situada en la colindancia de la Delegación Coyoacán con la de Tlalpan casi a la orilla del Periférico Sur” (Ruta de mejora, 2018-2019, p. 3).

Dentro de las características geográficas en que se encuentra inmersa la escuela, su localización es parte de:

una zona de Lomas cubiertas por derrames basálticos que conforman el pedregal: comprende las zonas de los pedregales y las colonias y lugares que lo rodean se encuentran la Ciudad Universitaria, Las colonias Pedregal de Carrasco, Santa Úrsula Coapa y Copilco el Alto, aunque varios de los alumnos vienen de la zona del Ajusco también. Se encuentra a una altura de 2250 m sobre el nivel del mar. (Ruta de mejora, 2018-2019, p. 3)

Con respecto a la Misión, la escuela secundaria 139, debe:

Proporcionar a la comunidad escolar un espacio educativo de calidad, basado en el respeto, la tolerancia y el fortalecimiento de la autoestima, para desarrollar las competencias psicosociales de los alumnos, a través de un servicio integral y formativo, tanto en lo humanístico, como en lo científico y tecnológico, motivando en los alumnos un deseo continuo de superación, teniendo como principios la responsabilidad, la disciplina, y el respeto”. (Ruta de mejora, 2018-2019, p. 3)

Su visión es “Contar con una escuela de excelencia mediante el trabajo armónico de maestros, alumnos y padres de familia logrando así que los alumnos egresados sean independientes, críticos, sensibles a su entorno, y con gran capacidad de autoaprendizaje” (Ruta de mejora, 2018-2019, p. 3).

En cuanto a los valores:

El fomento de los valores en los educandos nos va a permitir formar ciudadanos responsables, honestos, conscientes del cuidado de su medio ambiente y de su participación activa en la toma de decisiones en los grupos sociales a los que

pertenece. Los valores que orientan nuestras actividades son la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la inclusión, la honestidad y la cooperación del trabajo en equipo. (Ruta de mejora, 2018-2019, p. 4)

En relación con la población que comprende esta escuela, la cantidad de estudiantes es de 454, “La mayoría de los alumnos son del sector medio-bajo y vienen de diferentes colonias, sobresaliendo la Santo Domingo, Sta. Úrsula Coapa, Pedregal de Carrasco y Ajusco” (Ruta de mejora, 2018-2019, p. 5)

Referente al personal que trabaja en este establecimiento, se traduce en:

3 directivos, 38 docentes titulares, 4 Docentes de apoyo (biblioteca y Red Escolar), 2 Laboratoristas, 5 apoyos de asistencia a la educación (3 prefectos, un orientador y 1 trabajadora social), 1 apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, 6 secretarias, 5 asistentes de servicios en plantel, 1 velador y 1 médico escolar (Ruta de mejora, Esc. Sec. Dna. 139 “José Enrique Rodó” 2018-2019, p.5)

Como dato anexo, la escuela Secundaria “José Enrique Rodó” fue fundada en el año 1970, es una institución Pública y laica, afiliada a la secretaría de educación Pública, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) Secretaría de Educación (SEDU)⁵.

⁵ Datos recogidos de la Página de Facebook Escuela Secundaria “José Enrique rodó” https://esla.facebook.com/pg/139.jose.enrique.rodod/about/?ref=page_internal

3.1.6.3 Categorías de análisis

Luego de la contextualización del análisis y procesamiento de la información de la investigación de campo como primera parte de la sexta fase de la metodología de la investigación, se corresponde abordar ahora las categorías de análisis.

Las categorías de análisis tienen como objetivo poder analizar la información recabada durante el proceso de investigación, por lo que se deben realizar “(...) operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el objetivo de extraer significado relevante respecto a un problema de investigación” (Gil citado en Bisquerra 2009, p.152), comprendiendo como análisis “(...) el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones” (Bisquerra, 2009, p.357).

En esta parte del proceso investigativo se llevaron a cabo categorizaciones como parte del diagnóstico, lo cual permitió sistematizar aquellas operaciones mencionadas en el párrafo anterior, con el fin de posicionar al lector dentro del orden cronológico en que se abordaron las distintas fases metodológicas.

De manera particular, las categorías de análisis tienen como fin comprender de manera clara los conceptos y características que se desprenden de las informaciones seleccionadas, y que por medio de preguntas planteadas como indicadores, se puede extraer la información correspondiente para posteriores conclusiones.

A continuación, se extenderán las siguientes categorías de análisis en correspondencia a cada instrumento que fue aplicado a lo largo de esta investigación, las cuales estarán orientadas a la coherencia de la información recabada en relación con la integración o fragmentación curricular:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Tabla 1. Análisis Documental; Contrastación entre el modelo educativo 2017 y Documentos oficiales del Centro Escolar

| FUENTES E INSTRUMENTOS | MDE 2017 | DOC. OFICIALES (ruta de mejora, reglamento interno, aprendizajes esperados, entre otros) | SÍNTESIS ANALÍTICO |
|--|---|---|--|
| INDICADORES | | | |
| ¿Qué características poseen los documentos curriculares que se analizaron?(MDE 2017, documentos oficiales de la Escuela investigada). | <p>Este modelo educativo pretende contribuir a formar ciudadanos libres, responsables e informados, para vivir en plenitud en el siglo XXI, implementando los Aprendizajes Claves para el desarrollo de una formación Integral, organizado en tres componentes principales; Campos de formación Académica, áreas de Desarrollo Personal y Social y Ámbitos de Autonomía Curricular (Modelo Educativo, p.73).</p> <p>Así mismo, basa sus principios en lo que el artículo 3° de la vigente constitución establece al: (...) desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (...) (Extracto del artículo 3° de la constitución mexicana en la Propuesta Curricular para la educación obligatoria citado en</p> | <p>“Proporcionar a la comunidad escolar un espacio educativo de calidad, basado en el respeto, la tolerancia y el fortalecimiento de la autoestima, para desarrollar las competencias psicosociales de los alumnos, a través de un servicio integral y formativo, tanto en lo humanístico, como en lo científico y tecnológico, motivando en los alumnos un deseo continuo de superación, teniendo como principios la responsabilidad, la disciplina, y el respeto” (Ruta de mejora 2018-2019).</p> <p>Su visión es “Contar con una escuela de excelencia mediante el trabajo armónico de maestros, alumnos y padres de familia logrando así que los alumnos egresados sean independientes, críticos, sensibles a su entorno, y</p> | <p>Ambos documentos tienen como característica el desarrollo de una educación Integral; el MDE 2017 promueve la formación Integral, y la ruta de mejora de la escuela; un servicio integral y formativo, tanto en lo humanístico, como en lo científico y tecnológico.</p> <p>De esta manera, los elementos que constituyen estos documentos tienen características y objetivos declaratorios similares dentro de sus definiciones, determinados por el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, es decir de manera Integral, instituyendo el discurso con la participación de toda la comunidad escolar; padres, maestros y alumnos, para poder llevarlo a cabo.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>PCEO, 2016, p.18) y con una filosofía “claramente humanista, [donde] la educación tiene la finalidad de realizar las facultades y el potencial de las personas (...)” (PCEO, 2016, p.26).</p> | <p>con gran capacidad de autoaprendizaje (Ruta de mejora 2018-2019).</p> <p>El fomento de los valores en los educandos nos va a permitir formar ciudadanos responsables, honestos, conscientes del cuidado de su medio ambiente y de su participación activa en la toma de decisiones en los grupos sociales a los que pertenece.</p> <p>Los valores que orientan nuestras actividades son la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la inclusión, la honestidad y la cooperación del trabajo en equipo (Ruta de mejora 2018-2019).</p> <p>Por otra parte, y dentro de los documentos de análisis específicos que la escuela facilitó para la investigación, es posible rescatar el objetivo principal de la Escuela por medio del Reglamento Interno 2018-2019, considerando lo siguiente: “El objetivo de nuestra escuela es propiciar la FORMACIÓN INTEGRAL del educando, creando las condiciones que favorezcan el desarrollo físico,</p> | <p>Por lo tanto, las declaraciones que promueven ambos documentos, a partir de sus diseños y elaboraciones curriculares deberían tener una coherencia entre los planteamientos de sus propuestas y la conformación de sus estructuras, lineamientos, vínculos y propuestas de prácticas entre los elementos que los compongan.</p> <p>Finalmente, a partir de este análisis comparativo entre los dos documentos presentados, se puede evidenciar, que existe una concordancia discursiva entre ambos documentos oficiales en cuanto a una ideología curricular.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | afectivo e intelectual del alumnado, en conciencia, respeto y compromiso” (Reglamento Interno del alumno, período escolar 2018-2019). | |
| <p>¿Existen rutas de acción para una educación integral?</p> | <p>Dentro del análisis en el diseño curricular (ME 2017), sólo se encontró una ruta de acción explícita en el desarrollo de una educación integral, y es aquella que se encuentra en los programas de estudio de cada disciplina, en la cual se establecen vinculaciones entre diferentes áreas del saber cómo parte de los aprendizajes esperados dentro de una misma disciplina.</p> <p>En el caso específico de esta investigación curricular, se pudo comprobar en las asignaturas de Física y Música respectivamente.</p> <p>En cuanto a una ruta de acción entre disciplinas, no se logró encontrar información al respecto.</p> | <p>Como ruta de implementación para el desarrollo de una educación integral, se pudo observar que el formato que estructura la escuela en relación a la planeación de los docentes, posee un recuadro con el ítem “Materias relacionadas”, y que en el caso específico de esta investigación, específicamente en la asignatura de física, la maestra que imparte esta asignatura, trabaja en base a los programas de estudios (ME 2017), por lo tanto, se puede relacionar una integración de saberes dentro de la misma disciplina.</p> <p>En cuanto a una ruta de acción entre disciplinas, no se logró encontrar información al respecto.</p> | <p>En este punto, se pudieron observar dos momentos en que las rutas de acción se implementan de manera explícita en los diseños de ambos documentos; en el primer caso, la ruta de acción se encuentra dentro de los cuadros de síntesis, donde se establecen los temas, ejes y contenidos pertenecientes a los planes y programas de estudio de cada asignatura del modelo educativo 2017, específicamente en este análisis curricular, corresponden a las asignaturas de Física (una ruta) y Música (dos rutas).</p> <p>En el segundo momento, sólo es considerada la ruta de acción dentro de la Planeación escolar - documento oficial de la escuela que se investigó- en el cual existe un indicador considerado como “Materias relacionadas”, proporcionando un espacio</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>integral donde poder vincular temáticas de otras disciplinas.</p> <p>En este ítem, los docentes deben relacionar los temas, ejes y contenidos de la asignatura que imparten -establecidas en los planes de estudios del modelo educativo 2017- y aplicarlos según su criterio.</p> <p>Una vez desarrollados los contenidos desde esta perspectiva integral, los docentes deben escribir en el recuadro mencionado, la materia con la relacionaron los contenidos específicos de su propia disciplina.</p> <p>En ambos casos, las rutas de acción tienen una participación mínima dentro de todo el andamiaje curricular, considerando que el discurso central de ambos documentos es el desarrollo de una formación integral.</p> <p>Ahora bien, considerando la integración entre disciplinas, no se encontró ninguna ruta de implementación para ello.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>¿Cuál o cuáles son los alcances en cuanto a la integración de los contenidos?</p> | <p>En este diseño curricular (ME 2017), se pudieron visibilizar los alcances específicos en la integración de los contenidos, mediante la clasificación y análisis de las asignaturas correspondientes a Física y Música, en el segundo ciclo de secundaria.</p> <p>En relación con Física, dentro de un cuadro explicativo donde se dosifican los Ejes y temas de la asignatura, se promueve de manera explícita la integración de contenidos, vinculando a otra área dentro de la misma asignatura.</p> <p>Este eje corresponde al de La ciencia y la Tecnología, el tema Interacciones de la Física con la Tecnología, y la integración corresponde al Relacionar principios físicos con el funcionamiento básico de las nuevas Tecnologías.</p> <p>En cuanto a la materia de Música, dentro de la misma dinámica de análisis anterior, en el eje de apreciación, tema Música y</p> | <p>Los alcances específicos, en cuanto a la integración de los contenidos, se pudieron observar dentro de la Planeación Pedagógica Curricular de la asignatura de Física, abarcando el período del tercer trimestre 2019.</p> <p>En esta planeación, se considera el Ítem Materias relacionadas, en la cual la docente, dentro de sus tres cuadros que conforman este ciclo, relacionó los contenidos propuestos con; Matemáticas en dos ocasiones y una con historia.</p> | <p>En el caso de la asignatura de Física, la propuesta de integración equivale a un quinto de los contenidos que se encuentran dentro de los temas y ejes específicos de la asignatura que promueve el modelo curricular 2017.</p> <p>En cuanto a la materia de Música, esta propuesta integral corresponde a una octava parte de los contenidos, temas y ejes que se promueven en el modelo educativo 2017.</p> <p>Lo que permite observar, una mínima integración de los contenidos en una asignatura o disciplina, considerando que quedará a criterio de los docentes y de la escuela, la posibilidad de implementarlos.</p> <p>Es más, con respecto a la materia de Música, será decisión de la escuela desarrollar dicha disciplina, ya que dentro de la flexibilidad del eje autonomía curricular del modelo educativo 2017, las instituciones educativas</p> |
|---|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>experimentación Sonora, se promueve Investigar los diferentes espacios en los que se realiza una producción musical, comprendiendo que dentro de una producción musical interactúan campos o áreas diferentes con relación a los contenidos que la disciplina de Música desarrolla de manera específica.</p> <p>Por otra parte, en el eje: Contextualización, Tema: Música y experimentación Sonora, se promueve Otorgar un significado a los símbolos y metáforas que se utilizan en las composiciones musicales, lo que permite una vinculación entre los contenidos específicos de Música y la gramática, la poesía, la escritura, o podría relacionarse directamente al campo de formación académica Lenguaje y comunicación.</p> | | <p>podrán determinar entre las 4 disciplinas que conforman el área artística (Artes plásticas y visuales, Danza y expresión corporal, Música y experimentación sonora y Teatro y expresión corporal con voz), la que se considerará dentro del plan de estudios durante el ciclo escolar.</p> |
|--|--|--|---|

Nota: Se muestra el análisis comparativo entre lo que plantea el Modelo educativo 2017 y los lineamientos establecidos para la concreción del currículo en los documentos oficiales de la escuela. Elaboración propia.

Tabla 2. Análisis y contrastación entre las nociones curriculares de los profesionales de la educación.

| FUENTE E INSTRUMENTOS | DIRECTOR ENTREVISTA | DOCENTE FÍSICA ENTREVISTA | DOCENTE MÚSICA ENTREVISTA | SÍNTESIS ANALÍTICO |
|--|--|---|---|---|
| INDICADORES | | | | |
| <p>¿Qué se entiende por currículum?</p> | <p>“El currículum nos va a brindar las herramientas mínimas para desarrollarnos como personas.</p> <p>El currículum que sigue la escuela es un currículum oficial, obligatorio, que tenemos que observar...es de observancia obligatoria.</p> <p>Cada docente lo adecúa a su forma de ser, a su práctica, a su experiencia, a lo que interpreta como lo correcto... en la manera de ejecutar ese currículum” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 3).</p> | <p>“(…) el temario o el plan de estudios” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 3).</p> | <p>“Es la organización de todos los conocimientos que se van asignando en áreas ya sea humanísticas y de ciencias y se van haciendo subdisciplinas, y se trata de que los contenidos, los niños lo puedan manejar para pasar de un año a otro a otro y puedan finalmente acreditar la preparatoria” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 3).</p> | <p>En cuanto a la noción sobre el concepto de currículum, la docente de Física le asigna un significado estructural, comprendiéndolo como el plan de estudio que se va a llevar a cabo.</p> <p>La docente de Música va un poco más allá y considera que, además de ser un organizador de conocimientos, tiene como fin -en alusión a los estudiantes-el poder acreditarse para la preparatoria, por lo que se puede inferir que, la formación integral que se promueve en los documentos oficiales, se implementa como apoyo o complemento de las asignaturas que midan la calidad de los aprendizajes que finalmente permiten el</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | | | <p>logro de acreditarse para la preparatoria, avanzando hacia el desarrollo de las competencias y no hacia la formación integral del estudiante.</p> <p>Para el director, el currículum brinda las herramientas mínimas para el desarrollo como personas, lo que permite visibilizar una coherencia entre los discursos del currículum y el propio (director), abriendo la posibilidad de que los docentes interpreten por medio de sus capacidades y experiencias los contenidos que se llevarán a cabo dentro de las aulas.</p> |
| <p>¿Qué características posee el currículum tradicional- disciplinar?</p> | <p>“Este currículum es el oficial, es el currículo que tenemos que observar obligatoriamente, las materias están constituidas en ese currículum, español, matemáticas... y cada una dividida en temas ...Y eso</p> | <p>La maestra no tiene conocimiento sobre este concepto (respuesta correspondiente a la pregunta N° 4).</p> | <p>“La verdad no lo conozco como tal, pero desde 1991 tenemos un programa, después pasamos al 2000... otro programa y ahorita otro programa y yo creo que todos vienen siendo un poco tradicionales en</p> | <p>Para el director, el currículum disciplinar es el currículum que se está implementando en esa escuela, y que corresponde al modelo educativo 2017, el cual está organizado por materias y subdivididas en temas.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>sería el currículum tradicional” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 4).</p> | | <p>qué sentido, en cómo nosotros damos la clase, los maestros, porque cambia el currículum pero no así la formación del maestro, entonces seguimos siendo tradicionales en muchos aspectos aunque nos quieran innovar la tradición sigue no? y retomamos... yo por lo menos retomo conceptos del conservatorio de formación musical Cuándo le diera nada más dar experiencia del sonido y hasta ahí ...pero quiero que lean música que toquen conciertos cosas que el programa como tal no lo contempla.</p> <p>Yo voy a lo tradicional como me formaron” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 4).</p> | <p>La docente de Física no tiene conocimiento sobre este concepto, y la docente de Música considera que todos los currículos son de alguna manera tradicionales, sin embargo, lo que es destacable, dentro de este análisis, es que finalmente la formación de cada docente determinará la manera de implementar los contenidos, más allá del currículum o el modelo que esté en vigencia, ya que como lo explicitó la maestra de música “aunque nos quieran innovar, la tradición sigue ¿no?”</p> |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| <p>¿A qué se hace referencia con el currículum integrado?</p> | <p>“Sería el currículum que se comparte, por decirlo así entre una u otra materia...pudiera ser que algunos contenidos se compartan con algunas materias o pudieran ser transversales, ejes comunicantes entre diversas materias” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 5).</p> | <p>La maestra no tiene conocimiento sobre este concepto. (respuesta correspondiente a la pregunta N° 5).</p> | <p>“Yo creo que el currículum integrado debe ser como esos aspectos que tu anexas demás para más o menos desarrollar los nuevos contenidos modernos que te piden y que puedas Integrar no solamente de tu materia Si no de muchas otras para hacer analogías y explicarles a los chicos para que puedan comprender y lograr mejores alcances” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 5).</p> | <p>El director tiene la noción de que en el currículum integrado, se pueden compartir algunos contenidos entre diferentes materias, siempre que dichos contenidos sean transversales en el aprendizaje de los estudiantes, es decir que pueden existir ciertas temáticas que se puedan desarrollar como “ejes comunicantes” entre disciplinas. ¿Qué características deberían tener estos contenidos?</p> <p>La docente de Física no tiene conocimientos al respecto, y la docente de Música comprende el currículum integrado como aquellos aspectos que tienen la función de desarrollar los nuevos contenidos modernos, en otras palabras, se puede inferir que el currículum integrado, promueve una cierta perspectiva contemporánea sobre</p> |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | | | | <p>algunas conceptualizaciones tradicionales que contienen los currículos.</p> <p>Ante estas declaraciones, no se desarrolla ningún planteamiento sobre nuevos saberes a partir de la interdisciplina, ni tampoco del trabajo mancomunado entre docentes, estudiantes, padres de familias, en definitiva, de un trabajo en conjunto, es decir integrado, considerando el concepto de integración más allá de los contenidos.</p> |
| <p>¿Qué tipo de modelo (s) curriculares (s) se implementan en el aula?</p> | <p>(...) lo que considero es que debemos observar el currículum obligatorio, tenemos la obligación de hacerlo, sin embargo, en algunas actividades se puede hacer un currículum integrado con otras disciplinas con contenidos más cercanos a los chicos... Pero como evento extraordinario...lo ideal es que fuera algo continuo, pero no</p> | <p>“Lo veo más disciplinar” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 8).</p> | <p>“Yo creo que se trabaja el apegado al programa, pero no sé si se logran alcances” (respuesta correspondiente a la pregunta N° 24).</p> | <p>El director tiene el deber de implementar el currículum obligatorio, que según sus declaraciones anteriores corresponde al modelo disciplinar.</p> <p>Sin embargo, es posible desarrollar “un currículum integrado” en referencia a las actividades interdisciplinarias que se efectúan de manera extraordinarias en la</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>tenemos esa flexibilidad para hacerlo (respuesta correspondiente a la pregunta N° 10).</p> | | | <p>escuela, como son las conmemoraciones de fechas importantes, donde existe una temática en común, abordada desde diferentes perspectivas disciplinarias.</p> <p>Según la docente de Física, se inclina por el currículum disciplinar, y la maestra de Música, opina que se trabaja según el currículum Obligatorio, es decir disciplinar.</p> |
|--|---|--|--|---|

Nota: Se muestra el análisis comparativo entre las nociones que tiene el director y las dos docentes entrevistadas, con relación a los conceptos sobre el currículum y su implementación en la escuela donde trabajan. Elaboración propia.

Tabla 3. Análisis curricular de la planeación de docentes considerados en la muestra

| FUENTES E INSTRUMENTOS | DOCENTE FÍSICA | DOCENTE MÚSICA | SÍNTESIS ANALÍTICO |
|---|---|---|--|
| INDICADORES | PLANEACIÓN | PLANEACIÓN | |
| <p>¿Cómo está conformada la planeación?</p> | <p>La planeación tiene la siguiente estructura: Fecha, período, grupos y nombre del o la docente.</p> <p>En seguida se proporcionan tres cuadros con los siguientes enunciados; Propósitos, materias relacionadas y ámbito o eje. Posteriormente se elabora una rúbrica, con los indicadores; Temas- proyecto- contenido, en seguida los Aprendizajes Esperados, Actividades, Recursos didácticos y Evaluación.</p> | <p>No aplica La docente de Música no hace entrega de su planificación.</p> | <p>Las planeaciones corresponden a un formato estándar, elaborado por la escuela para todas las asignaturas.</p> |
| <p>Dentro de los indicadores que se propone en la planeación ¿existe alguno que relacione otras disciplinas?</p> | <p>Existe un cuadro que se dispone con el enunciado Materias Relacionadas, que, en esta planeación específica, establece vínculos con la materia de matemáticas (en la primera y segunda rúbrica) y con Historia (en la tercera rúbrica), correspondiente al período del tercer trimestre.</p> | | <p>En esta planeación, al elaborar el enunciado Materias relacionadas, se plantea la posibilidad de relacionar contenidos de otras disciplinas, lo que en un principio es un avance para una planeación que se encuentra dentro de lo que se podría denominar un currículum tradicional o Disciplinar.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | <p>Ahora bien, dentro de lo que los docentes deben escribir en este enunciado, se va a simplificar al nombre de una asignatura, lo que permite comprender un avance, por el hecho de estar ahí, sin embargo no se ha desarrollado ni establecido el sentido de aquella integración, ¿cuáles son las conexiones que se logran realizar entre los diferentes puntos de vista sobre los contenidos que se relacionan? ¿en qué ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje una integración de contenidos? ¿cómo prepararon los docentes esta temática? ¿hubo un trabajo con otros docentes? ¿se podría trabajar en conjunto con otra(s) disciplina(s)? finalmente ¿de qué manera se refleja esta integración en los aprendizajes de maestros y estudiantes?</p> |
| <p>¿En el diseño de las planeaciones se dispone alguna ruta de implementación para desarrollar un trabajo interdisciplinario?</p> | <p>No se encuentran planeaciones diseñadas para llevar a cabo aplicaciones interdisciplinarias. Sólo el enunciado “Materias relacionadas”</p> | | <p>No se encuentran planeaciones diseñadas para llevar a cabo aplicaciones interdisciplinarias. Sólo el enunciado “Materias relacionadas”</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>¿Existe algún indicador relacionado con aspectos valóricos o emocionales?</p> | <p>No se encuentran los indicadores mencionados.</p> | | <p>No existe ningún indicador que promueva el desarrollo aspectos valóricos ni emocionales.</p> <p>Podría inferirse que, por tratarse del ámbito o eje sobre pensamiento científico, es posible que se le dé importancia sólo a esta dimensión, permeando cualquier otro indicador.</p> |
| <p>¿Las prácticas interdisciplinarias son parte de las actividades experienciales que se incluyen dentro de la planeación?</p> | <p>No se encuentran estas actividades diseñadas dentro de la planeación.</p> | | <p>No existe dentro del diseño curricular estos lineamientos.</p> <p>Queda a disposición del docente su elaboración y posterior práctica.</p> |
| <p>Dentro del ítem evaluaciones ¿Qué es lo que se considera? ¿Se evalúa interdisciplinariamente?</p> | <p>Se evalúa la Participación y revisión de los ejercicios y actividades.</p> <p>No existe un ítem para evaluar interdisciplinariamente.</p> | | <p>No hay un ítem para evaluar interdisciplinariamente, ya que no existe la interdisciplina dentro de las planeaciones estándares que maneja la escuela, y se considera la participación en clases que está sujeta al estilo de clases del docente, por otra parte se evalúa el desarrollo de la dimensión cognitiva, en la resolución de problemas.</p> |

Nota: Se muestra el análisis sobre las planeaciones elaboradas por la docente de Física, ya que la docente de Música no hizo entrega de su planeación. Por lo tanto, en esta tabla, no existe un análisis comparativo, sino un análisis descriptivo. Elaboración propia.

Tabla 4. Análisis sobre las prácticas pedagógicas en aula.

| FUENTES E INSTRUMENTOS | DOCENTE FÍSICA | DOCENTE MÚSICA | SÍNTESIS ANALÍTICO |
|--|---|--|--|
| INDICADORES | OBSERVACION EN AULA | OBSERVACION EN AULA | |
| <p>En las prácticas pedagógicas los docentes ¿Aluden a conocimientos o experiencias previas sobre la temática a tratar?</p> | <p>Clase N° 1. Los ejemplos que utiliza la docente de Física son parte de los contenidos de la misma disciplina.</p> <p>En este caso, referente a las diferentes unidades de medidas. Sin embargo, sí alude a conocimientos previos, al preguntar sobre la composición de otra ley, aquella que está relacionada a contenidos pasados (año anterior).</p> <p>Por lo que la maestra va generando un vínculo entre los conocimientos anteriores y los nuevos para darle significancia. De manera específica, hace referencia a la notación científica que estudiaron en el año anterior.</p> <p>Clase N° 2. La maestra realiza un repaso de los contenidos vistos en la clase anterior.</p> | <p>Clase N°1. La maestra, se para frente a los estudiantes, saca su flauta y toca una nota, los estudiantes la imitan y comienzan a tocar una canción de repertorio.</p> <p>Por lo que, en términos del lenguaje musical, aquella nota se utiliza como un recordatorio de las clases anteriores.</p> <p>Clase N°2. La maestra comienza la clase desde la oratoria, relatando conceptos tratados la clase anterior.</p> <p>Clase N°3. La maestra realiza un repaso de los contenidos vistos en la clase anterior.</p> <p>Clase N°4. La maestra realiza un repaso de los contenidos vistos en la clase anterior.</p> | <p>Tanto en la asignatura de Física, como en la materia de Música, las docentes comienzan sus clases con un repaso de los contenidos desarrollados en la clase anterior.</p> <p>Lo interesante, es que, en la clase de Música, la maestra al tocar una nota como guía en su flauta los estudiantes la imitan y comienzan a tocar, lo que pudiera tomarse como un recordatorio de los contenidos previos de manera práctica desde el lenguaje musical.</p> <p>Por lo tanto, en ambos casos las docentes sí aluden a conocimientos previos sobre la temática a tratar, casi en la totalidad de sus clases.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Clase N°3 Día de Examen. No se realiza repaso.</p> <p>Clase N°4 La maestra hace un repaso de los contenidos vistos en la clase anterior.</p> <p>Clase N°5 La maestra hace un repaso de los contenidos vistos en la clase anterior.</p> <p>Clase N°6 La maestra desarrolla ejemplos de la experiencia de vida para contextualizar la temática específica a explicar.</p> | <p>Clase N°5. La maestra realiza un repaso de los contenidos vistos en la clase anterior.</p> <p>Clase N°6. La maestra expone nuevos conceptos correspondientes del lenguaje musical. No realiza repaso.</p> | |
| <p>¿Las referencias que plantea en clases utilizan conceptos exclusivos de su disciplina o refieren a conceptos de otras?</p> | <p>Clase N°1 La maestra, pide como tarea el alfabeto griego para comprender la simbología en las unidades de medidas.</p> <p>Clase N°2 se desarrollan conceptos exclusivos a la disciplina de Física.</p> | <p>Clase N°1 Se desarrollan conceptos exclusivos a la disciplina de Música.</p> <p>Clase N°2. Se desarrollan conceptos de física en sus fenómenos acústicos, y de matemáticas al explicarlo desde sus proporciones de valores.</p> | <p>En cuanto a los conceptos que utilizan las docentes para desarrollar sus clases, la docente de Física implementa algunos términos y significaciones correspondientes a las áreas de historia y también sobre las experiencias de vida, para poder acercar y comprender de manera más holística los contenidos específicos de la asignatura, esto de manera explícita, ya que de</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>Clase N°3 Día de Examen.</p> <p>Clase N°4 En esta clase se cuenta la historia de la ciudad donde fueron descubiertas las piedras, en que se extraen los Imanes, y desde ahí se relacionan las propiedades. también lo que sucede con los celulares, por lo tanto, también con la tecnología.</p> <p>Clase N°5 En esta clase se cuenta la historia de Oersted, por lo tanto, relaciona el contexto del investigador con la temática específica. Luego vincula el descubrimiento de Oersted con un segundo investigador Ampere, y este con Faraday, siguiendo con la estrategia sobre la historia de los investigadores.</p> <p>Clase N°6 La maestra desarrolla ejemplos de la experiencia de vida para contextualizar la temática específica a explicar.</p> | <p>Clase N°3. Se desarrollan conceptos de física en sus fenómenos acústicos, desde el campo científico.</p> <p>Clase N°4. Se desarrollan conceptos de física en sus fenómenos acústicos, desde el campo científico.</p> <p>Clase N°5. Se desarrollan conceptos de física en sus fenómenos acústicos, desde el campo científico.</p> <p>Clase N°6. Se desarrollan conceptos de la disciplina de Música, y al final se realizó una danza típica del estado de Oaxaca, dando la posibilidad de retroalimentarlas con las propias canciones que son del gusto de los estudiantes.</p> | <p>manera implícita, la física incorpora fracciones, sumas, multiplicaciones y divisiones, entre otras operaciones, que corresponden a las técnicas de resolución de problemas que son parte de la asignatura de matemáticas.</p> <p>En cuanto a la docente de Música, esta utilizó conceptos correspondientes a la disciplina de Física, en directa relación a los fenómenos acústicos desde el campo científico, y una vez incorporó la experiencia desde el área de la danza, para desarrollar su clase.</p> <p>Por lo tanto, ambas docentes, en casi la totalidad de sus clases, hacen referencia a conceptos de otras disciplinas para explicar y complementar los conceptos a desarrollar en su disciplina.</p> |
|--|---|---|---|

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>¿Los contenidos se implementan de manera vertical o existe espacio para la retroalimentación con los estudiantes? ¿De qué tipo?</p> | <p>Clase N°1 La maestra pregunta y los estudiantes responden a coro y de manera individual, participando activamente dando ejemplos sobre el contenido expuesto.</p> <p>Clase N°2 Existe retroalimentación permanente.</p> <p>Clase N°3 Existe retroalimentación permanente.</p> <p>Clase N°4 Existe retroalimentación permanente.</p> <p>Clase N°5 Existe retroalimentación permanente.</p> <p>Clase N°6 Existe retroalimentación permanente.</p> | <p>Clase N°1 La maestra implementa sus estrategias pedagógicas de una manera vertical, por lo tanto, los estudiantes desarrollan sus aprendizajes por medio de la imitación y de las respuestas específicas cuando existe alguna pregunta directa.</p> <p>Clase N°2. La maestra implementa sus estrategias pedagógicas de una manera vertical, por lo tanto los estudiantes desarrollan sus aprendizajes por medio de la imitación y de las respuestas específicas cuando existe alguna pregunta directa.</p> <p>Clase N°3 La maestra implementa sus estrategias pedagógicas de una manera vertical, por lo tanto, los estudiantes desarrollan sus aprendizajes por medio de la imitación y de las respuestas específicas cuando existe alguna pregunta directa.</p> | <p>Dentro de este punto, la docente de Física mantiene continuamente una clase de retroalimentación con los estudiantes, lo que permite una dinámica de preguntas y respuestas, de ambas partes, ya que existe una participación activa y permanente entre ambos actores.</p> <p>Por otra parte, la maestra de Música se corresponde a un estilo más verticalista, donde los estudiantes deben responder conceptos que han desarrollado en clases anteriores, lo que se puede distinguir en las dinámicas de clase, ya que casi no hay preguntas por parte de los estudiantes, lo que da como resultado una clase de tipo conductista, donde la participación de los estudiantes se limita a responder conceptos y no al desarrollo de un pensamiento crítico.</p> |
|---|--|---|--|

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | <p>Clase N°4 La maestra pregunta sobre conceptos desarrollados anteriormente y los chicos responden.</p> <p>Clase N°5 La maestra pregunta sobre conceptos desarrollados anteriormente y los chicos responden.</p> <p>Clase N°6. La maestra pregunta sobre conceptos desarrollados anteriormente y los chicos responden.</p> <p>Sin embargo, al final de la clase, se realizó una actividad de danza, donde la retroalimentación consistió en la presentación de canciones del gusto propio de los estudiantes, produciéndose una convivencia.</p> | |
| <p>En las prácticas pedagógicas ¿implementa trabajos individuales o colectivos durante su clase?</p> | <p>Clase N°1 La clase se desarrolla resolviendo problemas en la pizarra (colectivo) y en los cuadernos (individual).</p> <p>Clase N°2</p> | <p>Clase N°1 Las clases se desarrollan de manera “masiva” y por imitación, por lo que durante la clase todos tocan lo mismo que muestra la maestra.</p> <p>Clase N°2</p> | <p>Las prácticas pedagógicas que se utilizan en las clases de Física contienen la resolución de problemas en el pizarrón, lo que entra en la categoría de actividades colectivas, ya que los estudiantes se ayudan y van</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>La clase se desarrolla resolviendo problemas en la pizarra (colectivo) y en los cuadernos (individual).</p> <p>Clase N°3 es día de examen, lo que se desarrolla de manera individual, sin embargo, posteriormente se revisan ejercicios en el pizarrón de manera colectiva.</p> <p>Clase N°4 Se promueve una salida al museo, lo que puede distinguirse tanto de manera individual, como colectiva.</p> <p>Clase N°5 Se estipula un trabajo grupal (para la siguiente semana) sobre embobinado, para comprobar por medio de un experimento lo que sucede.</p> <p>Clase N°6 Trabajo individual.</p> | <p>Las clases se desarrollan de manera “masiva” y por imitación, por lo que durante la clase todos tocan lo mismo que muestra la maestra.</p> <p>Clase N°3. La maestra desarrolló una clase expositiva.</p> <p>Clase N°4. La maestra desarrolló una clase expositiva en gran parte del tiempo y luego ejecutaron de manera “masiva” y por imitación, lo que muestra la maestra, que es parte del repertorio.</p> <p>Clase N°5. La maestra desarrolló una clase expositiva en gran parte del tiempo y luego ejecutaron de manera “masiva” y por imitación, lo que muestra la maestra, que es parte del repertorio.</p> <p>Clase N°6. La maestra desarrolló una clase expositiva en una primera parte y luego ejecutaron de manera “masiva” y por imitación y al final se realizó una actividad de danzas típicas, donde la mayoría de los</p> | <p>complementando las ideas del o la alumna que está frente al pizarrón, por lo que existen diálogos entre los propios compañeros y la docente.</p> <p>Además, en esta disciplina, la docente da como actividad una salida al museo, lo que permite ir generalmente acompañado, generando una experiencia dentro del aprendizaje.</p> <p>Por último, en esta misma asignatura, se realiza un trabajo de experimentación en clases, lo que primeramente es un trabajo individual, sin embargo, se torna colectivo al comenzar a comparar los resultados y la manera en cómo se llevaron a cabo.</p> <p>En cuanto a la docente de Música, se torna más complejo el análisis de esta categoría, ya que si bien, los estudiantes de manera imitativa y al unísono (todos juntos haciendo lo mismo) ejecutan repertorio por medio del instrumento de la flauta dulce, esta dinámica podría</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <p>estudiantes participaron de manera colectiva.</p> | <p>incluirse dentro de un concepto colectivo, sin embargo no existe retroalimentación, tampoco comentarios entre estudiantes para ayudarse, corregirse o para mejorar ciertos aspectos de la ejecución, se trata de ejecutar las notas aprendidas al mismo tiempo.</p> <p>Es por esto, que a este tipo de actividades regulares de la maestra podría catalogarse como actividades de tipo masivas, más no colectivas.</p> |
| <p>En las prácticas docentes, ¿implementa la ejecución y resolución de problemas cognitivos, orientada sólo a esta dimensión o desarrolla estrategias basadas en la multidimensionalidad, como son las experiencias, casos o proyectos?</p> | <p>Clase N° 1 Sólo en los problemas cognitivos.</p> <p>Clase N°2 Sólo en los problemas cognitivos.</p> <p>Clase N°3 Sólo en los problemas cognitivos.</p> <p>Clase N°4 Se promueve una salida al museo, donde puedan comentar la experiencia sobre el museo, y de manera específica sobre el generador de Van der Graaf, y además aprovechar de explorar y</p> | <p>Clase N° 1 La maestra utiliza la imitación y la repetición para avanzar en los repertorios musicales.</p> <p>Sin embargo, en un momento de la clase pide la lectura de una canción, por lo que se puede realizar una conexión con la literatura, la poesía, la lectura, en definitiva, se podría vincular con la asignatura de lenguaje y comunicación.</p> <p>Clase N° 2</p> | <p>En la clase de Física, generalmente las clases apuntan a la dimensión cognitiva y a la resolución de problemas.</p> <p>En dos ocasiones se promovieron actividades diferentes, una en la salida al museo, donde se desarrolla la capacidad de los aprendizajes por medio de la experiencia, y la segunda cuando se plantea realizar un experimento, donde los estudiantes logran desplegar otras habilidades por medio de la ejecución y de la experiencia.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>comprobar algunos conceptos de la física.</p> <p>Clase N°5 Sólo en los problemas cognitivos.</p> <p>Clase N°6 Se realiza un experimento para comprobar la luz blanca por medio de la elaboración de una prueba científica, por lo que existe el desarrollo de la motricidad, del hacer, de poder comparar con otros compañeros, de desarrollar técnicas de cortar (tijeras), colorear (hojas), entre otras.</p> | <p>La maestra utiliza la imitación y la repetición para avanzar en los repertorios musicales.</p> <p>Clase N° 3 La maestra desplegó una clase de exposición conceptual, por lo tanto, se implementó el desarrollo de problemas cognitivos.</p> <p>Clase N°4 La maestra desplegó una clase de exposición conceptual, por lo tanto, se implementó el desarrollo de problemas cognitivos, para luego utilizar la imitación y la repetición para avanzar en los repertorios musicales.</p> <p>Clase N°5 La maestra desplegó una clase de exposición conceptual, por lo tanto, se implementó el desarrollo de problemas cognitivos, para luego utilizar la imitación y la repetición para avanzar en los repertorios musicales.</p> | <p>En cuanto a la docente de Música, sus estrategias pedagógicas están orientadas a la imitación de manera masiva, lo que podría posicionarse dentro de las experiencias, sin embargo, al no promover la discusión o algún tipo de retroalimentación, la experiencia se vuelve automática y sin reflexión.</p> <p>Por otra parte, la docente de música también impartió clases expositivas, donde se desarrollaron aspectos cognoscitivos, sólo en la última clase hubo una actividad basada en la experiencia, al promover una danza Oaxaqueña, y una danza que perteneciera al género que más les gustara a los estudiantes.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Clase N°6. La maestra desplegó una clase de exposición conceptual en un primer momento, por lo tanto, se implementó el desarrollo de problemas cognitivos, para luego utilizar la imitación y la repetición para avanzar en los repertorios musicales.</p> <p>Finalmente se realizó una actividad de danzas típicas, donde los estudiantes pudieron experimentar los bailes junto a sus compañeros.</p> | |
|--|--|---|--|

Nota: Se muestra un análisis comparativo a las prácticas docentes que imparten las maestras de las asignaturas de Física y Música, dentro de las observaciones que se llevaron a cabo en aula. Elaboración propia.

Tabla 5. Análisis de los grupos focales; percepciones de los estudiantes sobre la escuela, sus dinámicas y aprendizajes.

| FUENTES E INSTRUMENTOS | ESTUDIANTES GRUPO FÍSICA | ESTUDIANTES GRUPO MÚSICA | SÍNTESIS ANALÍTICO |
|---|--|--|--|
| INDICADORES | GRUPO FOCAL N° 1 | GRUPO FOCAL N°2 | |
| <p>¿Qué percepción tienen de la escuela? Y ¿Cuál es el objetivo de esta?</p> | <p>E.2. “Es un lugar donde se viene a aprender cosas y generar amigos e interactuar con otras personas”</p> <p>E.3. “Donde se transmite todo, es donde puedes darte a conocer con las demás personas, expresarte dar tu opinión, dar tus ideas, y ver cómo piensan los demás sobre un tema en específico”</p> <p>E.4. “Es como una segunda casa, por que pasamos más horas aquí, venimos a estudiar como también a conocer gente nueva y socializar”</p> <p>E.6. “La escuela no es como una segunda casa, es el primer lugar donde más estamos (...) vienes a estudiar, a socializar y hacer algunos amigos (...)”</p> | <p>E.4. “Un lugar para aprender”</p> <p>E.6. “Un lugar donde aprendes”</p> | <p>Básicamente existen tres ideas que se repiten en las reflexiones de los estudiantes, por una parte, se considera la escuela como un lugar para aprender, en segundo lugar, para hacer amigos, y tercero, es un espacio donde poder expresarse.</p> <p>Si bien, la primera idea se encuentra dentro de lo esperado, que es aprender, las reflexiones difieren de lo que se espera de los estudiantes dentro del perfil de egreso, ya que no explicitan, por ejemplo, el desarrollo de los valores, ni la posibilidad de expresarse en diferentes idiomas, o sobre la responsabilidad del cuidado del medio ambiente.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <p>En definitiva, los estudiantes van a clases a aprender los contenidos de las asignaturas, dejando de lado las dimensiones socioemocionales como parte de la formación.</p> |
| <p>¿Cuáles son las herramientas que les entrega la escuela para lograr los sueños que tienen de sí mismos, pensando en un futuro próximo?</p> | <p>E.3. “Desde que un maestro llega...se para frente de ti empieza a dar su conocimiento, te empieza a transmitir esas ideas, creo que esas son herramientas prácticas para lograrlo”</p> <p>E.4. “Yo digo que es la preparación, la escuela te da una preparación para saber qué es lo que vas a querer en un futuro (...) desde chiquita tenemos un objetivo, pero con los estudios van cambiando, tal vez tú quieres ser doctora, pero al final, quieres algo más complicado o más fácil, y lo vas adquiriendo, tus estudios van creando conocimiento y te van preparando”.</p> <p>E.5. “Experiencia. Yo digo que lo que te da como herramienta realmente en el estudio de la escuela es la experiencia de la gente.</p> | <p>E.1.” Yo creo que nos ayuda dándonos los conocimientos para que nosotros al elegir una carrera sepamos como lo básico y así como vamos avanzando vamos aprendiendo más cosas que nos sirven para un futuro”</p> <p>E.4. “Sería en el tema emocional, que, si tienes algún problema con tus padres, ya más personal de ...familiar, te brindan apoyo por decirlo así (...) o si tienes un problema con algún compañero por equis motivos, también los apoyan a ambos”</p> <p>E.2. “Sus diferentes escalones académicos, el primero es la primaria, te van enseñando y ya a lo largo, y ya luego puedes escoger lo que tú quieres y enfocarte en lo que tú quieres, pero tiene una base de conocimientos”</p> | <p>En este punto, los estudiantes posicionan al docente como el gran apoyo para poder desarrollar las potencialidades de cada uno, recayendo entonces en los maestros la responsabilidad de guiar a los alumnos, basándose en la preparación y sus experiencias.</p> <p>Por otra parte, se repite el concepto de conocimiento, que también está relacionado al docente, pero que de manera más específica se traslada hacia el futuro vinculándolo con las carreras que puedan llegar a ejercer.</p> <p>Finalmente, solo un estudiante hizo alusión a la dimensión socioemocional, abordando la temática en la solución de problemas.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Algo básico y simple es que...cualquier materia, te evitas hacer todo el estudio y solamente recibes la teoría de una vida de estudio de otra persona y aprendes en base de esa experiencia (...) la experiencia basada de generación en generación”.</p> <p>E.2. “Depende de la mentalidad que tenga cada persona, por ejemplo, uno no sabe al venir a la Escuela si va a querer hacer algo a futuro (...) no sabe si uno viene a la escuela nada más por que sí. Ahora, una de las herramientas que tenemos aquí es el maestro”</p> | | |
| <p>¿Qué es lo más importante para la escuela? considerando, por una parte, los contenidos de las diferentes disciplinas y por otra los valores.</p> | <p>E.3. “Conforme a valores, lo que el maestro siempre te va a pedir es el respeto, respeto hacia tus compañeros y respeto hacia mi persona”</p> <p>E.4. “Yo creo que son las dos, desde que llega un profesor a un salón, te exigen pararte, entonces ya de ahí es el valor del respeto (...) y también el conocimiento por que la maestra va a enseñar algo,</p> | <p>E.4. “Sería un 60 % en enseñanza de las asignaturas y un 40% en enseñanza de valores, puesto que los valores deberían de aprenderse desde el hogar”</p> <p>E.6. “Es más de contenidos que de valores.</p> <p>E.3. “Yo digo que enseñan de los dos, solamente que cuando llega un maestro enseña solamente lo</p> | <p>En este punto, existe una visión que está relacionada al desarrollo de ambos elementos, es decir que en la escuela se promueven tanto los contenidos como los valores. Ahora bien, es interesante comprender que los valores estén basados en el respeto, y aún más cuando se entiende que este valor es aplicado cuando existe un problema de indisciplina y no</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>entonces, tanto el valor como el estudio nos están fomentando”. E.6. “Yo creo que los profesores vienen a dar sus materias y nada más eso, porque los valores, el respeto y todas esas cosas ya las tienes que aprender en casa (...) los profesores solo tienen que llegar a reforzar esos valores, debes tener amor al aprendizaje (...) ellos deberían de llegar, dar su asignatura, tu absorbes el aprendizaje mucho o poco que te da y puedes seguir tu camino”</p> | <p>que es de esa materia, pero alguien se porta mal y te dicen...y hablan como de valores” E.2. “En el tema de los valores también tenemos la materia de Socioemocional, que ahí reforzamos aún más los valores que ya nos debieran haber enseñado desde la casa” E.1. “Yo creo que se enfocan más en los conocimientos que en los valores, pero también nos los inculcan, como podría ser en la materia o cada vez que haya un problema nos lo repiten y nos hablan”</p> | <p>como parte de una formación integral. Sin embargo, una estudiante relaciona el desarrollo de los valores con una asignatura, pero no es algo transversal, por lo que se podría inferir que esta materia no produce el impacto que se plantea. Finalmente, el concepto de que los valores vienen de la casa también es parte de los conceptos que se repiten</p> |
| <p>¿Cuál es la importancia de la educación en casa, con respecto a los desempeños escolares que tienen en la escuela?</p> | <p>E.3. “Yo creo que, si va muy unido con el rendimiento en la escuela, porque convives más en casa, y ese tiempo te sirve para motivarte (...) si en casa llegas a tener problemas...yo creo que no deberíamos involucrarlo, pero para la edad que tenemos si van un poco unidos, si van enlazados” E.4. “Ya que tu familia te apoye, ya caería en ti la responsabilidad de</p> | <p>E.4.” Sí sería algo importante, ya que te ayudan en enfocarte más y no distraerte con la televisión o algo así, no solo te hacen ver el punto de vista malo y bueno, sino que también te corrigen” E.3.” Es muy importante el apoyo que te dan en casa porque, de vez en cuando, con trabajos te puedes estresar y dices ya no quiero hacerlo, ya</p> | <p>El buen trato es importante para la mayoría. Las reflexiones de los estudiantes acerca de la importancia de la educación en casa tuvieron diversos puntos de vista; por un lado, la motivación es importante para ellos, ya que los ayuda a enfocarse y además les sirve en sus correcciones.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>hacer algo en la escuela (...) sirven la motivación que te dan por que los logros son gracias a esa motivación”</p> <p>E.6. “Si cae en tus hombros la responsabilidad, pero tú decides si aprovecharla o no aprovecharla, porque bien te pueden apoyar tus papás o pueden desconfiar de ti o decepcionarte (...) pero es tu camino, tu vida, no pueden sacar tu licenciatura por ti”</p> <p>E.1. “Aunque tenía el apoyo de mis papás, yo nunca tuve esa libertad de preguntar a...tengo duda en esto...así porque nunca estaban conmigo, siempre estaban trabajando”</p> | <p>me estresé demasiado, pero el apoyo que te dan tus familiares es de no te rindas síguelo haciendo”</p> <p>E.1. “El apoyo y el trato que nos dan también es importante, porque, algunos no les podría importar... porque dicen pues en mi casa no me hacen caso, y nunca me apoyan y por eso sacan malas calificaciones y no se esfuerzan, pero si te tratan bien y te apoyan, eso hace que les echas ganas “</p> | <p>Por otra parte, un estudiante estipuló que el buen desempeño escolar depende exclusivamente de ellos mismos, así como también una estudiante le dio importancia al trato que les daban en casa, y que a partir de aquello existe una motivación para seguir adelante.</p> <p>Por último, una estudiante comenta que ella no ha tenido la chance de lograr ese apoyo en su casa porque siempre ha estado sola.</p> |
| <p>¿Cómo preferirían que les hicieran clases? comprendiendo como fin un óptimo desarrollo en sus aprendizajes</p> | <p>E.1. “En grupo por que como que a todos les surgen dudas, entonces tal vez alguna duda que tenía tu compañero te la resuelva también a ti”</p> <p>E.3. Yo creo que hay ciertas clases, que son un poco pesadas (...) son hasta aburridas, cansada, pesadas, yo creo que la opción que la mayoría tomaríamos sería la de</p> | <p>E.1. “Conforme la maestra va explicando tú tienes alguna duda preguntas, y ya te va respondiendo, y ya cuando tengas que hacer tu actividad, la puedes hacer mejor porque ya entendiste”</p> <p>E.3. “Primero que todo de su tema y que haga preguntas, si tienes dudas puedes levantar la</p> | <p>Las respuestas de los estudiantes apuntaron a dos grandes modelos de aprendizajes, en primera instancia se destacan las clases realizadas en grupo y con actividades, ya que en ella se pueden compartir diferentes puntos de vistas y complementarlos.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>realizar actividades...por ejemplo física que es una materia muy activa, donde puedes averiguar varias cosas, surgen varias dudas, es una materia donde se podrían hacer más prácticas y en grupo, porque al final de cuentas estamos más a gusto o más tranquilos haciéndolo en grupo”</p> <p>E.4. “Tu adquieres un conocimiento y lo vez de una forma, pero tal vez tu compañero lo ve de otra forma, te lo explica, tú se lo explicas y entre los dos se ayudan, entonces es más fácil entre grupo que tu sola ...tú lo entiendes de una forma y puede estar mal, pero si lo complementas con el de otro alumno, puede estar mejor sintetizado tu estudio y es mejor”</p> <p>E.5. “Primero que te expliquen de manera teórica, tu preguntas, y le agregaría una actividad al final pero tú solo”</p> | <p>mano, y no estar interrumpiéndola en clase (...) y también que nos hagan unos ejercicios, para ir aprendiendo más”</p> <p>E.2 “Es mejor [trabajar] individual para que tú mismo, pues...te enfoques y así en vez de estar trabajando en equipo y distraerte con los demás”</p> <p>E.5. “La clase se dividiría en dos, en la parte teórica y en la parte práctica...si a ti te quedó duda en alguna parte, tú lo puedas hacer”</p> | <p>Posteriormente se destaca una clase que pueda ser dividida en dos partes; la teórica (con preguntas y respuestas) y la práctica, donde surgieron algunas diferencias en la realización de las actividades, ya que algunos preferían las actividades grupales versus los que preferirían desarrollar las actividades de manera individual, ya que así no se distraen de la actividad.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>¿Qué opinión les merece trabajar de manera interdisciplinaria? ¿Se trabaja de esta manera en la escuela?</p> | <p>E.6. “(...) a veces cuando hemos llegado a ver cosas de biología o física, porque pues, van de la mano, o el sonido y música, entonces, si se aplica, pero no es algo que se aplique mucho en esta escuela (...) yo creo que debería aplicarse más, pero también depende de la situación (...) que tenga secuencias”</p> <p>E.3. “Por ejemplo en español, ¿qué tiene que estar escuchando una canción en español? Y realmente el profesor en su finalidad no era el ruido, el sonido, era la letra de la canción, era el poder continuar la canción, tener creatividad, pero aun así mezclaba la música en su materia, entonces la interdisciplina, mínimo a mi parecer si se lleva en la escuela”</p> | <p>E.1.” Yo creo que está bien, porque se vemos el tema desde puntos de vista diferentes, entonces te grabas el que más te llamó la atención y ya lo aprendes”</p> <p>E.2. “Yo creo que está bien esta forma de trabajar porque se puede dar más ideas y así, si son varios, se puede hacer algo padre y así, pues todos opinan y se llega al resultado”</p> <p>E.3.” Está bien trabajar así porque sería como ...más didáctico y así nosotros estaríamos más interesados en ese tema”</p> <p>E.4.” Se ven varios puntos de vista...y en cambio si solo fuese en una disciplina sería solo un punto de vista”</p> <p>E.5. “Yo creo que sería más entretenido (...) se pueden ver más perspectivas de la actividad”</p> | <p>En relación a la interdisciplina, las opiniones de los estudiantes apuntaron a que al trabajar en esta modalidad, es posible comprender otros puntos de vista, que al ser diferentes a los propios, permitirían enriquecer las practicas educativas, ya que al desarrollarse en clases, variadas opiniones sobre las problemáticas que se proporcionan en el aula, esta modalidad permitiría que los aprendizajes fueran más entretenidos para ellos, por lo tanto con una mayor batería de opciones didácticas, produciendo un mayor cúmulo de opiniones y perspectivas diversas para llegar al o los resultados.</p> <p>Por otra parte, para los estudiantes es una dinámica que se aplica poco, y debería aplicarse más.</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>¿Cuál es la percepción que tienen sobre las evaluaciones?</p> | <p>E.3. "Yo sé que un número no define la capacidad de tus aprendizajes o de lo que sabes, pero yo creo que, si tú te sacas un siete, ese siete va a ser que tu subas ese siete a un diez, depende de cómo le echas ganas a la escuela"</p> <p>E.2. "Yo creo que, si te sirven, para dos cosas, la primera dependiendo de tus calificaciones, vas a ver tu error o tu verdadero aprendizaje"</p> <p>E.4. "Deberían de servir por que las están haciendo, a mi opinión si sirven (...) por que los números reflejan tu estudio, lo que realmente aprendiste"</p> <p>E.5. "Estaría bien de que hubiera otra forma que el estudiante entendiera que está mal, sin la necesidad de que lo asocie con el miedo, porque eso hace que la gente deje la escuela, que tenga odio y aberración"</p> <p>E.6. "Yo opino que, si sirven, pero no reflejan lo que aprendiste, reflejan quizá si tu esfuerzo o lo que hiciste"</p> | <p>E.2. " Si sirven, porque ahí se refleja si comprendiste todo lo que aprendiste y lo que te dicen en clases y puedes ver en cada materia en la que, si se te da, la que no se te da y en la que deberías de reforzar"</p> <p>E.2. " Si son importantes, porque eso reflejaría si estas mal en una materia"</p> | <p>En este punto surgieron diversas respuestas, sin embargo, la que tuvo un mayor posicionamiento fue aquella que desarrolla la idea de que las evaluaciones tal como se están aplicando, sí sirven, porque ellas son el reflejo de lo que se aprendió, y que sirven como parámetro para reforzar en lo que se está mal.</p> <p>En el otro extremo se encuentran las opiniones que encuentran que las evaluaciones no reflejan tu capacidad de aprendizaje, y quizás sí del esfuerzo.</p> <p>Por último, un estudiante piensa que debería haber otra forma de evaluar, ya que la forma tradicional la relaciona con el miedo, primer paso hacia la deserción.</p> |
|---|--|--|---|

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>¿Han encontrado cambios significativos en los últimos dos años, en la manera que los docentes desarrollan sus clases?</p> | <p>E.5. No</p> <p>E6. “Yo opino que siguen con sus estilos (...) solo cambia la dificultad”</p> | <p>E.5.” La maestra de matemáticas (...) ahora es más estricta en la materia”</p> | <p>Esta pregunta fue elaborada considerando la implementación de una nueva reforma curricular en la escuela obligatoria, lo que podría establecer un cambio notorio en las practicas docentes, al tener que aplicar nuevos estilos y modelos, sin embargo, los estudiantes responden que no existe un cambio en las practicas docentes.</p> <p>Solo un estudiante responde que una maestra es más estricta en la materia, pero comprendiendo el contexto, ésta hacía referencia a la dificultad en proporción a los grados, es decir a mayor grado, mayor dificultad.</p> |
| <p>¿Cuáles son los conocimientos que deberían enseñar en la escuela y para qué?</p> | <p>E.2.” A cómo ver la realidad de las cosas”</p> <p>E.4.” A mí me gustaría que generalizaran el estudio de la sexualidad (...) simplemente lo explican en una sola clase, cuando nosotros tenemos preguntas ellos a veces no nos lo resuelven (...) que los alumnos no lo vean con morbo”</p> | <p>E.3.” No nos faltan otras materias, estamos bien con todas las asignaturas que tenemos”</p> <p>E.1.” Español y matemáticas son las esenciales que nos tocan diario y son las más importantes...</p> | <p>En este caso específico existe una notoria diferencia entre el grupo focal uno y dos.</p> <p>En el primer grupo existen dos opiniones al respecto, la primera que se desarrolla es aquella en la cual la escuela debería enseñar a cómo ver la realidad de las cosas...una declaración difícil de interpretar, sin embargo, se</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>E.3. “Yo creo que nos hace falta una clase como de baile o natación, kick boxing, algo así (...) hace como cuatro meses que no salimos a educación física, porque nuestro maestro se retiró y bueno (...) nos hace falta esa activación, ese movimiento”</p> <p>E.6. “Que enseñaran más ciencia y experimentar, que nos llevaran al laboratorio”</p> | <p>E.5.” Son materias que se van a ver toda la vida”</p> | <p>podría acercar a una filosofía del ser, a un discurso y una praxis más honesta, más directa quizás.</p> <p>Por otra parte, una estudiante declara que debería existir un estudio generalizado sobre sexualidad, que los docentes no contestan sus preguntas, y que los compañeros no lo vean como morbo, lo que tampoco está lejos de la primera aportación.</p> <p>En el caso del grupo dos, los estudiantes están conformes con los conocimientos que se desarrollan en la escuela.</p> |
|--|---|---|--|

Nota: Se muestra el análisis comparativo entre dos grupos focales, el primero conformado por estudiantes de la clase de Física y el segundo por estudiantes de la clase de Música, ambos correspondientes al segundo ciclo de secundaria. Elaboración propia.

3.1.6.4.- Triangulación de los resultados de las categorías de análisis

El concepto de triangulación puede ser entendido como “el uso de diferentes métodos para el estudio de un mismo fenómeno” (Denzin citado en Alzás, et al, 2016, p. 641), o cómo definiría Mariño, dentro del concepto de triangulación metodológica, que es el tipo de triangulación seleccionado en este trabajo de investigación, presentándolo como “un proceso de contraste entre las técnicas de investigación que permite comparar y completar los resultados de cada una de ellas sobre un objeto de estudio común, con el objetivo de perfeccionar la validez y la fiabilidad del conjunto del trabajo” (Mariño citado en Arias, 2009, p.125).

Como complemento a las definiciones expuestas en el párrafo anterior, la triangulación, es también, la última parte de la fase de análisis del procesamiento de la información de la investigación de campo (fase seis) de este trabajo, la cual tiene como fin, la comprensión y contextualización en profundidad de aquellos resultados que han sido arrojados en el análisis de cada categoría expuesta, y que por medio de la aplicación de diferentes indicadores y fuentes o instrumentos de investigación que se aplicaron (documentación, la observación, las entrevistas y los grupos focales), permitirán el desarrollo de una visión holística de la problemática, relacionando los elementos que conforman el todo con sus particularidades, lo que fortalece y valida la investigación a cabalidad.

Para sintetizar y aunar los datos expuestos en los análisis comparativos de la última parte de la sexta fase de la metodología de esta investigación, se plantea presentar en forma de glosa algunos comentarios que puedan abordar estas temáticas desde una gran pregunta de investigación, enriqueciendo y aunando las diferentes perspectivas de la información recabada.

- **Pregunta de Investigación**

¿Es posible identificar en la práctica escolar, distinciones o grandes diferencias entre un currículum fragmentado y un currículum integrado?

Para responder a esta pregunta de investigación, y considerando que se ha realizado un estudio que comprende una visión más amplia y fundamentada sobre las diferencias de los dos currículos mencionados en la práctica, se ha de incorporar a la pregunta inicial la información recabada desde la perspectiva de la investigación documental, con el fin de incluir y ampliar dentro del espectro de los significados, las grandes diferencias entre un currículum Fragmentado y un currículum Integrado

Por lo tanto, la gran pregunta de investigación, a la que responderán las distintas variables, incluirá tanto los aspectos de la práctica curricular, como los documentales, siendo esta pregunta central la siguiente:

¿Es posible identificar distinciones o grandes diferencias entre un currículum Fragmentado y un currículum Integrado? considerando la información recabada por medio de la investigación documental, como también de aquella que ha surgido desde de la observación de campo.

- **Desde la perspectiva documental**

Desde esta perspectiva, sí existen diferencias entre ambos currículos, la principal es aquella que está relacionada a la fragmentación o integración de las disciplinas o asignaturas en la educación formal y escolarizada. De esta segmentación o integración disciplinar, es posible comprender un fraccionamiento o una vinculación dentro de la multiplicidad de saberes como forma de adquirir los diferentes tipos de aprendizajes del educando.

Por otra parte, una fragmentación curricular no solamente implica una separación o aislamiento de disciplinas y saberes en los aprendizajes de los educandos, también significa un impedimento para generar nuevos saberes entre docentes,

esto en referencia al descubrimiento de nuevos conocimientos a partir del diálogo entre diferentes disciplinas, como supone toda existencia orgánica y sistémica.

Con relación a ello, un currículum integrado supone el desarrollo de los aprendizajes de manera vinculante, considerando, todas las dimensiones del ser humano, y desarrollándolas de manera armónica, lo que requerirá de una elaboración y puesta en práctica orgánica y dialogante entre las diferentes áreas y/o disciplinas que se establezcan como necesarias para el desarrollo del educando, menos uniforme, menos homogéneo, menos disciplinar.

Integrar lo curricular también significa abrir las barreras del conocimiento escolarizado, tomando en consideración las reflexiones que realiza Jurjo Torres (2016), al declarar que el currículum integrado es una respuesta que se presenta para “poner en contacto al estudiante con la realidad”, infiriendo que hay una barrera o un muro que no permite conectar ni menos integrar cuestiones de mayor relevancia a nivel personal y social, más allá de lo técnico y disciplinar.

En esta misma línea Apple (1995), propone abrir las escuelas y democratizarlas, esto quiere decir que existe una especie de hermetismo escolar o de miopía curricular, que no permite integrar los fines que se declaran en la misma, fragmentando los saberes.

De manera particular, y considerando el análisis que se llevó a cabo al Modelo Educativo 2017 (ME, 2017) en México, ha sido pertinente profundizar y detenerse en su propuesta declaratoria, como también en sus rutas de implementación, surgiendo algunas desconexiones o incoherencias entre ellas.

Como eje central del análisis curricular de este modelo educativo, cabe señalar que el desarrollo de una formación integral es un concepto transversal y fundamental. Sin embargo, esta transversalidad se va a desarrollar solo desde el punto de vista declaratorio, ya que no existen rutas de implementación explícitas para poder llevar a cabo este discurso, diluyéndose en ciertas ambigüedades dentro del desarrollo de la construcción curricular.

Por otra parte, el principal referente de esta reforma, que son los Aprendizajes claves, está relacionado directamente al desarrollo de la dimensión intelectual del estudiante, siendo las asignaturas que la componen (lenguaje, matemáticas y ciencias), aquellas que serán tomadas como referencia para las evaluaciones nacionales e internacionales, las que finalmente medirán la calidad de los aprendizajes, lo que evidencia una clara inclinación hacia el desarrollo cognitivo, resignando a las “otras” asignaturas, y por ende a las dimensiones del ser humano a un segundo plano.

En base a esta información es posible inferir la existencia de categorías dentro de las diferentes áreas y disciplinas que se presentan dentro del currículum oficial mexicano, lo que permite establecer un mayor porcentaje de horas dedicadas, tanto dentro del aula como fuera de ella (considerando la preparación y estudio de las mismas), que son exclusivas para las asignaturas que son parte de los campos de formación académica (cognición y estándares internacionales), lo que quedó demostrado en el ejercicio comparativo entre dos asignaturas del segundo ciclo de secundaria.

Por consiguiente, se podría establecer que dentro del nuevo modelo educativo se promueve de manera declaratoria la intención de integrar las diferentes dimensiones del ser humano desde una perspectiva holística, lo que implicaría el desarrollo de los aprendizajes desde una visión integral, y a la vez el de un currículum mayormente integrado.

Sin embargo, en los documentos analizados, la prioridad sigue siendo el desarrollo de la dimensión mental o cognitiva, y que, si bien es cierto que, intenta distanciarse de lo memorístico hacia un pensamiento crítico, está lejos de desarrollar un currículum de formación integral.

En cuanto a los documentos facilitados por la institución escolar (ruta de mejora, reglamento interno, aprendizajes esperados), se generó una situación similar a la del ME 2017, ya que de manera declaratoria promueve una educación integral y armónica para los estudiantes, considerando a los docentes y padres de familia como parte fundamental del proceso. Además, se hace referencia a los valores en su conjunto, al trabajo en equipo y a la reflexión crítica de los estudiantes.

Sin embargo, las planeaciones que se elaboran desde la institución escolar para que los docentes lleven a cabo la evaluación con sus estudiantes, son estructuras de evaluaciones tradicionales, más no integrales como se declara en sus principios o filosofía institucional, ya que dentro de su diseño no se establecen ítems para llevar a cabo aplicaciones interdisciplinarias.

Estos resultados permiten visibilizar una fragmentación curricular en un nivel concreto (planeación), en donde el nivel de apreciación disciplinar es casi exclusivo para las asignaturas científicas duras, sólo el enunciado “Materias relacionadas” que elabora la escuela investigada, donde el docente debe escribir el nombre de la materia o asignatura relacionada a su tema a desarrollar en clases, sería tomada como parte importante dentro de lo que cabe lo interdisciplinario, sin embargo no se ha desarrollado ni establecido el sentido de aquella integración.

Entonces, a través de este prisma; ¿cuáles son las conexiones que se logran establecer entre los diferentes puntos de vista disciplinarios sobre los contenidos que se relacionan? ¿en qué ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje una integración de contenidos? ¿cómo preparan los docentes esta temática? ¿existe una planificación y trabajo con otros docentes? ¿se podría trabajar en conjunto entre disciplina(s)? y finalmente ¿de qué manera se refleja esta integración en los aprendizajes de maestros y estudiantes?

Los datos que va desarrollando esta investigación, indica que no existe ningún indicador que promueva el desarrollo aspectos valóricos ni emocionales, evaluando en su mayoría aspectos de la dimensión cognitiva y en la resolución de problemas.

- **Desde la perspectiva de la observación de Campo**

En cuanto a esta perspectiva, se utilizaron algunas herramientas para lograr visibilizar ciertas cuestiones que se presentaron en el ámbito de lo *experiential*, en terreno, y que se podrían vincular y conceptualizar dentro de las múltiples dinámicas que se desarrollan de manera transversal en el currículum formal, vivido y oculto.

Estas herramientas de investigación fueron; la observación no participativa dentro del aula, entrevistas (al director y a las docentes de primaria), y grupos focales (a grupos de estudiantes).

Las técnicas de recogida de datos y los actores seleccionados en esta investigación, tuvieron como objetivo la recogida de nuevos y particulares antecedentes. Aquellos datos sirvieron para enriquecer, potenciar y/o contrarrestar las ideas y reflexiones expuestas desde la perspectiva documentada.

En el caso de las personas que participaron de las técnicas de la recogida de datos en esta investigación de campo, la figura del director, y que es, por cierto, una figura relevante en esta investigación, ya que es aquel quien tiene la obligación de implementar el currículum obligatorio nacional a la institución escolar a la que administra, por lo tanto, es un eslabón crucial para la implementación de este documento oficial.

Actualmente, el currículum oficial en México posee una particularidad, y es que cada institución escolar puede establecer cambios curriculares para implementarlos a la escuela ¿De qué manera? A través de la apertura que le da

el tercer componente curricular para la educación obligatoria del Modelo 2017, que es el de *Ámbito de Autonomía Curricular*.

Esta autonomía, contiene ciertas restricciones, cuyas repercusiones están directamente relacionadas al modelo curricular que se implementarán en las escuelas de México, y que determinarán la fragmentación o integración de este.

Dentro del eje correspondiente a la autonomía curricular, el director de la escuela (en este caso) tiene la facultad de modificar el calendario escolar (185 o 195 días). Además tiene la posibilidad de generar cambios en el manejo de las horas lectivas, siendo permitido hasta un 19% para los horarios de las materias asignadas.

Lo relevante de estos datos, es que la mayoría de las decisiones están sujetas a las evaluaciones de los estándares internacionales, por consiguiente, cualquier cambio que se realice dependerá de los puntajes que se obtengan en las pruebas que miden competencias de carácter cognitivo, como son los exámenes de matemáticas, ciencias y lenguaje.

En esta misma línea, las determinaciones a los posibles cambios o modificaciones que pertenecen al eje de autonomía curricular son aplicados en su mayoría en función al eje de formación académica (Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, y exploración y comprensión del mundo natural y social), correspondiendo a una visión fragmentada y jerarquizada de la educación formal, considerando los resultados y áreas de aprendizajes como factor fundamental.

Por otra parte, el director de la escuela investigada declara por medio de la entrevista que, el modelo del currículum nacional mexicano corresponde a un modelo disciplinar (al igual que las docentes), sin embargo, este cree es posible desarrollar “un currículum integrado” en referencia a las actividades interdisciplinarias que se efectúan de esporádicamente y de manera extracurricular, como son las conmemoraciones de fechas importantes, donde existe una temática en común, abordada desde diferentes perspectivas disciplinarias.

A partir del párrafo anterior, se puede inferir que no es posible desarrollar un currículum integrado como tal, basándose en el diálogo e interdisciplinariedad de disciplinas en actividades extracurriculares, esta declaración refleja una visión distorsionada y alejada sobre el concepto de un currículum integrado.

En cuanto a las docentes entrevistadas, la docente de física no tenía nociones sobre los conceptos del currículum, y la docente de música declaró que la formación de cada docente determinará la manera de implementar los contenidos, más allá del currículum o el modelo que esté en vigencia.

Por otra parte, las docentes declaran que no se desarrolla ningún planteamiento sobre nuevos saberes a partir de la interdisciplina, ni tampoco del trabajo mancomunado entre docentes, estudiantes, ni padres de familias, en definitiva, referidas a un trabajo en conjunto, es decir integrado.

Esta información recabada permite comprender el camino y la multiplicidad de factores que determinan los objetivos que se elaboran dentro de un currículum y la manera en cómo serán implementados, a partir de las determinaciones institucionales a nivel macro, como también desde las experiencias y decisiones que cada actor de la comunidad escolar considérense para implementarlas dentro del aula.

Si bien es cierto, que durante las sesiones de observación de campo, ambas docentes desarrollaban sus clases considerando algunos criterios de integración, los cuales fueron desarrollados de manera superficial y a modo personal, ya que en los documentos oficiales que maneja la institución escolar no se promueve la integración de contenidos, ni de trabajo entre docentes, ni actividades para los estudiantes, por lo tanto no se puede esperar un trabajo integrado ni menos una dinámica sobre la creación de nuevos saberes a partir de las reflexiones sobre las diferentes visiones de cada disciplina.

Otro punto relevante de las observaciones, fue la diferenciación que se pudo establecer entre lo colectivo y lo integrado, ya que es posible desarrollar actividades colectivas sin considerar la retroalimentación y reflexión crítica dentro

de estas actividades, lo que podría llegar a considerarse como clases de tipo conductista, es decir de instrucción más que de integración, al no considerar ni promover la discusión o algún tipo de retroalimentación, generando experiencias autómatas y si reflexión.

Ambas clases apuntaban al desarrollo de la dimensión cognitiva y a la resolución de problemas, impartiendo clases de manera expositiva, siendo las pocas actividades experienciales y grupales aquellas que más interés despertaron entre los educandos.

Los estudiantes en los grupos focales

En cuanto a los estudiantes, los grupos focales permitieron comprender desde la perspectiva del alumnado, de qué manera perciben todas las cuestiones relacionadas al currículum dentro de sus experiencias diarias en la escuela.

En este segmento, existen ideas transversales que se repitieron en las declaraciones y reflexiones que generaron los estudiantes durante las discusiones de los grupos focales; considerando la escuela como un lugar para aprender, hacer amigos, y también como un espacio donde poder expresarse.

Dentro de este último punto existen algunas temáticas que no se desarrollan en la escuela, espacio donde ellos quisieran expresarse de manera más amplia, como lo es en los puntos del desarrollo de valores o en la responsabilidad del cuidado del medio ambiente y la sexualidad, por último, enunciaron sus intereses en la posibilidad de expresarse en diferentes idiomas (no solo inglés), lo que permite comprender un arraigo a sus orígenes.

Por otra parte, los estudiantes consideran que van a clases a aprender los contenidos de las asignaturas, dejando de lado las dimensiones socioemocionales como parte de la formación.

En este punto, los estudiantes posicionan al docente como el gran apoyo para poder desarrollar las potencialidades personales, basándose en la preparación y las experiencias de cada docente, incluso consideran a los docentes como una

parte fundamental para abordar temáticas relacionadas al futuro y a las posibles carreras que puedan llegar a ejercer los educandos. En definitiva, la comunicación y retroalimentación es fundamental para los estudiantes, sin embargo, y a partir de las dinámicas establecidas en la escuela investigada, se puede visibilizar una falta de motivación por parte de los estudiantes con esta realidad.

Ahora bien, en términos de implementación curricular ¿Cuanta importancia se le da a la comunicación y retroalimentación dentro del currículum en horas lectivas, en cada clase, en cada evaluación? Información que a partir de la investigación de campo los estudiantes han establecido como relevantes.

Sin embargo, dentro del currículum escolar mexicano (tradicional y disciplinar), se plantea el desarrollo de una educación para cumplir con los contenidos y resultados esperados dentro de las asignaturas de primera categoría.

Por otra parte, el desarrollo de los valores es un punto importante dentro de la integración de los aprendizajes, ya que es una parte inseparable de todo aprendizaje, empero, los estudiantes perciben que en la escuela los valores son aplicados cuando existe un problema de indisciplina y no como parte de una formación integral.

Finalmente, el concepto de que los valores deben de establecerse desde el hogar, también es parte de los conceptos que se repitieron entre los educandos, lo que permite comprender un vacío que no está siendo tomado en cuenta dentro del currículum tradicional, lo que genera otra fragmentación a nivel educativo y formativo, trasladando la educación a la escuela y a los estudiantes de manera exclusiva, sin establecer diálogos ni vinculaciones por parte de la familia o apoderados que, cada vez se distancian más de los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a las dinámicas de clases, las respuestas de los estudiantes apuntaron a dos grandes modelos de aprendizajes, en primera instancia se destacaron las clases realizadas en grupo posibilitando las actividades dinámicas entre pares, ya que en ella se pueden compartir diferentes puntos de vistas y complementarlos.

Posteriormente se destaca una clase que pueda ser dividida en dos partes; la teórica (con preguntas y respuestas) y la práctica, donde surgieron algunas diferencias en la realización de las actividades, ya que algunos preferían las actividades grupales versus los que preferirían desarrollar las actividades de manera individual, ya que así no se distraen de la actividad.

En ambas “categorías”, dentro de las cuales reflexionaron los educandos, las actividades experienciales siguen siendo aquellos momentos que les genera una mayor motivación conforme a los propios aprendizajes.

En relación con la interdisciplina, las opiniones de los estudiantes apuntaron a que al trabajar en esta modalidad, es posible comprender otros puntos de vista, y que al ser diferentes a los propios permitirían enriquecer las practicas educativas, ya que al desarrollarse variadas opiniones en clases sobre las problemáticas que se proporcionan en el aula, esta modalidad permitiría que los aprendizajes fueran más entretenidos para ellos, por lo tanto con una mayor batería de opciones didácticas, produciendo un mayor cúmulo de opiniones y perspectivas diversas, para llegar al o los resultados enriqueciendo los procesos.

De este párrafo se puede inferir la necesidad de una mayor proximidad y enriquecimiento a partir de la diferencia, es decir que los estudiantes comprenden que, desde la comunicación de diferentes puntos de vistas es posible desarrollar un aprendizaje más completo, dicho de otra manera, integrado y no fragmentado, y, por cierto, integrando la diferencia en contraparte de una educación homogénea, como concepto válido en cada una de las fases del currículum tradicional disciplinar.

En esta misma línea, a los estudiantes se les hizo una pregunta con respecto a la apreciación de los diferentes estilos de los docentes para impartir sus clases, específicamente si se habían percatado de algún cambio entre un año y otro, ya que justamente durante el año que se realizó el grupo focal se estaba implementando la nueva reforma curricular en la escuela, lo que podría generar un cambio notorio en las practicas docentes al tener que aplicar nuevos estilos y

modelos, sin embargo, los estudiantes responden que no existe un cambio en las prácticas docentes.

Solo un estudiante responde que una maestra es más estricta en la materia, pero comprendiendo el contexto, ésta hacía referencia a la dificultad en proporción a los grados, es decir a mayor grado, mayor dificultad, no a un cambio estructural.

Para profundizar y revisar más en detalle el procesamiento de las categorías de análisis se puede revisar en anexos (anexo número 3, tabla número 9), donde se proporciona información de síntesis de manera sistematizada.

3.2 Comentarios generales

La gran problemática que se extrae de esta investigación es la poca coherencia entre la propuesta declarativa (ME, 2017) y sus rutas de implementación, promoviendo - en teoría- un currículum integrado , en el cual se puedan desarrollar todas las capacidades del ser humano de manera armónica.

Sin embargo, al analizar la documentación sobre el currículum, no existen rutas de implementación explícitas para llevar a cabo lo estipulado, presentando un currículum fragmentado, que además jerarquiza las disciplinas en busca del desarrollo de saberes globalizados, con el fin de alcanzar resultados bajo un estándar internacional y cognitivo.

Por otra parte, las problemáticas que se infieren luego de haber analizado las categorías desde una percepción experiencial son aquellas relacionadas con la poca comprensión por parte de la comunidad escolar en general, sobre los conceptos curriculares.

Esta reflexión es de relevancia, ya que, los docentes (en particular), al no manejar de manera clara estos conceptos, se asumen conceptos de índole integral, cuando se trata de actividades multidisciplinarias, aisladas y coyunturales, lejos de la construcción de un proyecto integrado.

En esta misma línea, y dentro de las observaciones realizadas de manera más detallada, se podría expresar lo siguiente: los docentes trabajan de manera aislada dentro de sus propias materias donde no existen rutas de implementación de tipo curricular dentro de la escuela para llevar a cabo cuestiones de índole integral.

Además, las clases se establecieron mayoritariamente sobre el desarrollo de la dimensión cognitiva y en la resolución de problemas, tampoco se incluyen actividades familiares como parte del proyecto de enseñanza-aprendizaje (comunidad educativa). En cuanto a las dimensiones socioemocionales, estas quedan relegadas a un segundo plano, y existe muy poca retroalimentación para las problemáticas de real interés por parte de los estudiantes.

Por último, las actividades experienciales, que son las que más motivan a los estudiantes, son mínimas, ya que se siguen desarrollando de manera tradicional, es decir, con poca reflexión y mirada crítica, cuestiones que se declaran estructurales dentro del currículum mexicano (MDE, 2017) a nivel nacional, más en la práctica, no existe una coherencia entre lo declarativo y su diseño curricular, por lo que este currículum sigue elaborándose bajo conceptos arraigados dentro de una perspectiva tradicional-disciplinar y fragmentada.

CAPITULO 4.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM INTEGRADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA; UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

4.1 Justificación y variables que determinan la elaboración de una propuesta de intervención

La construcción de esta propuesta de intervención desde la perspectiva de un currículum integrado tiene como base central el poder “(...) desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (PCEO, 2017, p.18). Estas facultades a las que se hace referencia son aquellas dimensiones físicas o biológicas, mentales o psicológicas, y morales o socioemocionales, que todo ser humano tiene en su haber.

A partir de esta declaración, este currículum integrado deberá incluir y promover, a partir de su filosofía, aquellas propuestas y virtudes en la construcción de un tipo de sociedad que logre alcanzar una mayor equidad y consciencia en todos los ámbitos de desarrollo, tanto individual como social ¿Cómo alcanzarlo? A partir de un cambio de paradigma, el cual permita desarrollar una formación multidimensional, compleja e integral, y que a su vez logre concretarse en proyectos coherentes con esta concepción.

En este sentido, la integración curricular se corresponde con la noción de interdisciplinariedad, si por esta se entiende “el intento voluntario de integración de diferentes ciencias con un objetivo de conocimiento común” (Asensio citado por Hernández, 2017, p. 41).

En esta propuesta de intervención se promoverán los principios mencionados a través de los procesos que se desarrollan en la educación formal, particularmente por medio de un Proyecto Curricular Integrado que pueda ser aplicable a los sistemas educativos oficiales.

Para generar este cambio, será necesario comenzar a educar desde la diferencia y la integración, dos conceptos que dialogan en perfecta armonía, entendiendo por diferencia a la particularidad que tiene cada ser humano como un individuo único e irrepetible.

Este concepto comprendido y desarrollado a partir de una concepción integral, dialogante, cooperativa y de coexistencia entre la especie -considerando todas las dimensiones antes mencionadas- permitiría la creación de nuevos espacios de discusión y retroalimentación, por lo tanto, de nuevos saberes, fortaleciendo y enriqueciendo las relaciones intra e interpersonales, considerando el concepto de diferencia como una virtud en oposición a la homogenización.

La elaboración de un Proyecto Curricular Integrado tiene como función principal la idea de integrar una perspectiva sistémica al conjunto de variables que puedan vincularse y dialogar de manera permanente, reflexionando y retroalimentándose individual y colaborativamente como parte fundamental del proceso social de aprendizaje que se genera entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, promoviendo espacios para la creación de nuevos saberes a partir de la integración, interrelación y la diferencia.

Ante esto, Torres sostiene que los Proyectos Curriculares “son una manera de vertebrar las distintas áreas de conocimiento y experiencia o asignaturas, para hacer realidad otras concepciones educativas acordes” (Torres, 2012, p.189).

Dentro de esta misma línea, cabe destacar que el concepto de currículum integrado va más allá de la interdisciplina. Por ejemplo, una institución escolar que desarrolle el concepto de currículum integrado, debería construirse y desarrollarse a partir de la vía democrática, visión que se puede desprender del libro “Escuelas Democráticas”, Apple (2005), en la cual toda acción que se lleve a cabo dentro de la escuela debe ser transparente (actividades y dineros), además de ser participativa, inclusiva, flexible y comunitaria, fortaleciendo lo identitario y comprendiendo las particularidades que surgen dentro del contexto específico por parte de los individuos que participan en los diferentes contextos colectivos,

quienes a su vez, tendrán el derecho de participar e innovar, siendo parte activa de los procesos que este currículum colaborativo promueve y genera, considerando el presente y su futuro en contexto.

4.2 Consideraciones sobre el contexto en que se elabora una propuesta de intervención. Históricos, sociales, culturales, educativos y curriculares.

4.2.1 Calidad de la educación

Es importante -dentro de esta reflexión- contar con una mirada amplia e histórica sobre la idea que se ha adquirido como concepto de educación formal (desde una perspectiva occidental), ya que, dentro de esta lógica, cada estado-nación debe ser capaz de diseñar su propio currículum oficial a nivel país, que a su vez será configurado a partir de sus particularidades; contextos sociales y económicos, diversidad cultural y por supuesto a las características geográficas de cada país.

Sin embargo, y a partir de algunos datos que se recabaron en esta investigación, todas aquellas particularidades que puedan existir entre los diferentes sistemas educativos de cada país no tendrían gran relevancia al momento de proyectar y establecer la calidad de la educación, ya que se ha institucionalizado que la calidad educativa puede ser comparativa y medible.

En la actualidad, estas mediciones se formalizan a partir de estándares de calidad educativa a escala mundial, desarrollando una visión globalizada de la educación, que, por cierto, no es más que una visión que proviene de una localización dada (De Sousa Santos, 2008), y hegemónica, adquiriendo particularidades jerárquicas y condicionantes, que por medio de políticas sociales, económicas y culturales se han situado desde una localidad en particular, ideologías edificadas por grupos dominantes que extienden su propia visión y versión del mundo, utilizando la globalización como rango de acción, creando leyes de tipo universal para el beneficio y requerimientos de unos pocos, incluyendo la educación, estableciendo

significados de lo que es o no calidad en educación, lo que permea lo curricular, homogeniza los saberes y condiciona los procesos.

Todas estas reflexiones permiten la elaboración de la propuesta de un Proyecto Curricular Integrado, que comprende la participación activa de toda la comunidad, integrando aquellos aprendizajes que puedan desarrollarse por medio de las diferentes áreas y/o disciplinas que se establezcan como necesarias para el desarrollo del educando desde una perspectiva interdisciplinaria, desarrollando todas las dimensiones del ser humano de manera armónica, lo que implica una diferencia sustancial a la construcción de un currículum tradicional y fragmentado (ver página 169 de esta tesis), el cual solo representa el desarrollo de la dimensión cognitiva como la principal facultad a promover dejando de lado las otras dimensiones del ser humano .

En una situación hipotética sería ideal des segmentar los tiempos de horas lectivas tradicionales, horario en el cual se favorece el desarrollo de competencias de una dimensión por sobre las demás -de manera desigual-, requiriendo una reestructuración de tipo administrativa- carga horaria- que esté basada en el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano de manera armónica, y que integre el concepto de la diferencia como parte central de la propuesta curricular, interviniendo en la jerarquización disciplinar vinculada a las ya mencionadas áreas de conocimientos específicas.

4.2.2 Ética para abordar un proyecto educativo

En este apartado se considerará la elaboración del proyecto curricular denominado **Unidades Didácticas Integradas** como el diseño de intervención escolar curricular-a implementar, considerando el contexto, los datos recabados durante el proceso de esta investigación (tanto documental como de campo) y el análisis de la propuesta para el diseño de una unidad didáctica presentado por Jurjo Torres en su libro “Globalización e interdisciplinariedad: el currículum

integrado” Torres (2012), enriqueciendo esta propuesta de intervención a través de las reflexiones y filosofía desarrollada en los párrafos anteriores para su preparación.

En el caso específico de esta propuesta de intervención escolar, se deberán tomar en cuenta las características y los aspectos culturales, psicológicos, biológicos y económicos del contexto a intervenir, comprendiendo en este último ejemplo los datos macro y micro donde se llevará a cabo la intervención (por ejemplo; país, región, comunidad, ciudad, establecimiento y curso).

Esta información debe ser considerada fundamental para luego poder diseñar de manera explícita y coherente, las rutas de implementación que se promoverán de manera concreta en el escenario educativo en cuestión.

4.2.3 Unidades Didácticas Integradas, Vinculación entre la Física y la Música.

Este modelo de integración, que es parte del proceso de construcción de proyectos curriculares, corresponde de manera particular a un formato o modelo de vinculación, dentro del cual se desarrollan algunas disciplinas específicas que dialogan entre sí en un período determinado. Con esta declaración se transforma la idea de poder elaborar un currículum integrado completo, en todas sus áreas y en todas sus líneas.

De esta manera, se reconoce que es prácticamente imposible la construcción y diseño de una propuesta curricular integral completa, básicamente por las limitaciones de tiempo de que dispone esta investigación de posgrado, como es en este caso la Maestría, ya que es un lapso muy reducido para poder desarrollar una intervención de tamaño envergadura.

Por lo tanto, y para ser consecuente con la profundidad y coherencia de esta investigación, se desarrollará el diseño de una propuesta de intervención entre dos asignaturas, basada en el modelo de las **Unidades didácticas Integradas (UDI)**.

La Unidad didáctica Integrada es una “propuesta de trabajo en la que participan un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto” (Torres, 2012, p. 220), que en el caso particular de esta propuesta tendrá una duración de 12 sesiones, equivalentes a un mes de calendario.

Esta propuesta se desarrollará de manera detallada por medio de una secuencia didáctica elaborada especialmente para la UDI, donde Zabala (2002), aporta su investigación sobre esta temática, quien explicita la secuencia didáctica desde una perspectiva amplia y flexible, donde los principios de la intención educativa puedan funcionar como base para transformarse en contenidos de aprendizajes, que posteriormente serán las actividades que se llevarán a cabo en las sesiones, entendiendo que puedan existir muchas secuencias didácticas, y que estas dependerán de las variables que se propongan para la propia construcción, configurando diversas metodologías según los objetivos que se busquen.

4.2.4 Asignaturas para el desarrollo de este modelo de integración

Las áreas de conocimiento que se implementarán dentro de las unidades didácticas en este proyecto recaen en dos, y son las siguientes:

Física y Educación Musical; ambas disciplinas serán abordadas primeramente desde los contenidos propuestos para el segundo grado de educación secundaria, correspondiente al Modelo Educativo 2017 (MDE), los cuales serán modificados, a partir del desarrollo integral de los objetivos y los aprendizajes esperados.

¿Por qué estas dos asignaturas? La elección de estas materias se debe a que ambas pertenecen a áreas y disciplinas diferentes dentro del modelo curricular

2017 en México, las cuales no dialogan entre sí, ni tienen una relación interdisciplinaria dentro de su diseño curricular.

Por lo tanto, esta diferencia de saberes permitirá visibilizar tanto las características como los contrastes que existen entre una asignatura que pertenece al Campo de Formación Académica, como es el caso de la asignatura de Física, y, por otra parte, la asignatura de Música, que pertenece a las Áreas de Desarrollo Personal y Social, favoreciendo la elaboración de una unidad didáctica integrada.

La razón de esta selección es que ambas asignaturas pertenecen a «categorías desiguales» dentro del modelo curricular 2017 mexicano, categorías que pueden ser comparadas desde el punto de vista de la diferencia y de la inequidad.

4.2.5 Jerarquía de las asignaturas

Uno de los datos que surgieron durante la etapa diagnóstica, luego de la investigación hecha al Modelo Educativo 2017 mexicano en esta investigación, es que dentro del aspecto de la carga horaria; la asignatura de Física se posiciona con el 17.1% sobre el total de horas presenciales anuales escolares, versus el 1.4 % de horas lectivas de Educación Musical en el mismo tiempo, con la particularidad de que cada institución escolar tiene la capacidad de impartir o no la asignatura de Música, ya que dentro de este diseño curricular se estipula sólo una obligatoriedad para el área de arte, el cual se divide en 4 asignaturas (Artes plásticas y Visuales, Danza y Expresión Corporal, Música y Experimentación Sonora, Teatro y Expresión Corporal con Voz), por lo tanto, la asignatura de Música puede o no llegar a impartirse, dependiendo de las necesidades de cada escuela, ya que, como se mencionó anteriormente esta asignatura no es obligatoria.

Es así como “cada escuela (...) [puede fomentar] procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes, y [así] (...) encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial” (ME, 2017, p.153),

en referencia al planteamiento curricular y a la autonomía que tiene cada institución escolar.

Otro aspecto a considerar en esta jerarquización entre asignatura o saberes, es que la asignatura de Física pertenece al área específica de ciencias, esta área es una de las que son consideradas para la evaluación de la calidad de la educación, por medio de la prueba internacional PISA (estudiantes de 15 años promedio), cuyo nivel escolar corresponde justamente al segundo grado de secundaria, nivel en que se basó esta investigación en cambio la materia de música no se considera en estas evaluaciones.

Esta prueba o examen, es la que actualmente está midiendo la calidad de la educación bajo una perspectiva estandarizada y globalizada, promovida en 30 países en el mundo, y que, por lo demás, tiene convenio con otros 70 países a nivel intercontinental.

Está elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el cual se mide el rendimiento de los estudiantes por medio de pruebas o exámenes de asignaturas específicas (matemáticas, lectura y ciencias), las que finalmente presentan, según los resultados obtenidos, una posición mayormente privilegiada o desfavorable acerca del nivel de la educación, la que se ve representada por medio de un ranking mundial donde, por cierto, la asignatura de Música no está considerada.

En este ejercicio comparativo entre categorías desiguales, se puede llegar a destacar también la proyección y el impacto que tiene en los estudiantes el tener que escoger alguna de estas dos asignaturas para su futuro, tomando en consideración la importancia y continuidad en el circuito laboral al desarrollar de manera óptima habilidades en una u otra asignatura respectivamente.

Esta última reflexión, es posible comprenderla desde una perspectiva global acerca de un sistema educativo basado en evaluaciones internacionales, y dentro de un modelo económico capitalista y empresarial, tal como a principios del siglo XX lo publicó en su libro *The curriculum*, Bobbitt (1918).

A partir de estas reflexiones, se podría sostener que cuanto mejor sea la evaluación en las áreas de lenguaje, matemáticas o ciencias en las pruebas ya mencionadas, mejor será el ranking para la institución escolar que ostente a nivel nacional (Ver anexo x) e internacional (ver anexo y) los mejores resultados, lo que permite garantizar -dentro de una lógica institucional de segregación cultural, económica y curricular- por lo tanto, él o la estudiante con estas características de excelencia académica, tendrá la posibilidad de perfilarse y proyectarse dentro de los campos que tienen un futuro prometedor en el campo laboral, lo que genera confianza y buenas expectativas de vida a partir de la figura Estudiante-exámenes-ranking académico y futuro.

De manera específica, las escuelas mexicanas (hasta el 2019), se han posicionado a través de los resultados obtenidos por la prueba de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), cuyas asignaturas para medir la calidad de la educación fueron Lenguaje y Matemáticas a nivel nacional.

En esta prueba de evaluación (ENLACE), a partir del año 2008 se comenzaron a introducir materias adicionales a las ya mencionadas anteriormente, “En 2008, se evaluó sobre Ciencias; en 2009, Formación Cívica y Ética; en 2010, sobre Historia; en 2011, Geografía; en 2012, Ciencias; y este 2013 los alumnos serán evaluados sobre Formación Cívica y Ética nuevamente (SEP citada por Chávez, 2015, p.110).

A partir del año 2017 se sustituye la prueba ENLACE por el PLANEA, cuya sigla significa; Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Esta prueba tendrá una revisión formulada por la SEP a mediano plazo, es decir dentro del período 2016-2020.

Lo relevante para este trabajo de investigación, es que las asignaturas o áreas de conocimiento que se evaluarán para este nuevo formato de evaluación siguen siendo Lenguaje y comunicación (comprensión de lectura), y matemáticas, lo que, en términos de aprendizajes específicos, relevancia y horizontalidad, continúa en

deuda -en directa referencia al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano- lo que genera una jerarquización de saberes.

Referente a las evaluaciones a nivel internacional, México, se mide a través del:

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), [que] es una encuesta trienal de alumnos de 15 años que evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad. La evaluación PISA se enfoca en las áreas escolares centrales de lectura, matemáticas y ciencias”. (Salinas, De Moraes y Schwabe, 2018)

En definitiva, y ante estos datos, se puede inferir que la asignatura de Música no tiene relevancia en las mediciones sobre la calidad de la educación, ni a nivel nacional, como tampoco a nivel internacional. Entonces, cabe preguntarse ¿Por qué dentro de los dos últimos modelos curriculares en México (2011 y 2017), se insiste en generar expectativas e innovación alrededor del concepto de educación integral, si en términos prácticos (rutas de implementación y tiempos lectivos) no se refleja un diseño de este tipo?

Además, de no tomarse en cuenta para evaluar la calidad de la educación, la disciplina de Música es, en el papel, una de las asignaturas que tiene la menor cantidad de horas lectivas en conjunto con las demás materias que forman parte del conglomerado de Artes, y que, por cierto, tampoco son consideradas como asignaturas “idóneas” para medir la calidad de la educación.

Desde una perspectiva laboral (a largo plazo), la sensación para un o una estudiante en México que se sienta atraída (o) por el área musical, podría ser percibida de manera negativa o poco motivadora, ya que esta área se vincula a una inestabilidad profesional y económica, en efecto, “El profesional de la música pocas veces es considerado como un “profesionista”, a diferencia de otras carreras, lo que incide en menores condiciones laborales (Cavazos y Marroquín, 2013, p.158).

En definitiva, estas dos asignaturas (Física y Música), las cuales pertenecen al modelo educativo (ME, 2017), *no dialogan entre sí, no tienen equidad horaria y tampoco ocupan el mismo sitio jerárquico en relación con las áreas de conocimiento o materias que se implementan en la escuela, por lo tanto, es necesario horizontalizar las materias o disciplinas haciéndolas dialogar entre sí, promoviendo el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano de manera armónica, siendo coherente en la elaboración de un diseño curricular integral*, construyendo rutas para el diálogo y su implementación interdisciplinaria, en directa relación hacia el desarrollo de una educación Integral.

Una vez hecho este pequeño balance, y visibilizando las diferencias entre una y otra asignatura desde la perspectiva piramidal (curricular y de construcción social), es momento de proponer aprendizajes transversales que puedan ser desarrollados a través de la interdisciplina, es decir, contenidos y temáticas que se vinculen y dialoguen entre sí, para lograr reflexionar y construir saberes a partir de dinámicas que se retroalimenten desde la perspectiva interdisciplinaria.

Además, el proponer trabajar de manera interdisciplinaria, busca estrechar las brechas jerárquicas entre las diferentes asignaturas, vinculando todos aquellos aportes por disciplina, saberes y/o áreas de conocimiento entre sí, de modo que favorezca el aprendizaje en función de la construcción de sistemas de significados y no como parcelas de conocimientos fragmentados.

En esta etapa de elaboración, se tomará como guía la propuesta de Torres (2012), con respecto a la manera de comprender y de abordar los procesos educativos, con el fin de integrar las Unidades Didácticas Integradas.

En cada punto a desarrollar, se investigará sobre las temáticas que conformen los diferentes elementos en el diseño de una Unidad Didáctica Integrada, por lo que, además será necesario reflexionar, y modificar algunos aspectos, en este esquema expuesto por Torres, con el fin de contextualizar y de enriquecer la propuesta de intervención.

4. 3. Etapas en la elaboración de una propuesta de Unidad Didáctica Integradas para el segundo grado de secundaria (correspondiente a la fase siete de la metodología de investigación sobre el diseño de la propuesta).

Se ha venido planteando desde los primeros capítulos que uno de los autores emblemáticos en este campo es Torres (2012), por esta y otras razones, la metodología subsecuente se apegará a los pasos que Torres propone como etapas en la elaboración de la propuesta, la que inicialmente parte de una gran interrogante, misma que se discute a continuación;

4.3.1 Etapa 1. Responder a la interrogante ¿Por qué se opta por las unidades integradas?

El objetivo es poder vincular y relacionar dos asignaturas de diferentes áreas de conocimiento que se impartan en la institución escolar a intervenir, ampliando el espectro de posibilidades para lograr comprender, explorar y resolver problemas existentes a partir de dos disciplinas que no tienen dentro del diseño curricular tradicional ningún tipo de comunicación, diálogo, ni menos retroalimentación.

Esta vinculación, permitiría el enriquecimiento y construcción de nuevos saberes a partir de la interrelación de dos lenguajes que no se conectan de manera habitual dentro del formato de la educación formal y tradicional-fragmentada, y que sin duda, acercará y potenciará el imaginario de los estudiantes, como también los de la planta docente, ya que el profesorado deberá trabajar colaborativamente, entre disciplinas que se encuentran hasta ahora fragmentadas (Física y Música).

4.3.2 Etapa 2. Diagnóstico previo

En cuanto a los sujetos que participaron, dentro de la selección de muestreo, se encuentran; el director de la “Escuela Secundaria 139 José Enrique Rodó”, dos docentes (Física y Música), y dos grupos focales, compuestos por seis estudiantes cada grupo.

La escuela desarrolla un tipo de educación formal desde la visión curricular tradicional, su director se encuentra abierto a otras posibilidades, sin embargo, este debe ajustarse a la formalidad curricular que se desprende de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En cuanto a las docentes, la profesora que imparte la asignatura de Música tiene una vasta experiencia (32 años ejerciendo como docente), estudios de conservatorio y con un nivel de Doctorado. Por otra parte, la profesora de Física tiene 10 años de experiencia como docente, con estudios en electrónica (licenciatura), y declara no haber estudiado pedagogía.

Si bien es importante destacar que la docente que no tiene formación pedagógica genera un ambiente mucho más propicio para realizar sus clases, lo que se ve reflejado en la gran participación que tienen los estudiantes en sus clases.

Por otra parte, es necesario destacar que *ninguna de las dos docentes tiene experiencias interdisciplinarias entre estas asignaturas (Física y Música)* en la escuela, es decir, que no han trabajado en un espacio donde ambas disciplinas dialoguen, donde deban crear en conjunto un plan a modelar, discutir sobre contenidos, entre otros, acercándose a la construcción de nuevas formas de comprender y de abordar el mundo, uno que vea a través de la interdisciplina la *relación entre dos lenguajes diferentes*.

4.3.1.1 Etapa 2. Diagnóstico previo (el alumnado concreto)

El universo en el que se estructura esta investigación está compuesto por estudiantes de población mixta (hombres y mujeres) que cursan el segundo grado de secundaria, cuya edad fluctúa entre los 13 y 14 años.

a.- Capacidades y destrezas actuales: La información utilizada en esta etapa de diagnóstico, se recopiló a través de la investigación de campo realizada en la escuela José Enrique Rodo 139 (ver síntesis de la triangulación metodológica, pág.168 por ahora).

De manera más detallada, este resumen es proporcionado gracias a los resultados que se proveen bajo la técnica establecida en los dos grupos focales realizado a las y los estudiantes de segundo grado de secundaria, presentando como información relevante parte de las capacidades y destrezas, como también las reflexiones y percepciones del alumnado.

Como resultado de esta exploración, se conoció que *el alumnado tiene una gran capacidad crítica* para comprender algunos de los cambios que se necesitan en la escuela, dentro de ello, logran captar la falta de espacios para poder desarrollar temáticas de interés propio, lo que se convierte en desmotivación.

En segundo lugar, posicionan las *actividades experienciales como aquellas que les generan una mayor motivación en clases*, por lo que comprenden muy bien de qué manera se les facilita el aprendizaje, y por último proyectan empatía e integración a la diversidad, ya que sugieren que al realizar actividades interdisciplinarias es posible comprender otros puntos de vista, escuchando y debatiendo.

b.- Experiencias previas de los estudiantes en el trabajo con unidades didácticas:

En este punto, las opiniones sobre experiencias previas, guardan relación con aquellos momentos específicos, en que la institución escolar ha propuesto trabajar en actividades interdisciplinarias extracurriculares, es decir, cuando surgen

actividades de celebraciones nacionales e internacionales, como el día de la madre, fiestas patrias, entre otros, que por cierto tienen muy poca profundidad, ya que estos proyectos no cuentan con una metodología integral, lo que les permitiría adquirir una mayor batería de opciones didácticas de aprendizaje, produciendo un mayor cúmulo de opiniones y perspectivas diversas, y lograr aprendizajes significativos.

En definitiva, el estudiantado ha sido parte de proyectos multidisciplinarios en su Escuela, más no ha tenido participación en una Unidad Didáctica Integrada.

c.- Experiencias previas sobre el tema o tópico a tratar: Las experiencias que han tenido las y los estudiantes desde la perspectiva de la asignatura de Física, se apegan estrictamente a las temáticas y contenidos que se desarrollan por medio de la fragmentación disciplinar, por ejemplo, en esta asignatura el tópico a tratar se aborda desde una perspectiva histórica de la física, es decir que se toman otros descubrimientos como detonante para llegar al tema que se quiere desarrollar.

Desde esta misma perspectiva, otra manera de abordar las temáticas es a través de las fórmulas, donde es posible resolver diferentes tipos de problemas a través de operaciones numéricas algebraicas y/o geométricas, vinculadas a las unidades de parámetros y magnitudes físicas; como masa, tiempo, entre otras.

Por último, los experimentos también han sido una forma de aprendizaje para el estudiantado, corroborando por medio de actividades comprobables la veracidad de las posibles soluciones.

En cuanto a las experiencias previas sobre el tema o tópico a tratar desde la perspectiva de Música, se podrían explicitar las actividades que fueron observadas en la fase de investigación de campo, donde se desarrollaron algunas concepciones teóricas de la música, como por ejemplo las denominadas cualidades del sonido, donde caben posibles explicaciones y conexiones desde el lenguaje de la física y las matemáticas.

Dentro de las dinámicas de la clase, se pudo observar que se buscaba principalmente tener un repertorio musical, cuyas dinámicas de ejecución instrumental por medio de la imitación y posterior práctica personal del instrumento fueron lo que mayor tiempo y dedicación se implementaron en las clases.

De manera general, y considerando ambas experiencias sobre la temática de los tópicos a tratar dentro de una unidad didáctica escolar, es posible hacer *referencia a una ausencia de experiencia por parte del estudiantado en cuanto a trabajar los tópicos por medio de Unidades didácticas Integradas.*

4.3.3 Etapa 3. Diseño de la Unidad Didáctica Integrada

En esta fase, se explicitarán las Metas educativas que se pretende desarrollar en esta propuesta, por medio del diseño particular de esta Unidad Didáctica Integrada, dentro de las cuales se sistematizan aspectos generales como son aquellos conocimientos, procedimientos y valores en los que se quiere incidir.

En esta propuesta de intervención se desarrollarán dos áreas de conocimientos correspondientes a las disciplinas de Física y Música.

- **Metas educativas por asignatura; Física**

La siguiente información, pertenece a la <Dosificación de Ejes y temas en la Asignatura de Física>, correspondiente al segundo grado de Secundaria de la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (NME, 2016, p.129).

Eje: Diversidad, Continuidad y Cambio

Tema: Tiempo y cambio

Aprendizajes esperados:

1.- Analiza cambios en la historia, relativos a la tecnología en diversas actividades humanas (medición, transporte, industria, telecomunicaciones) para valorar su impacto en la vida cotidiana y en la transformación de la sociedad.

2.- Comprende los conceptos de velocidad y aceleración.

3.- Identifica algunos aspectos sobre la evolución del Universo. (SEP. Planes y programas de estudio, 2016, p.207).

- **Metas educativas por asignatura; Música**

La siguiente información pertenece a la <Dosificación de Ejes y temas en la Asignatura de Música y experimentación sonora>, correspondiente al segundo grado de Secundaria de la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (NME, 2016, p.165).

Eje: Contextualización

Tema: Música y experimentación sonora

Aprendizajes esperados:

1.-Construir elementos simbólicos para una representación musical.

2.- Analizar el proceso de montaje y la presentación frente al público, para reflexionar sobre las emociones producidas y el significado de la pieza musical. (SEP. Planes y programas de estudio, 2016, p.507).

- **Diseño de Unidad didáctica integrada; Física y Música**

Eje: Diversidad, Contextualización y Cambio

Tema: Tiempo, Cambio y Experimentación Sonora

Aprendizajes esperados:

1.- Analiza cambios en la historia, relativos a la tecnología en diversas actividades humanas (medición, transporte, industria, telecomunicaciones) para valorar su impacto en la vida cotidiana a partir del universo sonoro y los aportes en la transformación y construcción de la sociedad.

2.- Comprende los conceptos de velocidad y aceleración, por medio de representaciones sonoras -musicales.

3.- Identifica y relaciona algunos aspectos sobre la evolución del Universo, las emociones y los sonidos.

b.- Selección del tópico para investigar; Tiempo, Cambio y Experimentación Sonora.

A continuación, se muestra, por medio de dos cuadros comparativos las dos propuestas curriculares:

Tabla 6. Comparativa de las dos propuestas curriculares. Unidades didácticas organizadas por disciplinas (Fragmentación curricular).

| Unidades didácticas organizadas por disciplinas (Fragmentación curricular). | | | |
|---|------------------------------------|------------------------|---|
| Materia | Eje | Tema | Aprendizajes esperados |
| Física | Diversidad Continuidad y cambio | Tiempo y cambio | 1.- Analiza cambios en la historia, relativos a la tecnología en diversas actividades humanas (medición, transporte, industria, telecomunicaciones) para valorar su impacto en la vida cotidiana y en la transformación de la sociedad. 2.- Comprende los conceptos de velocidad y aceleración. 3.- Identifica algunos aspectos sobre la evolución del Universo. (Planes y programas de estudio. SEP, 2016. p.207). |
| Materia | Eje | Tema | Aprendizajes esperados |
| Música | Contextualización | Experimentación sonora | 1.-Construir elementos simbólicos para una representación musical. 2.- Analizar el proceso de montaje y la presentación frente al público, para reflexionar sobre las emociones producidas y el significado de la pieza musical. (Planes y programas de estudio. SEP, 2016. p.507). |

Nota: Comparativa de las dos propuestas curriculares organizadas por disciplinas (fragmentación curricular). Elaboración propia, referencia (ME, 2016, pp.129-165).

Tabla 7. Comparativa de las dos propuestas curriculares. Metas educativas y diseño de la Unidad Didáctica Integrada (Integración Curricular).

| Metas educativas y diseño de la Unidad Didáctica Integrada (Integración Curricular). | | |
|---|---|---|
| Unidad didáctica integrada; Física y Música | | |
| Eje | Tema | Aprendizajes esperados |
| Diversidad, Contextualización y Cambio | Tiempo, cambio y experimentación sonora | <p>Aprendizajes esperados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Analiza cambios en la historia, relativos a la tecnología en diversas actividades humanas (medición, transporte, industria, telecomunicaciones) para valorar su impacto en la vida cotidiana a partir del universo sonoro y los aportes en la transformación y construcción de la sociedad. 2.- Comprende los conceptos de velocidad y aceleración, por medio de representaciones sonoras -musicales. 3.- Toma conciencia y experimenta desde el saber hacer una perspectiva de la autonomía en el aprendizaje. 4.- Trabaja en grupo y fortalece valores. |

Nota: Comparativa de las dos propuestas curriculares organizadas por disciplinas (fragmentación curricular). Elaboración propia.

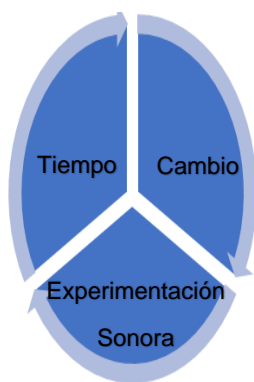
4.3.4.1 Justificación y desglose de la elaboración de la Unidad Didáctica Integrada

Eje: Diversidad, Contextualización y Cambio; en este punto, se han relacionado los conceptos que se manejan en ambos ejes disciplinarios (Física y Música); desde la perspectiva de un currículum fragmentado, se ha seleccionado el concepto de Diversidad como base para desarrollar cualquier actividad, comprendiendo la pluralidad y complejidad desde una perspectiva social, cultural, lingüística e identitaria.

En segundo lugar, se ha seleccionado el concepto de **contextualización**, el cual es necesario para situarse y comprender los sucesos particulares de cada experiencia, y con esto evitar las historias creadas sobre una visión hegemónica o miradas únicas, un concepto que promueve un espacio para comprender, discutir y reflexionar sobre las diferencias, sus aportes y perjuicios.

Por último, se selecciona el **concepto de cambio**, con el fin de poner en práctica los eventos, actividades y/o inventos que se han desarrollado en diferentes contextos, pudiendo motivar por medio de investigaciones, discusiones y experimentaciones, la posibilidad de generar en los estudiantes la participación y la necesidad para poder llevar a cabo los nuevos cambios en el mundo actual.

Figura 25. Tiempo, cambio y experimentación sonora.



Nota: Figura 26. Figura de elaboración propia.

Tema: Tiempo, cambio y experimentación sonora; El concepto de tiempo se estructura a partir de las diferentes estimaciones que se establezcan a partir de lo extenso o corto que puedan llegar a ser las medidas de este. Por cambio, se comprende la identificación de eventos que se repiten en los seres vivos. Y el concepto de experimentación sonora, concierne a la concientización, apertura, exploración y reflexión de los sonidos que existen en el universo. Estos conceptos se muestran en la figura 25.

- **Aprendizajes esperados de la unidad didáctica integrada**

1.- Analiza cambios en la historia, relativos a la tecnología en diversas actividades humanas (medición, transporte, industria, telecomunicaciones) para valorar su impacto en la vida cotidiana a partir del universo sonoro y los aportes en la transformación y construcción de la sociedad.

En este primer punto, se establece un escenario propicio para desarrollar de manera analítica, algunos aspectos históricos a través del sentido de la audición. Por lo que los estudiantes deberán investigar, seleccionar, explorar y reflexionar a través de un sentido que ha estado relegado a un segundo plano, lo que los llevará a comprender su relación con el mundo desde una nueva perspectiva.

2.- Comprende los conceptos de velocidad y aceleración, por medio de representaciones sonoras -musicales.

En el segundo punto, se desarrollarán conceptos asociados a la Física, sin embargo, la manera en que deberán conectarlos será a través de los sonidos musicales, por lo tanto, los estudiantes deberán primero, comprender los conceptos de manera tal que, tendrán que saber comunicarlo a través de los sonidos musicales.

3.- Identifica y relaciona algunos aspectos sobre la evolución del Universo, las emociones y los sonidos (en el mundo externo y en su mundo interno).

En el punto tres, se realiza una asociación, un diálogo, y una reflexión interna a partir de un concepto externo. El concepto a desarrollar es el universo, sin embargo, lo que se busca es generar una analogía y exploración dentro del propio universo del ser humano, que a la vez puedan ser representados por medio de emociones sonoras. En definitiva, los aprendizajes que se esperan son la concientización, naturalidad y conexión de los Universos (externo e interno) a través de las emociones sonoras.

4.3.4 Etapa 4. Elaborar un plan de Investigación respecto a los tópicos integrados.

¿Qué subtemas e ideas componen el tópico, elaborar la red del tópico, y distribución de los subtemas y tareas entre el alumnado?

Los subtemas que componen el tópico a desarrollar comprenden los cambios que se suceden a través de la historia desde una perspectiva científica y tecnológica, considerando el sentido de la audición como canalizadora de los aportes y también de los perjuicios consumados durante el tiempo de irrupción e innovación de la tecnología en el mundo, con el fin de comprender de manera más integral los cambios, procesos y las transformaciones que se han ido produciendo durante la construcción de una sociedad (ver páginas 15 y 16).

Desde este enfoque particular, y situándose en este momento del siglo XXI (2020), se puede considerar como recurso pedagógico el uso cotidiano y permanente de la tecnología por parte del estudiantado, utilizando estas habilidades y conocimientos como estrategia pedagógica que sirvan como puente entre los estudiantes y sus propias investigaciones, sus intereses, saberes y las perspectivas acerca del mundo.

Otro recurso pedagógico que se utiliza como estrategia para desarrollar el plan de investigación en esta unidad didáctica integrada, es aquella que permite comprender desde una óptica holística, diferentes maneras de abordar una misma problemática, cuestión que vincula la investigación estudiantil con el proceso educativo, es decir, con problemáticas reales -de discusión y retroalimentación-, fomentando el interés en los tópicos propuestos y desarrollándolos a través de actividades experienciales, que sean reflexionadas tanto dentro como fuera del aula.

De manera particular en esta unidad didáctica, la importancia del sentido de la audición en el desarrollo de la tecnología y la construcción social del siglo XXI es una temática relevante dentro de los subtemas que componen los tópicos a

desarrollar en esta unidad didáctica integrada, proporcionando un punto de vista más agudo acerca de una capacidad que ha sido relegada a un segundo plano (audición), facilitando la adquisición y desarrollo del sentido crítico en el estudiantado.

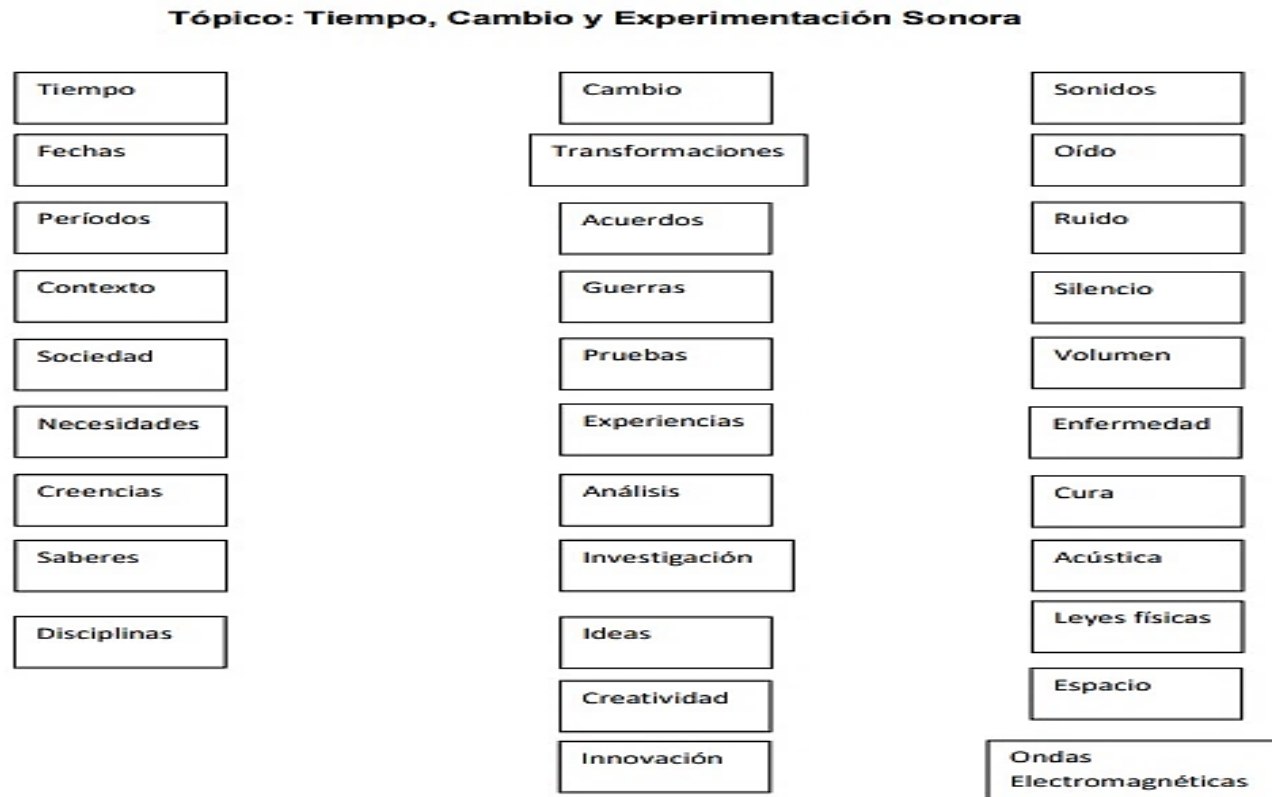
Torres, plantea que para la integración de contenidos se requiere: “una técnica para la planificación de una unidad didáctica integrada (...) una matriz de contenidos” (Torres, 2012, p.230).

Esta matriz de contenidos se elabora a través de una lluvia de ideas acerca del tópico seleccionado para ir acercándose y tener una visión más acabada del objetivo central. Para llevarlo a cabo, se escriben y se seleccionan en tarjetas (palabras dentro de un rectángulo) conceptos que estén relacionados al tema en cuestión.

A continuación, se proporcionará un esquema en la figura 26 para visibilizar el proceso de construcción del tópico, considerando el aprendizaje esperado número 1:

En la figura 27, se agruparán los conceptos que guarden relación entre ellos, “de este modo se construye una red de los subtemas que integran la unidad didáctica” (Torres, 2012, p. 232).

Figura 27. Matriz de contenidos de la nueva unidad didáctica integrada (UDI).



Nota: Figura 28. Elaboración propia, basado en la tormenta de ideas agrupadas de Jurjo Torres (2012, p.233).

Una vez agrupadas las ideas y conceptos relevantes, es posible compartir esta información con los estudiantes, sin embargo, para que esta propuesta interdisciplinaria sea además integral, Tann (1990), sugiere tres enfoques que permitan: “a) compartir la responsabilidad de la planificación del trabajo; b) flexibilidad en cuanto al modo de clasificación del saber; y c) variedad en cuanto a la organización del modo de aprender” (Tann, citado en Torres, 2012, p.234).

De esta manera compartir la responsabilidad supone mostrar el primer resultado del proceso de la selección del tópico a desarrollar con los estudiantes, considerando que esta etapa (en esta propuesta de investigación) ha sido elaborada a puertas cerradas (investigador), lo que sugiere nuevas instancias para completar, adherir o incluso cambiar los conceptos o el tópico mismo a trabajar una vez que se haya compartido con el estudiantado.

Estos aportes permitirían comprender desde una perspectiva holística y de retroalimentación el tópico a desarrollar desde su propia selección, cuestión que destaca Torres (2012), como parte del proceso de enseñanza aprendizaje; selección, interés, planificación y desarrollo del o de los tópicos a implementar de manera conjunta.

Esta tarea laboriosa, es sin duda, dentro de los parámetros escolares actuales, una tarea que debe comprenderse a partir de un cambio de paradigma en la educación, de otra manera, se podrían priorizar aquellas propuestas que no desestructuren las dinámicas y jerarquías escolares oficiales, considerando de manera concomitante y permanente al tiempo como un factor determinante para cualquier puesta en marcha en referencia al desarrollo de actividades institucionales escolares en este siglo XXI.

Lo que esta propuesta promueve, necesitaría de reflexiones y toma de decisiones en conjunto, lo que podría propiciar nuevos planteamientos, incluyendo los resignificados, por lo tanto, cuando se construye desde una visión educativa integral, debe considerarse una nueva disposición de la educación formal, aquella

que se conduce por medio de una retroalimentación horizontal y permanente entre todos los actores que participan en esta propuesta escolar.

4.3.5 Etapa 5. Recursos y materiales adecuados

En esta fase, tanto la localización de las fuentes de información (a) como las posibilidades de acceso a esa información e informantes (b), están relacionadas con uno de los pilares de la educación actual, aquella basada en las competencias, y que de manera específica se relaciona al aprender a aprender (Delors, 1996).

De tal manera que Torres (2012), prevé esta problemática y la internaliza como parte del desarrollo de nuevas estrategias didácticas, considerando “que una pedagogía crítica deberá comenzar deteniéndose en analizar las estrategias de manipulación de información de las que se sirven los grupos sociales que controlan el poder para ‘acomodar’ la realidad a sus intereses” (Torres, 2012, p. 237).

Cuestión que podría vincularse al concepto de hegemonía y a una mirada única masificada, como forma de validar y oficializar la historia desde un punto de vista, lo que De Souza (2002) denomina localización dada.

Estas estrategias permiten capacitar a las y los estudiantes para que puedan preguntarse, conocer, investigar, experimentar y reflexionar sobre las formas en que se construyen los significados, los conocimientos, las herramientas, en fin, todas las producciones culturales, sociales y materiales de esta sociedad, en una especie de tránsito relacional permanente y participativo.

Ahora bien, además de transitar será necesario incluir -a partir de las dinámicas contemporáneas- el concepto de navegar, ya que en el escenario actual se convive conectado a una red virtual, dentro de la cual todo está cerca (a un clic de distancia), desarrollando habilidades y relaciones comerciales, técnicas, como también afectivas.

Es desde la perspectiva de una mirada inclusiva y contextual, que la integración pueda servir como herramienta de exploración y comprensión, abriendo y relacionando a la comunidad escolar con el mundo exterior (fuera de la escuela), donde se puedan promover actividades y contenidos vinculados a las problemáticas realidades existentes y contemporáneas, considerando las capacidades y reflexiones únicas e irrepetibles de cada estudiante.

Es en esta dirección que se podría desarrollar una educación de tipo integral, dentro de la cual el proceso de investigación y de discusión serían determinantes, promoviendo la reflexión crítica y por ende la autonomía, como también nuevos enfoques y saberes sobre las temáticas a abordar.

Torres (2012), agrupa una serie de destrezas para que los estudiantes puedan adquirirlas, y estas son las siguientes: definir un tema, localizar la información, seleccionar la información, organizar la información, evaluar la información, comunicar resultados y presentar resultados, mismas que se corresponden básicamente con las actividades desarrolladas por un investigador en el proceso de producción de conocimiento.

Es interesante este aporte de Torres, ya que se intenta promover de manera coherente un pensamiento crítico y constructivo, comprometiendo a los estudiantes a pensar más allá de la escuela, es decir más allá de las evaluaciones, ya que realizar estas actividades necesariamente requerirá de una investigación, por lo tanto de un proceso de enseñanza aprendizaje, ya que el estudiantado necesitará información de terceros, nuevas fuentes, y a la vez aportar con su punto de vista al momento de sistematizar toda la información recabada.

De manera particular, y como se desarrolló en el primer capítulo de esta investigación, la tecnología en el siglo XXI es un elemento que ha venido a cambiar el sitio que tenían las fuentes de información pasadas, antes situadas en bibliotecas, o también en el docente, quienes eran los que contenían los saberes académicos, por lo tanto, eran las fuentes fiables.

Dentro de esta misma línea, Kriscautzky y Ferreiro (2017), plantean la problemática de la confiabilidad de la información en internet, comprendiendo los procesos de búsqueda, las fuentes, y además proporcionando recursos para enfrentar uno de los problemas que todo docente experimenta en esta segunda década del siglo XXI, aquel vinculado con la forma en que las y los estudiantes realizan las tareas o actividades que se les solicita, y que se conoce de manera coloquial como *copia y pega*, una expresión que representa una forma mecanicista y repetitiva sobre la obtención de la información, cuestión que se vincula a la didáctica tradicional.

A partir de estas acciones, se puede visibilizar la relevancia del resultado de estas dinámicas escolares, cuyo fin no enriquece el proceso de aprendizaje como tal, en referencia a la experiencia y su relación con los contenidos planteados, ya que además de cuestionar aquellas fuentes desde dónde se obtuvo dicha información, los docentes se enfrentan permanentemente a problemáticas que no han sido planteadas en su formación docente, por lo tanto ¿Cómo solucionarlas? considerando que la internet ofrecerá un listado interminable de información sobre el tema de interés a abordar, y en algunas instituciones escolares se prohíbe el uso de internet por parte de los estudiantes.

Según la investigación realizada por estos autores (Kriscautzky y Ferreiro 2017), los estudiantes de un rango de edad de entre 9 a 12 años (en parejas; una niña y un niño por equipo), debieron buscar información específica en internet, entregada por las investigadoras, con el fin de comprender los procesos de búsqueda, el raciocinio acerca de las variables que se les presenta, la toma de decisiones, y la confiabilidad acerca de las fuentes utilizadas, entre otros.

Estas parejas de estudiantes entraban a internet y anotaban el título de lo que querían saber, y si dos o tres páginas poseían la misma información o similar, se llegaba al acuerdo que esa información era válida.

No se limitaban a seleccionar el primer resultado, que es una hipótesis que en esta investigación se pone en cuestionamiento, otras parejas de estudiantes

llegaron a la conclusión de que un sitio es confiable, siempre cuando el sitio “no admita intervenciones por parte de usuarios no calificados.

Por lo tanto, un sitio no editable tiene una autoría personal o institucional que lo hace confiable” (Kriscautzky y Ferreiro, 2017, p.32), lo contrario a Wikipedia.

Ante tal escenario, existe de manera exponencial una gama extensa de posibilidades para poder promover fuentes de información ya revisadas por las y los docentes, un listado de páginas o portales bibliográficos ya testeados, que tengan la venia del profesorado investigador, abriendo la posibilidad (siempre) de que los estudiantes también puedan aportar con nuevas páginas para encontrar información válida, estableciendo dinámicas de investigación y discusión propiamente tal, desarrollando por esta vía la formación de un pensamiento crítico integral y cooperativo.

4.3.6 Etapa 6. Criterios para el Agrupamiento de estudiantes en la Unidad Didáctica Integrada

En esta etapa, se profundizará en la importancia de las dinámicas necesarias de retroalimentación y de conflicto que deben detonarse a través de las discusiones y reflexiones que se promoverán en cada agrupamiento de estudiantes.

a.- Tarea de los diferentes grupos: Aportar sus puntos de vista particulares y que logren confrontarse para poder “pasar de un conocimiento subjetivo, personal, a otro más objetivo e intersubjetivo” (Torres, 2012, p.242).

b.- Plan de trabajo de los grupos: Generar un clima de trabajo basado en la confianza, el debate y el error como un valor pedagógico.

Según Torres (2012), las diferentes opiniones, o puntos de vistas sobre una problemática en particular, es el inicio de conflictos sociocognitivos, que son conocimientos que permiten generar los conocimientos posteriores a partir del debate.

En esta misma línea, Carranza (2017), sostiene, con base en algunos principios de Jonassen (1999), que efectivamente “la formación del sentido se desarrolla a partir de un problema, un desacuerdo, confusión, error o disonancia y, que, por consiguiente, ésta es la causa del proceso de construcción” (Carranza, 2017, p.56), refiriéndose a una construcción social del conocimiento.

Excavando en esta idea, y transportándola a los conocimientos posteriores a los que hace referencia Torres, Carranza expresa lo siguiente; “los intercambios discursivos entre los estudiantes exigen procesos de explicitación que derivan en una reconstrucción de las representaciones implícitas ya disponibles en el sistema cognitivo de los estudiantes, antes de iniciar una tarea colaborativa” (Carranza, 2017, p.57).

Con respecto al concepto de error, este es un término que se aborda desde un aspecto reflexivo y que, además, es un valor pedagógico, ya que a partir del error es posible “reestructurar el conocimiento y mantenerse siempre activo” (Torres, 2012, p.242).

Para elaborar actividades que contengan todas estas cuestiones favorables para el estudiantado, será necesario comprender algunos criterios que plantea Rath (1971) en el libro globalización e interdisciplinariedad; el currículum integrado (Torres, 2012):

- Permitir las decisiones del estudiantado con respecto a cómo desarrollar la actividad, es decir la manera de abordarla.
- Facilitar el desempeño activo del estudiantado vs la pasividad de escuchar, acatar, entre o tras.
- Plantear problemáticas atingentes a los estudiantes. En este criterio se plantea el fortalecimiento, estímulo y el compromiso de las y los estudiantes.
- Implicar al estudiantado a desarrollar actividades que estén vinculadas a la realidad, es decir al hacer.

- Desarrollar actividades desde la perspectiva de la diversidad cultural; diferentes intereses y capacidades.
- Promover el aprendizaje significativo.
- Elaborar actividades que no sean exhibidas por los medios de comunicación.
- Actividades que permitan experimentar riesgos, fracasos y críticas.
- Actividades de autorreflexión, en las cuales se pueda observar y mejorar lo hecho, primeramente.
- Actividades que comprometan al estudiantado a participar de la aplicación, normas y dominio de reglas establecidas.
- Actividades que susciten la planificación con diferentes personas, como también la participación de su desarrollo.
- Actividades que permitan a los estudiantes compartir sus propios intereses, generando un interés y compromiso mayor por parte del estudiantado.

A partir de estos criterios, se puede comprender que una educación integral requiere de compromiso, horizontalidad, retroalimentación y voluntad para desarrollar un tipo de educación que cumpla con el desarrollo de todas las facultades del ser humano, de manera vivencial y sin miedo al error o al fracaso.

4.3.7 Etapa 7. Exigencias a nivel organizativo que impone el desarrollo del tópico elegido.

En esta fase se desarrollarán cuestiones que están relacionadas a la distribución de espacios concretos, ideados para el desarrollo óptimo de las discusiones o debates temporales, desde una perspectiva conceptual vinculada a las horas lectivas y flexibilidad, como también en aquellas figuras organizativas que corresponden a los materiales en que se trabajará.

a.- Organización espacial; adecuada para facilitar el trabajo grupal, la realización de debates, la consulta de fondos documentales, visualización y audición de

material audiovisual, organización de los materiales informativos en el interior de las aulas.

En el caso particular de la Escuela N°139, escenario de esta investigación y posterior intervención; la realización de debates se daría de manera presencial en los salones otorgados por la institución escolar, espacio donde se impartirían las clases de la Unidad didáctica Integrada.

En cuanto a los fondos documentales, además de la biblioteca con la que cuenta la institución escolar, sería posible incluir aquella documentación que haya sido seleccionada por las profesoras investigadoras para el desarrollo de la unidad didáctica integrada (UDI), cuya acumulación de información específica podría ser de mucha utilidad al llevar a cabo la clase.

En otras palabras, y de manera más elaborada, las docentes investigadoras podrían promover un banco de información (virtual) con fuentes fiables (anteriormente investigadas por las y los profesionales de la educación), abriendo un espacio para la investigación documental del estudiantado como parte de los procesos de participación y el desarrollo del aprendizaje autónomo. A este proceso se le denomina curación de contenidos.

Este concepto es abordado por Posada (2013), quién establece que la curación de contenidos es:

el acto interactivo de investigar, hallar, filtrar, organizar, agrupar, integrar, editar y compartir el mejor y más relevante contenido de un tópico específico en una significativa colección digital online, que podría ser importante para un grupo de gente cuyo sentido del aprendizaje puede ser actualizado en torno a ese tópico.
(Posada citado en Popoca, Torres y Herrera, 2017, p.118)

De esta manera la propuesta de intervención escolar, propone herramientas pedagógicas y tecnológicas de búsqueda de información fiable, como también proporciona un espacio virtual en común (una nube, un programa, una aplicación) donde toda la comunidad escolar pueda aportar al banco documental sobre la

temática a abordar, para posteriormente abrir un debate informado y sensato sobre las problemáticas ya revisadas, promoviendo así un pensamiento crítico, basado en la investigación y participación de los diferentes grupos, considerando el contexto, los valores, la interdisciplina, y las diferentes miradas históricas del tema en cuestión como parte de un aprendizaje evolutivo-reflexivo.

b.- Organización Temporal; Implicaciones en los horarios, flexibilidad horaria prevista.

Al respecto de la organización temporal, es relevante subrayar que, al No poder intervenir de manera presencial en la Escuela José Enrique Rodo, se desarrollará un modelo o prototipo que integrará los datos recabados, tanto de la investigación documental, como de la investigación de campo, para darle mayor peso, credibilidad y comprensión a este proyecto educativo.




Sin embargo, y para poder promediar de manera real la cantidad de sesiones por unidad didáctica, se utilizará la planificación desarrollada por la docente de física. Finalmente, el promedio del proceso de la elaboración y puesta en práctica de una unidad didáctica en esta escuela tiene como promedio un 4.3 % de clases por unidad.

Ahora bien, considerando la propuesta de intervención desde una perspectiva temporal-anual sobre los períodos lectivos oficiales, según el MDE (2017) en México, en esta propuesta de intervención se redistribuirán las implicaciones horarias establecidas, favoreciendo los tiempos hacia una proporcionalidad interdisciplinaria como parte de la propuesta pedagógica sobre la Unidad didáctica integrada a desarrollar.

A continuación, en las siguientes figuras (28 y 29) se presenta la programación oficial de las cargas horarias mínimas de las asignaturas distribuidas en los tres ejes formativos del Plan de estudios para la educación secundaria según el Modelo Educativo 2017, y una figura (30) con la propuesta para esta propuesta de intervención.

Figura 28. Distribución de períodos lectivos por asignaturas.

DISTRIBUCIÓN ANUAL DE PERIODOS LECTIVOS*

| Espacio curricular | | FIJOS | MÍNIMO 7 horas diarias | % | MÁXIMO 9 horas diarias | % |
|--|--|--------------------|------------------------|------------|------------------------|------------|
| | | Periodos semanales | Periodos anuales | | Periodos anuales | |
|  Aprendizajes clave | Lengua materna y literatura 2 | 5 | 200 | 14.2 | 200 | 11.1 |
| | Inglés 2 | 3 | 120 | 8.5 | 120 | 6.7 |
| | Matemáticas 2 | 5 | 200 | 14.2 | 200 | 11.1 |
| | Ciencias y tecnología. Física | 6 | 240 | 17.1 | 240 | 13.3 |
| | Historia 2 | 4 | 160 | 11.4 | 160 | 8.9 |
| | Formación cívica y ética 2 | 2 | 80 | 5.7 | 80 | 4.4 |
|  Desarrollo personal y social | Desarrollo artístico y creatividad | 2 | 80 | 5.7 | 80 | 4.4 |
| | Desarrollo corporal y salud | 2 | 80 | 5.7 | 80 | 4.4 |
| | Orientación y tutoría | 1 | 40 | 2.8 | 40 | 2.2 |
|  Autonomía curricular | Profundización de Aprendizajes clave | Variable | 200 | 14.3 | 600 | 33.3 |
| | Ampliación de las oportunidades para el Desarrollo personal y social | | | | | |
| | Nuevos contenidos relevantes | | | | | |
| | Conocimiento de contenidos regionales y locales | | | | | |
| | Impulso a proyectos de impacto social | | | | | |
| Total | | | 1,400 | 100 | 1,800 | 100 |

Nota: Figura 29. Distribución anual de cargas horarias por asignaturas. Cuadro perteneciente a la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (NME 2016, p.217).

Figura 29. Distribución semanal de periodos lectivos para el segundo grado de educación secundaria

EDUCACIÓN SECUNDARIA. 2º GRADO

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE PERIODOS LECTIVOS*

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 |
| Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 |
| Ciencias y tecnología Física | Ciencias y tecnología Física | Historia 2 | Historia 2 | Inglés 2 |
| Receso | Receso | Receso | Receso | Receso |
| Ciencias y tecnología Física | Ciencias y tecnología Física | Historia 2 | Historia 2 | Inglés 2 |
| Ciencias y tecnología Física | Ciencias y tecnología Física | Formación cívica y ética 2 | Formación cívica y ética 2 | Inglés 2 |
| Desarrollo corporal y salud | Desarrollo corporal y salud | Desarrollo artístico y creatividad | Desarrollo artístico y creatividad | Orientación y tutoría |
| Autonomía curricular | | | | |

Nota: Figura 30. Elaboración propia basada en el Cuadro perteneciente a la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. (NME, 2016, p. 216).

Figura 30. Propuesta sobre distribución semanal de periodos lectivos para el segundo grado de educación secundaria

EDUCACIÓN SECUNDARIA. 2° GRADO
DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE PERIODOS LECTIVOS*

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 | Lengua materna y literatura 2 |
| Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 | Matemáticas 2 |
| Ciencias y tecnología Física | Ciencias y tecnología Física | Historia 2 | Historia 2 | Inglés 2 |
| Receso | Receso | Receso | Receso | Receso |
| Ciencias y tecnología Física | Ciencias y tecnología Física | Historia 2 | Historia 2 | Inglés 2 |
| Udi Física y Música | Udi Física y Música | Formación cívica y ética 2 | Formación cívica y ética 2 | Inglés 2 |
| Desarrollo corporal y salud | Desarrollo corporal y salud | Desarrollo artístico y creatividad | Udi Música y Física | Orientación y tutoría |
| Autonomía curricular | | | | |

Nota: Figura 31. Propuesta de redistribución semanal horaria para el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada. (Considerando que se implementara la asignatura de Música). La asignatura de Ciencias y Tecnologías en el plan oficial correspondiente a Física, en vez de impartirse oficialmente cuatro horas a la semana en el horario escolar secundario, se impartiría en dos horas, las otras dos horas faltantes, se redistribuyen para el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada entre Física y Música (UDI), donde se fusionaron los contenidos de ambas materias. Figura de elaboración propia, cuadro modificado para esta propuesta de intervención.

Los cambios que se han efectuado en la redistribución semanal de períodos lectivos de la Educación Secundaria en el segundo grado son aquellos que se producen al insertar la unidad didáctica a desarrollar en el horario establecido de manera oficial curricular. Estos cambios son los siguientes: La asignatura de Ciencias y Tecnologías; Física, en vez de impartir oficialmente cuatro horas a la semana en el horario escolar secundario, impartiría dos, las otras dos horas faltantes, se redistribuyen para el desarrollo de la Unidad Didáctica Integral entre Física y Música (UDI).

Desde la perspectiva de la otra asignatura (música), de las dos horas que se imparte Desarrollo artístico y creatividad -considerando que sea la asignatura de Música la que se extienda en este grado- se impartirá una hora a la semana, más la otra hora, se utilizará para la Unidad Didáctica Integral entre Música y Física (UDI).

De esta manera, y en cuanto a la carga horaria semanal disciplinar, se logra integrar al horario oficial curricular, tres horas semanales para el desarrollo de esta unidad didáctica integral, lo que, desde el punto de vista de la interdisciplina y la integración, sería un logro si cumpliera su cometido.

4.3.8 Etapa 8. El papel del profesorado en la Evaluación

En esta etapa, se desarrollarán a partir de dos puntos específicos cuestiones relacionadas a la función docente en la etapa de evaluación, estos son:

- a.- Matrices del seguimiento (problemática)
- b.- Participación del alumnado en las evaluaciones.

Una de las problemáticas que se repite por parte del profesorado, estudiantes y tutores, es en definitiva el concepto de evaluación ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo ser justos en ello? ¿La evaluación es una herramienta que permite aportar de manera fehaciente al proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué existe una tela de

juicio sobre las evaluaciones? ¿Existen muchos tipos de evaluación? ¿Es posible crear nuevas herramientas de evaluación o se deben utilizar las herramientas establecidas de manera tradicional? ¿Es posible transparentar e integrar las evaluaciones a toda la comunidad educativa? ¿Cómo democratizar las evaluaciones? ¿Se podría utilizar la coevaluación o la autoevaluación? ¿Estas son formas de evaluar validadas? Cuando se desarrolla un currículum con la idea de integrar a la familia desde el ámbito curricular, es para que éstas formen parte activa de los procesos de enseñanza aprendizaje incluyendo las evaluaciones de sus pupilos ¿o solo se trata de una declaración formal?

Dentro de estas reflexiones y cuestionamientos, es posible referirse a la evaluación como uno de los procesos más complejos para él o la docente, ya que es un momento de exposición, donde se pone en tela de juicio la capacidad profesional de cada docente al cerrar un ciclo escolar, cuestión que aglutina todo el proceso de enseñanza aprendizaje durante el año escolar (3 trimestres) como lo es en la educación escolar mexicana.

Ahora bien, en medio de los listados mundiales sobre calidad de la educación, México, como nación, tiene la necesidad (como todos los que participan de esta lógica) de posicionarse en los primeros lugares, o bien, de superarse año tras año.

Para que este fenómeno suceda, una parte importante (estudiantado, tutores, administraciones institucionales escolares y estamentos gubernamentales, nacionales e internacionales), debe creer, y posteriormente alinearse bajo la propuesta de ser parte de un ranking mundial que otorga a las pruebas o exámenes que miden habilidades y contenidos -por medio de la calificación cuantitativa- de un valor supremo, principalmente porque los resultados de estas evaluaciones, son aquellas que hoy en día establecen la calidad de la educación.

Desde la perspectiva operacional de las instituciones escolares, una de las grandes problemáticas que se desprende de la evaluación docente, además de la crítica permanente que subyace ante el actuar del profesorado, es la poca participación de los actores que conforman la comunidad escolar en el proceso de

evaluativo, esto segmenta y jerarquiza desde una gestión unidireccional dichos procesos, que son parte de una visión tradicionalista y segmentada de la evaluación formal escolar.

En términos oficiales, el DOF prevé que:

la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos. (ACUERDO número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica, 2019, párr. 3)

Por otra parte, Fernández, comprende la evaluación como una “valoración que se lleva a cabo, a partir de la observación y análisis de los datos, del proceso de aprendizaje con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y ayudar a progresar” (Fernández, 2017, p.5).

Ángel Díaz Barriga, hace referencia a la evaluación como una cuestión histórica y jerárquica, que se lleva a la praxis durante el siglo XIX, cuestiones que se relacionan a las prácticas que se dan en el siglo XX, y aún durante el siglo XXI, ya que durante estos períodos se ha ejercido la evaluación a partir de una concepción tradicionalista, es decir; jerárquica, disciplinar y administrativa.

Según este autor mexicano:

En México, las evaluaciones que se realizan, exceptuando la que en algún momento en sus orígenes hicieron los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de

la Educación Superior), se sitúan en la visión administrativa. Los CIEES eran los únicos actores de evaluación que hablaban de retroalimentación de lo que pasa en el sistema. Desde la perspectiva de las ciencias de la educación, la evaluación implica un espacio de auto y co-reflexión sobre procesos y resultados con la finalidad de formar un proyecto de cambio. (Rueda, Schmelkes y Díaz Barriga, 2014, pp.197-198)

Por lo tanto, y considerando los aportes de estos autores y lo que explicita el DOF, se podría comprender que la evaluación debería situarse en términos de procesos y de retroalimentación más que de resultados, entonces ¿cuál es la razón de fondo por la cual se siguen utilizando los resultados de las evaluaciones cuantitativas como la vara que mide la calidad de la educación, resultados que se posicionan bajo un ranking mundial homogéneo, que fortalece de manera única la facultad cognitiva?

Ante estas interrogantes, y desde un punto de vista histórico, es posible visualizar que la evaluación ha ido cambiando de manera parcelada en términos de nuevas propuestas y de formato (reflexiones y modelos) más en términos de fondo, la educación formal y el currículum tradicional sigue funcionando desde una lógica piramidal y unidireccional.

Finalmente, en el mismo documento se establece que:

la evaluación tiene una finalidad esencialmente formativa, al constituirse en la fuente de información para el mejoramiento de la práctica educativa y, en su caso, del esfuerzo de los estudiantes, siendo prioridad de la tarea docente hacer que éstos participen con interés en diversas experiencias educativas, y que las mismas no se vean desplazadas por requerimientos administrativos (...). (ACUERDO número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje,

acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica, 2019, párr. 7)

Tomando en cuenta todas estas declaraciones sobre el concepto y finalidad de la evaluación, se ha investigado sobre la existencia de una herramienta específica que pudiera cumplir con las expectativas integrales y horizontales, y que a la vez pudiera incluir la participación del tridente estudiantes, tutores y docentes en esta etapa formativa.

Luego de una exhaustiva investigación, se ha seleccionado una rúbrica en particular, esta herramienta de evaluación tiene la característica de ser virtual e interactiva, por lo tanto, desarrolla dentro de su facultad como instrumento, la posibilidad de llevar a cabo una autoevaluación compartida, y que esta pueda ser revisada en una nube virtual por los tutores, estudiantes y docentes durante el desarrollo completo de la Unidad Didáctica Integrada, lo que permite la participación directa en los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la educación formal.

La herramienta lleva por nombre CoRubrics, y es una aplicación de Google, que permite llevar a cabo los procesos de evaluación del profesorado a partir de rúbricas hechas (plantillas), que pueden ser modificadas, o rúbricas por elaborar de manera gratuita.

La integración de esta herramienta a la propuesta de intervención tiene como objetivo facilitar al profesorado la etapa o fase de evaluación, además de ser una herramienta tecnológica y virtual para la escuela, posibilita una interacción permanente en la tríada estudiantes-tutores-docentes, además, se ha elaborado como parte de la propuesta de intervención, que el estudiantado se autoevalúe, entregándole así al educando la responsabilidad y autonomía al tener que reflexionar sobre su propio comportamiento y también sobre su participación durante -en este caso- la Unidad Didáctica Integrada (UDI), la cual formará parte de las retroalimentaciones finales de la Unidad.

4.3.8.1 La Rúbrica interactiva digital como herramienta de soporte

Para comprender el uso y la importancia de esta rúbrica interactiva digital dentro de la propuesta de la Unidad Didáctica Integrada, es necesario considerar el significado de la rúbrica, como concepto genérico. Desde esta perspectiva, una rúbrica es:

Una escala de valoración, utilizada preferentemente por el docente (e incluso por el estudiante, en tareas de autoevaluación y coevaluación), para evaluar los descriptores de las competencias, según una serie de dimensiones relevantes que pueden ser valoradas cualitativa y/o cuantitativamente, en (sic) relación a una escala 36 gradual razonada y, al mismo tiempo, compartida por todos los participantes. (Tójar y Velasco, 2015, p.36)

Desde esta perspectiva, esta rúbrica interactiva digital tiene como particularidad evaluar las competencias, valores y en definitiva la participación por medio de un soporte virtual, con el fin de vincular un diálogo permanente, transparente y democrático entre los diferentes actores de la comunidad escolar, con el fin de forjar responsabilidades en cada decisión personal que se tome, lo que podría sembrar una filosofía educativa en dirección de la autonomía.

En esta misma línea, el sentido de responsabilidad y la toma de conciencia de los propios procesos de formación son sin duda una instancia de desarrollo hacia la autonomía del educando, lo que se ha considerado como fundamental para la elaboración de este proyecto.

Con respecto a la participación de la familia, esta rúbrica interactiva digital, permitirá a los padres o tutores (quienes representen legalmente al estudiantado) participar y estar en contacto permanente en el proceso completo de la Unidad Didáctica Integrada por medio de una plataforma digital, en la cual podrán realizar un seguimiento de las actividades que se estén llevando a cabo, y al final de cada

unidad, aportar con comentarios acerca de la participación de su pupilo, integrando así, el componente más alejado de la evaluación.

Con ello, se pretende mejorar otras problemáticas escolares habituales, como son el desconocimiento por parte de las y los tutores, y también por parte del estudiantado sobre la participación, contenidos e indicadores de evaluaciones que elabora él o la docente.

Con esta herramienta se pretende vincular de manera permanente los conocimientos y compromiso de los tutores a partir de la participación activa en la etapa evaluativa de sus pupilos. Además, CoRubric se ha seleccionado con el fin de fortalecer el desarrollo de experiencias, habilidades, destrezas, valores, técnicas y conocimientos que se desarrollan fuera de la escuela, asumiendo que el tiempo y espacio que pasan los estudiantes en otros espacios, forman parte importante en la formación de los educandos.

Por lo tanto, a partir de estas vivencias los tutores pueden aportar su visión con respecto a la manera en que acompañaron y abordaron las actividades de sus pupilos en cada unidad (en este caso la unidad integrada), si notaron cambios importantes al trabajar de esta manera, y cuáles fueron los resultados que consiguieron junto a sus pupilos.

A partir de estas dinámicas se intenta mejorar la calidad educativa considerando la participación de la comunidad escolar, promoviendo transparencia, mayor horizontalidad, autonomía y participación, lo que se esperaría de una escuela democrática, concepto acuñado por Apple (1995).

A continuación, y a modo de ejemplo, se presentará la manera en que el profesorado podría operar por medio de esta herramienta denominada CoRubric, por lo que se muestran los pasos para su óptima utilización:

Cómo utilizar CoRubric

Entrar a Gmail, ir al ícono superior derecho que dice Google app (el cuadrado hecho de 9 puntos), seleccionar Drive, luego hacer clic en nuevo, posteriormente seleccionar hojas de cálculo de Google, opción de una plantilla.

Llenar la rúbrica con los criterios y porcentajes que sean coherentes con la secuencia didáctica elaborada, que en este caso corresponde a la Unidad Didáctica Integrada.

Figura 31. CoRubric etapa 1.

| | A | B | C | D | E |
|---|---|--|---|--|-------------------|
| 1 | | EXCELENTE | BIEN | INSUFICIENTE | PORCENTAJE |
| 2 | | 3 | 2 | 1 | |
| 3 | Aprendizajes esperados (Conceptuales) | Relaciona las actividades realizadas con la nueva información acerca de la Unidad Didáctica Integrada. | Identifica un cambio y se interesa en comprender. | No comprende el cambio, ni la relación entre las nuevas actividades y la Unidad Didáctica Integrada. | 33% |
| 4 | Aprendizajes esperados (Procedimentales) | Resuelve las nuevas problemáticas presentadas, buscando diferentes maneras para solucionarlo. | Resuelve alguna de las problemáticas presentadas. | No logra resolver las problemáticas, ni busca alternativas. | 33% |
| 5 | Aprendizajes esperados (Actitudinales) | Participa y respeta las indicaciones, además de compartir los conocimientos propios con sus compañeros por el bien grupal. | Participa de las actividades con buena disposición. | No participa de las actividades grupales, y presenta una disposición negativa para con los demás. | 33% |

Nota: Figura 32. CoRubric 1. Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Rúbrica, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

En segunda instancia, se escriben los nombres (y grupos si es necesario), junto a los correos electrónicos de los estudiantes que participan de esta evaluación, y a continuación, en la misma pantalla se escriben los correos de los tutores, así todas las personas que participan en la inscripción del correo electrónico pueden ver la rúbrica.

Figura 32. CoRubric etapa 2.

The screenshot shows a Google Sheets spreadsheet with the following data:

| | A | B | C | D | E |
|----|------------------------------|------------------------|------------------------------|---|---|
| 1 | Nombre alumno / grupo | Direcciones | | | |
| 2 | Grupo 1 | | | | |
| 3 | Juan Pérez | juanperez@gmail.com | mamádejuanperez@gmail.com | | |
| 4 | Ana Sánchez | anasanchez@gmail.com | papádeanasanchez@gmail.com | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | Grupo 2 | | | | |
| 7 | Marisol Muñoz | marisolmuñoz@gmail.com | tiademarisolmuñoz@gmail.com | | |
| 8 | Rodrigo Ruiz | rodrigoruiz@gmail.com | tutorderodrigoruiz@gmail.com | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |

At the bottom of the spreadsheet, there are tabs for 'Rúbrica', 'Alumnos', and 'Profes'. A yellow arrow points to the 'Alumnos' tab.

Nota: Figura 33. CoRubric 2. Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Alumnos, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

En una tercera fase, se escribe el o los nombres del profesorado a cargo de la Unidad Didáctica Integrada. Junto a ello, se escriben los correos electrónicos.

Figura 33. CoRubric etapa 3.

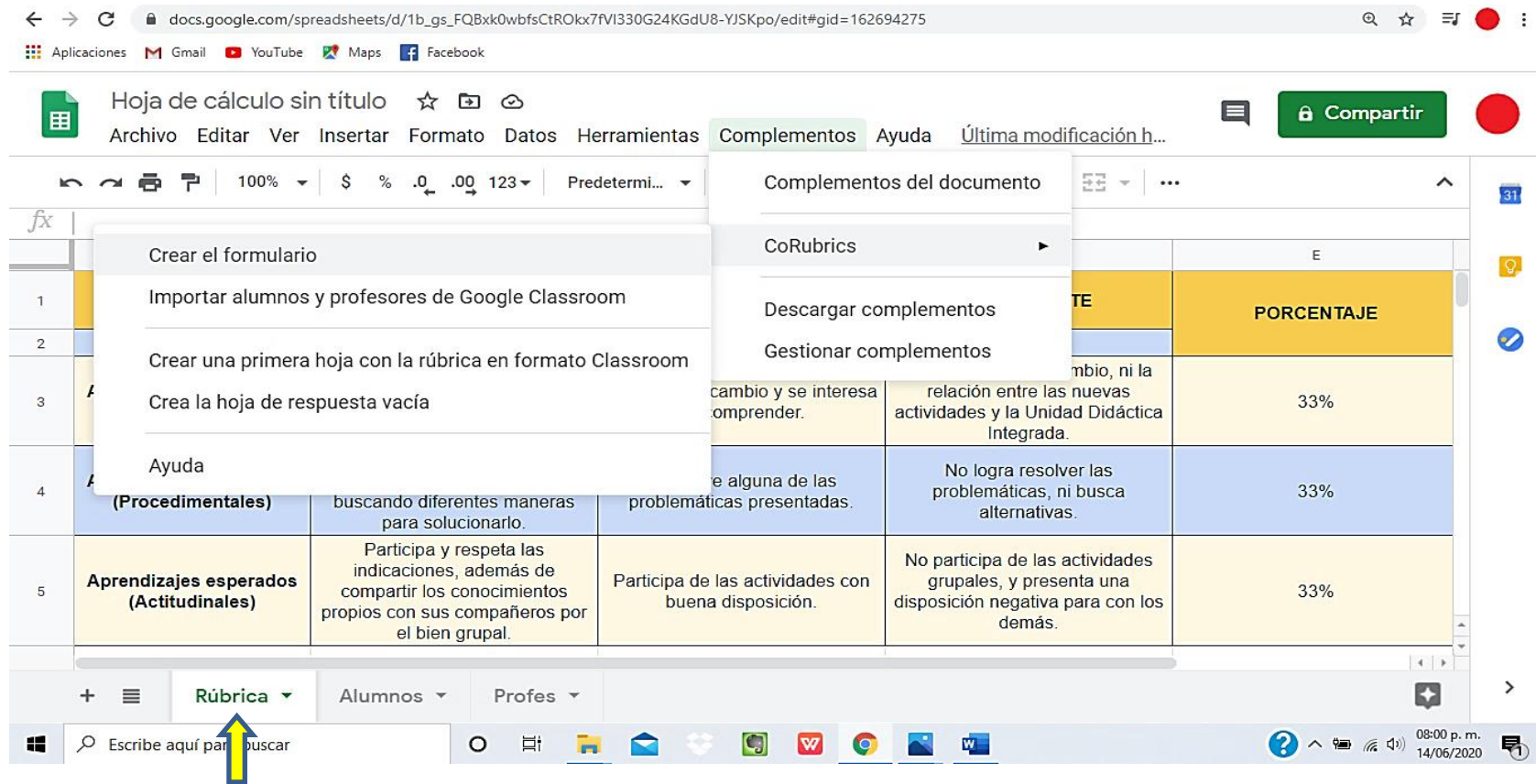
The screenshot shows a Google Sheets interface. The spreadsheet has two columns: 'Nombre profesor' (A) and 'Dirección' (B). The first row contains the text 'Sebastián Silva Díaz' and 'sebastiansilvadiaz@gmail.com'. Below the spreadsheet, there is a navigation bar with tabs labeled 'Rúbrica', 'Alumnos', and 'Profes'. A yellow arrow points to the 'Profes' tab. The Windows taskbar is visible at the bottom, showing the search bar and various application icons.

| | A | B |
|----|------------------------|------------------------------|
| 1 | Nombre profesor | Dirección |
| 2 | Sebastián Silva Díaz | sebastiansilvadiaz@gmail.com |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |

Nota: Figura 34. CoRubric.3 Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Profes, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

En una cuarta fase, se selecciona en la opción complementos y se hace clic en CoRubrics y luego en crear formulario.

Figura 34. CoRubric etapa 4.



Nota: Figura 35. CoRubric 4. Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Rúbrica, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

Una vez que se selecciona la opción crear formulario, aparece un cuadro con las preguntas ya establecidas a partir de la elaboración de la rúbrica hecha en el paso uno. Lo que se puede hacer es optar por el formato en que se van a visualizar las preguntas, adicionar preguntas, y escoger el modelo, personalizarlo, ponerle colores e imágenes. Posteriormente se envían los formularios al estudiantado y se espera a que aparezcan en el correo docente.

Figura 35. CoRubric etapa 5.

Nota: Figura 36. CoRubric 5. En el siguiente paso, se procesan las respuestas y se coloca la nota máxima con la que se requiera calificar, que en este caso corresponde a un 10. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

Figura 36. CoRubric etapa 6.

The screenshot shows a Google Sheets document titled 'Hoja de cálculo sin título'. The 'Complementos' menu is open, showing options like 'Complementos del documento', 'CoRubrics', 'Descargar complementos', and 'Gestionar complementos'. The 'CoRubrics' sub-menu is expanded, listing various actions such as 'Mostrar los resultados con dianas de evaluación', 'Enviar los resultados a los alumnos', 'Crear un documento con los resultados', 'Publicar la nota final en Classroom', 'Reprocesar las respuestas del formulario', 'Enviar el formulario a los alumnos', 'Obtener el enlace del formulario', 'Crear una primera hoja con la rúbrica en formato Classroom', 'Cambiar el formulario enlazado', 'Reiniciar el proceso', and 'Ayuda'. The spreadsheet data is as follows:

| | A | B | | |
|----|--|--|---|--|
| 1 | | EXCELENTE | | |
| 2 | | 3 | | |
| 3 | Aprendizajes esperados (Conceptuales) | Relaciona las actividades realizadas con la nueva información acerca de la Unidad Didáctica Integrada. | Identifica un cambio y se interesa en comprender. | relación entre las actividades y la Unidad Integrada. |
| 4 | Aprendizajes esperados (Procedimentales) | Resuelve las nuevas problemáticas presentadas, buscando diferentes maneras para solucionarlas. | Resuelve alguna de las problemáticas presentadas. | No logra resolver problemáticas, ni alternativas |
| 5 | Aprendizajes esperados (Actitudinales) | Participa y respeta las indicaciones, además de compartir los conocimientos propios con sus compañeros por el bien grupal. | Participa de las actividades con buena disposición. | No participa de las actividades grupales, y presenta una disposición negativa por demás. |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |

At the bottom of the sheet, the 'Rúbrica' tab is selected, indicated by a blue arrow. The status bar shows '15/06/2020 03:24:22'.

Nota: Figura 37. CoRubric 6. Esta etapa se realiza en la pantalla correspondiente a Rúbrica, indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

Finalmente, y una vez procesadas las respuestas surge una página con los nombres y la evaluación de cada uno de los que participaron de esta rúbrica, con todos los detalles, incluso con columnas correspondientes a los comentarios que se realizaron por parte del tridente estudiantes, tutores y docentes.

Figura 37. CoRubric etapa 7.

| 1 | Num | Alumno evaluado/Grupo | Número de puntuaciones | Aprendizajes esperados (Conceptuales) | Aprendizajes esperados (Procedimentales) | Aprendizajes esperados (Actitudinales) | Nota cuantitativa (contando solo el ítem más bajo) | Nota cuantitativa (usando la media ponderada de los ítems) | Auto | Prof | Comentarios del profesor | Comentarios de los alumnos (autoevaluación) | Comentarios del o la tutora (evaluación formativa) |
|----|-----|-----------------------|------------------------|---------------------------------------|--|--|--|--|------|------|--------------------------|---|--|
| 2 | | | | 33% | 33% | 33% | Máx. punt. 10 | 99% | | | | | |
| 4 | 1 | Grupo 1 | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | | | | | |
| 5 | 2 | Juan Pérez | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | | | | | |
| 6 | 3 | Ana Sánchez | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | | | | | |
| 7 | 4 | | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | | | | | |
| 8 | 6 | Grupo 2 | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | | | | | |
| 9 | 6 | Marisol Muñoz | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | | | | | |
| 10 | 7 | Rodrigo Ruiz | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | - - - | | | | | |

Nota: Figura 38. CoRubric 7. Esta etapa se realiza en una pantalla nueva que surge al procesar las respuestas -indicada con la flecha. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

*Para saber cómo manejar esta herramienta pedagógica de una manera aún más detallada, es una gran opción aprender desde la página tutorial de YouTube (SomProyecto, 2019), la cual va detallando paso a paso la elaboración de la rúbrica ideal para el profesorado. Ver en referencias.

4.3.9 Etapa 9. Diseño de la Secuencia didáctica integrada.

A modo de ejemplo, se presentará la Unidad Didáctica Integrada elaborada para esta propuesta de intervención, correspondiente al nuevo eje denominado: Diversidad, Contextualización y Cambio, dentro del cual se ha seleccionado la temática: Tiempo, Cambio y Experimentación Sonora.

Esta información podrá ser implementada de manera abierta en el segundo grado de secundaria de cualquier escuela de México, sin embargo, los datos que se manejan en esta propuesta corresponden a la Escuela José Enrique Rodo 139.

La elaboración de actividades y documentos se han dispuesto con el objetivo de cooperar con la educación secundaria, y en especial dirigidas a las y los docentes de este ciclo, los cuales podrán disponer de una ruta de implementación coherente e innovadora.

El siguiente cuadro, pertenece a una planeación sobre la Unidad Didáctica Integrada a desarrollar, donde se especifican, aparte de las actividades, la cantidad de sesiones necesarias para el desarrollo del contenido escogido, los aprendizajes esperados, los procedimientos, aquellos valores en los que se quiere incidir, recursos didácticos y evaluación.

Diseño de Unidad Didáctica Integrada

Metas educativas

Áreas de conocimiento: Física y Música

Curso: 2° grado de Secundaria

Eje: Diversidad, Contextualización y Cambio

Tema: Tiempo, Cambio y
Experimentación Sonora

Período:

Grupo (s):

Docentes: _____ (física) y _____ (música)

N° de Sesiones: 12 (tres por semana)

Evaluaciones: Una por semana, cuatro en
Total.

Tabla 8. Secuencia didáctica de la Unidad Didáctica Integrada (UDI).

| Secuencia Didáctica | |
|---|---|
| Sesión I Intención Pedagógica | <p>El objetivo de esta primera sesión es que el estudiantado conozca, explore y concientice los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en esta Unidad Didáctica Integral por medio de las dinámicas grupales a realizar.</p> <p>Además, se pretende generar en el estudiantado curiosidad por saber cómo se desarrollarán las actividades a partir de las nuevas dinámicas establecidas en una escuela con un enfoque tradicional, diseñando un ambiente de aprendizaje propicio para el cambio en el enfoque de enseñanza y de aprendizaje.</p> |
| Sesión I UDI. Física y Música Duración 1 hora | <p>Inicio: Breve introducción por parte del o la Docente sobre la Unidad Didáctica Integrada (Grosso modo). 5 minutos. Inmediatamente realizar una actividad de rompehielos para introducirse en las nuevas dinámicas de aprendizaje.</p> <p>Desarrollo: Ejecución de la actividad rompehielos.</p> <p>Actividad 1: Primero se organizan seis equipos de seis estudiantes (es una media alta). Esta elección se podrá realizar enumerando en el orden que elija el docente. Por ejemplo, el estudiantado en general se puede enumerar de manera correlativa (tal como estén sentados), en voz alta y poniéndose de pie cuando les toque decir el número correspondiente, por ejemplo; el uno (se pone de pie), luego el dos, tres, cuatro y cinco enunciarán su número, pero sentados, posteriormente el seis se pone de pie, y comienza la cuenta desde el uno de nuevo. Con esta dinámica sabrá el profesorado dónde comienza y dónde termina la serie de equipos que quiere formar. A continuación, se juntan todos los unos, o los dos, o la combinación que se estime conveniente. Esta sería una manera de hacerlo, a modo de ejemplo. (técnica de rejilla).</p> <p>Luego se reorganiza la distribución de la sala, para que cada grupo pueda desarrollar de la manera más cómoda la actividad, enfatizando la importancia de vivir y desarrollarse en un medio ambiente sonoro óptimo. Como ejemplo de ello se concientiza el ejercicio de tomar las sillas o las mesas (o la silla universitaria) y levantarla. Si es necesario insistir en ello, se detiene la clase y se vuelve a dar esta información, correspondiendo a la temática de concientización sonora y contaminación acústica, enfatizando en reconocer los diversos ruidos y sonidos que se crean dentro del aula, como también fuera de ella.</p> <p>Una vez que estén formados los equipos, se comparten las siguientes instrucciones: “A cada grupo se le entregará una bolsa, en el interior de ella se encontrarán varios trozos de papeles escritos. Estos escritos son parte de un texto que tiene un único sentido (por ejemplo, cuentos o relatos sobre inventos históricos; el telescopio, la rueda, etc.).</p> |

Cada grupo tendrá un texto diferente que armar, entre todos los integrantes del grupo deben dar sentido a los trozos escritos (semejante al armado de un rompecabezas). Una vez que terminen lo deben entregar para revisión.

Para realizar esta actividad, se les dará 10 minutos, sin más instrucciones, lo cual implica el desarrollo de disposiciones y habilidades para la autonomía en la toma de decisiones.

Los aportes que tiene esta actividad son muchos; por ejemplo, al no dar más instrucciones el primer grupo que termine se sentirá vencedora, y pues, la verdad no hay vencedores en esta actividad, ya que la dinámica integral pretende incidir en estas prácticas de competitividad asumidas, por otra parte, no todos los textos están completos.

La tarea grupal implica un reto, no sólo cognitivo, sino interactivo, ya que habrá un par de textos con uno de los trozos de piezas intercambiados entre los grupos, por lo que no podrán terminar su texto, a menos que alguien salga de su grupo y comience a mirar otros textos, para ver si también les pasa lo mismo a los demás. Una vez que suceda esto (si es que ocurre, y es muy probable que así sea), la dinámica del juego cambiará, ya que, comenzarán a conversar, negociar, algunos seguirán incrédulos. Esto requiere de observación, decisión y arrojo.

Una vez terminado los 10 minutos (algunos pedirán más minutos, el profesorado decidirá al respecto), luego, se sentarán por grupos, se les pedirá la opinión frente a preguntas formuladas para esta actividad en específica; ¿cómo se sintieron trabajando en grupo? ¿qué es lo que más llevó tiempo? ¿qué fue lo más difícil de desarrollar? ¿eran suficientes las instrucciones, y el tiempo? ¿qué es lo que más les llamó la atención? entre otros.

Los aportes docentes irán en dirección a la disposición de lo que implica trabajar en grupo, (aprendizajes esperados) por lo que se destacarán los prejuicios que cada uno a adquirido y cómo a partir de estas formulaciones se proyectan en los otros. Luego, se explicará porqué la escasa instrucción entregada, reflexionando sobre las iniciativas que tomaron algunos(as) participantes para poder terminar la actividad (actitud, toma de decisiones), y cómo a partir de un hallazgo es posible cambiar la actitud y dinámica de muchos otros estudiantes, por lo que se conversará sobre liderazgo y de la posibilidad de seguirlos o no.

Finalmente, se les revelará que no existen ganadores o perdedores, sino más bien, experiencias, concepto con el que arrancará la presentación de la Unidad Didáctica Integrada.

El estudiantado seguirá dentro de su equipo seleccionado, así se sentirán parte de un grupo, no solo cuando se participe de manera explícita. Toda la actividad uno, se debe realizar en menos de 20 minutos.

Actividad 2. Esta segunda actividad se trata de un proceso de inducción y sensibilización de los estudiantes hacia una nueva forma de aprender. A través de la presentación de la Unidad Didáctica Integrada (UDI) por parte del docente a sus estudiantes. Las dinámicas a realizar están relacionadas para introducir al estudiantado y poder abordar la Unidad Didáctica Integrada de manera conjunta. Explicar por medio de una presentación audiovisual (por ejemplo, utilizando el método deductivo) y de fácil de comprensión, la manera en que se va a llevar a cabo esta nueva Unidad. Duración máxima 15 minutos.

Cierre: Para terminar la sesión número uno, se abrirá el debate para dudas, preguntas, y relaciones por parte del estudiantado sobre las actividades desarrolladas en clases (trabajo en equipo, roles, toma de decisiones) y la nueva información acerca de la UDI (integración de los saberes, interdisciplina, autonomía), además de aportes, opiniones, nuevas ideas, entre otros. 10 minutos.

| | |
|--|--|
| <p>Sesión II Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es reforzar por medio de actividades experienciales y conceptuales los procesos metodológicos que se llevarán a cabo para la puesta en marcha de la Unidad Didáctica Integrada, explicando paso a paso ¿qué? ¿cómo? y para qué se realizarán las actividades programadas.</p> |
| <p>Sesión II UDI. Inducción y sensibilización hacia el trabajo con la UDI Duración 1 hora</p> | <p>Inicio: Saludo del o la docente al estudiantado. Preguntar si se encuentran bien, si hay algo que les haya sucedido o se hayan enterado y que sea importante de compartir con el grupo (incluso si es a nivel de actualidad, relacionarlo a la temática a abordar). Si es así darle unos 5 a 10 minutos. Esta acción permite generar un ambiente más horizontal y ameno, ya que, con esta dinámica el estudiantado se dará cuenta que no solo el docente puede proponer temas para abordar en estas sesiones, sino que también se abre el espacio para temas que no están incluidos en los contenidos a desarrollar en el currículum escolar. lo que genera una mejor actitud y motivación por parte del estudiantado al saber que existen espacios donde puedan ser escuchados.</p> <p>Un segundo momento, es aquel en que el profesorado retoma lo sucedido de la sesión anterior, y genera un puente entre los conceptos más relevantes y los relaciona con los nuevos, para ello puede utilizar un estilo expositivo, de retroalimentación permanente, o un híbrido. 5 minutos.</p> <p>Se realiza la misma dinámica propuesta en la sesión anterior para agrupar al estudiantado, con la diferencia que en esta ocasión las relaciones numéricas tendrán otro valor. Grupos formados por unos y seis, dos y cinco, y tres y cuatro. Se juntan y se agrupan de manera física. Esta acción dependerá del profesorado a cargo, ya que puede formar a los mismos grupos que en la primera sesión u organizar nuevos grupos. 5 minutos.</p> <p>Una vez ordenados los grupos, se pide organizarse en el salón, para ello se recuerda el concepto de contaminación acústica, como una cuestión necesaria de comprender, integrar y aplicar.</p> <p>Desarrollo Actividad: El profesorado explica de lleno la actividad que se llevará a cabo en esta segunda sesión, donde cada grupo deberá identificar y seleccionar dos descubrimientos tecnológicos sonoros que hayan sido trascendentales en la historia de la humanidad, considerando que el tema de la Unidad didáctica Integrada es; Tiempo, Cambio y Experimentación Sonora. A continuación, el docente explicará de manera concreta lo que deberán hacer:</p> <p>1.- Preguntas esenciales: El estudiantado deberá hacerse algunas preguntas básicas para poder abordar la temática grupal, alguna de ellas serán las siguientes; ¿Qué se entiende por tecnología? ¿Qué descubrimientos tecnológicos sonoros queremos investigar? ¿Quién o quiénes descubrieron, diseñaron y/o construyeron aquellos instrumentos? Si fuese el violín nuestro instrumento para investigar, entonces nuestras preguntas fundamentales serían; ¿Qué es un violín? ¿En qué momento de la historia se descubrió este instrumento tecnológico? ¿En qué lugar? (espacial y contextual) ¿Para qué sirve? ¿Cuál ha sido su evolución a través del tiempo? ¿Cuántos tipos de violines existen? ¿Cuál es la relación entre el elemento tecnológico, la física y el sonido?</p> |

Ejemplo Violín; “El violín es un instrumento musical de cuerda o cordófono, que pertenece al grupo de cuerdas frotadas (arco). El primer violín data del año..., por otra parte, las cuerdas antiguamente eran de tripa de animal, hoy en día...”

Como un segundo ejemplo podría considerarse el reloj, para ello realizar las mismas preguntas anteriores ¿Qué es un reloj? etc.

Ejemplo Reloj; “El reloj es un instrumento que está diseñado para medir e indicar el tiempo. Su mecanismo consiste en...el primer reloj data del año...sin embargo se cree que en el año 3.000 A.C...”

*Estos ejemplos (violín y reloj) serán utilizados para trazar dos ejes o líneas posibles sobre los elementos o instrumentos a desarrollar en la actividad correspondiente a los descubrimientos tecnológicos sonoros. Dichos ejemplos servirán como referente para ilustrar las actividades correspondientes a las sesiones de la UDI.

Con base en estas preguntas cada equipo deberá elegir sus temáticas de interés, una vez que tengan seleccionados los descubrimientos tecnológicos comenzarán la investigación en detalle. Se trabajará de algún modo con el método de proyectos (Kilpatrick), es decir, por medio del hacer y la experimentación, de manera colectiva y con docentes guías, mismos que tendrán una bitácora, la cual será implementada en cada sesión, siguiendo los tópicos promovidos en los aprendizajes esperados en la etapa de evaluación.

2.- Búsqueda de información: A continuación, las personas que conforman cada equipo deberán ponerse de acuerdo en las fuentes en donde buscarán la información necesaria, para eso, el docente compartirá un listado de páginas con las que puedan guiarse y comprender el nivel que se requerirá en las actividades (ver dos ejemplos de ello al finalizar las doce sesiones). Estas páginas estarán en una nube (almacenamiento en la web), correspondiente a la Unidad Didáctica Integrada.

Es necesario explicitar que el acceso a la nube debe ofertada por la escuela de manera gratuita, por otra parte, es posible acceder de manera independiente desde cualquier parte donde se encuentre el estudiantado y que cuente con una conexión a internet (dentro y fuera de la escuela), además el docente contará con una memoria digital donde se almacena toda la información en una carpeta para el óptimo uso del estudiantado. Esta nube será compartida con todos los equipos cuya información se encontrará en una carpeta denominada Fuentes fiables de información.

Esta carpeta contendrá direcciones de páginas ya revisadas y seleccionadas por los docentes, con el fin de compartir y facilitar al estudiantado información de tipo académica o periodística de nivel y excelencia. El fin de compartir esta nube con el estudiantado es que luego de explorar y revisar estas páginas, será posible desarrollar un mejor nivel de la información, las cuales tendrán algunas características en común, como por ejemplo la veracidad (citas, nombres y

fechas), profundidad de las investigaciones y calidad de los relatos. El objetivo es poder mostrar nuevos y mejores caminos en cuanto a la búsqueda de la información, que es uno de los grandes problemas educativos en este siglo XXI.

Para que esta actividad se lleve a cabo, será necesario entregar una tableta digital por grupo, para comenzar con la investigación, otra posibilidad es habilitar un smartphone por grupo (el smartphone tiene la característica de poder realizar tareas como las de una computadora, pero de bolsillo y con conectividad), y una tercera posibilidad sería que se trabajara directamente en la sala de computación, con las mismas directrices, es decir, un computador por grupo, si es que hubiese tal salón en la escuela.

Es importante compartir con el estudiantado, que la idea de aprender se vincule con la investigación (a partir de fuentes confiables), la selección y luego con una reflexión y/o discusión acerca de lo aprendido, integrándola dentro de un contexto donde confluyen diferentes puntos de vista. En este sentido, el profesorado deberá, a partir de la mayor cantidad de modelos que se derivan del aprendizaje, conducir al estudiantado a recabar información a partir de todas las fuentes fiables de información, como es el caso de los libros y revistas que se encuentren en la biblioteca, ya que se trata de adquirir nuevos conocimientos y no de cambiar las prácticas anteriores por las actuales. Desde esta perspectiva, los aprendizajes siguen siendo integrales y no fragmentados.

Debido a que se pretende desarrollar la autonomía, muchas de las decisiones las tomará cada equipo, en cuanto a herramientas y estrategias, incluyendo el proceso de distribución de los roles que se generen dentro del equipo, todo lo cual deberá quedar registrado en la bitácora del trabajo grupal.

3.- Escribir creando, no copiando: En este punto es primordial comprender y escribir de manera correcta la información recabada. En la misma nube virtual, se encontrará una carpeta denominada **Escribir creando**, la cual tendrá información con respecto a la manera más adecuada de escribir y parafrasear, sin caer en una falta, cuestión que también se informará de manera pertinente, al explicitar el plagio de información, sus sanciones y también información acerca de programas en los que se pueden comprobar dichos plagios.

4.- Construir una de las herramientas tecnológicas sonoras seleccionadas: En este punto es importante señalar que la elaboración de cualquier herramienta o elemento a construir será una representación básica acerca del tema que se escogió para presentar como equipo, y no el mejor diseño de innovación más contemporáneo. La idea central es que los estudiantes puedan demostrar cómo funciona su objeto escogido, para ello será necesario, primero, comprender realmente todos los aspectos de la física y del universo sonoro que investigaron, para luego explicitar qué es lo que hace que este elemento funcione y emita aquel sonido característico.

Formatos para el desarrollo y entrega de las actividades

I. Formato escrito sobre la actividad didáctica Integrada (física y música). Este documento se encontrará en la Nube virtual con el nombre de Actividad Didáctica Integrada.

Formato y características:

- 1.- Trabajo escrito: En formato Word, cualquier tipo de letra legible (las más usadas son Arial y Times New Roman), tamaño 12, espaciado 1.5, se pedirá seis cuartillas como mínimo, sin contar dibujos ni recuadros.
- 2.- El formato constará con una portada, donde deberá ir el nombre del trabajo, nombre de la Unidad didáctica Integrada, nombres de los integrantes, nombre del o la profesora, curso y fecha de entrega.
- 3.- Las partes en que se divide el formato es el siguiente; **Introducción**, una breve síntesis de por qué eligieron ambos descubrimientos tecnológicos sonoros, el **desarrollo** (relato detallado de cada descubrimiento; historia, composición, datos desde las perspectivas de la física y el sonido), **relación entre la física y el universo sonoro**, **conclusión**; integrando la experiencia vivida y la temática que abordaron, y una **bitácora diaria** sobre el trabajo en equipo, destacando las expectativas de todas las personas que participaron del grupo al comenzar la actividad, los acuerdos, ideas y roles que cada uno tomó, considerando la ejecución, presentación (2 cuartillas como anexo).

II. Formato de presentación sobre la actividad didáctica integrada (física y música). Este documento también estará en la nube con el nombre de Formato de Presentación Didáctica Integrada.

Formato y características:

- 1.- Formato de presentación visual o audiovisual en cualquier programa que **NO** sea Power Point (por ejemplo, Canva, Powtown, Google slide, entre otros).
- 2.- Solo se requiere relatar su trabajo (por medio del dibujo, la pintura o por medio de un video, entre otros), lo principal es que sea una presentación clara y creativa. Duración máxima, 6 minutos. Debe llevar el nombre del trabajo, nombre de la Unidad didáctica Integrada, nombres de los integrantes, nombre del o la profesora, curso y fecha de entrega.

III. Formato de Construcción sobre el descubrimiento de la herramienta tecnológica sonora seleccionada. Este documento también estará en la nube con el nombre de Formato de Construcción Didáctica Integrada.

Formato y características:

- 1.- Todo material es bienvenido (reciclado también), se trata de una representación propia del grupo.
- 2.- Lo importante es su funcionalidad y la creatividad que hayan tenido para llevarlo a cabo.
- 3.- Debe de estar utilizable para su presentación.
- 4.- Con la herramienta tecnológica sonora terminada, debe presentarse una pieza musical colectiva de al menos dos minutos de duración.

Ejemplos:

Violín; en el caso de construcción de un violín, se tomará en cuenta el prototipo o modelo más básico que sea posible de elaborar. Dentro de los materiales, puede ser un trozo de madera que pueda cortarse, dándole la forma y medida de un violín, pudiendo ensamblarse con un palo de escoba o un tubo de PVC como mango, también cuerdas (4), afinación para dar el sonido particular y un arco, en definitiva, cualquier material que sirva para el cometido. Lo importante es que suene dentro del espectro característico del violín, comprendiendo que se trata de aprender haciendo a partir de un modelo flexible, considerando los diversos contextos escolares.

Reloj; al construir un reloj, es posible contar con maderas, plásticos, cajas de cereales, algún envase de shampoo, o incluso con una llanta de bicicleta, además para generar el segundero y minuterero, es posible contar con lápices o palitos chinos, o si acaso el reloj es de pared, pues serviría una canica y un elástico para realizar el movimiento pendular, etc. La cuestión es que pueda ser utilizado, es decir que, de la hora, que un minuto se corresponda a 60 segundos, y que produzca su sonido particular (segundero o alarma).

Duración 20 minutos.

Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para preguntas que están vinculadas a la comprensión de la estructura de la UDI y de las actividades expuestas, además de aportes, opiniones, nuevas ideas, entre otros. 10 minutos.

| | |
|--|---|
| <p>Sesión III Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es que el estudiantado logre ampliar su perspectiva con respecto a la propuesta de la Unidad Didáctica Integrada, enriqueciendo de manera complementaria la actividad de descubrimiento tecnológico sonoro desde el prisma del o la docente correspondiente a la disciplina de Música, cuestión que había estado hasta ahora a cargo de su símil de física.</p> <p>En esta misma línea, se reforzarán uno a uno los pasos de esta actividad con miras a comenzar a trabajar en la actividad transmitida, profundizando en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar.</p> |
| <p>Sesión III UDI. Música Y Física Duración 1 hora.</p> | <p>Inicio: Saludo de él o la docente al estudiantado. Luego comenzar el diálogo y retroalimentación (diagnóstico), acerca de lo que el alumnado ha visto o entendido sobre el concepto de Unidad Didáctica Integrada. A continuación, compartir con los estudiantes el rol que va a cumplir como docente durante la Unidad Didáctica Integrada (música y física).</p> <p>Solicitar que se agrupen y comenzar con la segunda parte de la sesión. No sin antes comunicar al estudiantado la problemática de la contaminación acústica, desde una nueva perspectiva sonora. 10 a 15 minutos.</p> <p>Desarrollo: Actividad 1: Abrir presentación de la actividad descubrimiento tecnológico sonoro (la misma que utilizó la docente de física), con el objetivo de aclarar dudas y aportar desde la mirada particular (música); sensorial, artística y técnica sobre cómo abordar este trabajo. La estrategia que podría utilizarse en esta actividad es aquella denominada como método deductivo, así el estudiantado lograría atisbar y asimilar de mejor manera la estructura completa del trabajo, ahora a partir de la perspectiva y estilo correspondiente a la docente de música. En esta etapa se explicitará la Unidad Didáctica Integrada de manera general, para luego ir presentando todas sus etapas, finalmente se procederá a esclarecer dudas sobre cuestiones específicas. 15 a 20 minutos.</p> <p>Para ayudar a que la actividad sea más comprensible, se seguirá trabajando como ejes transversales de las actividades a realizar con los dos ejemplos hasta ahora desarrollados como son el violín y el reloj. Por otra parte, cada docente desarrolla un enfoque y profundidad único, el que se da a partir del propio lenguaje específico (música o física), debido a la formación y experiencia de cada docente. Sin embargo, y una de las cuestiones centrales sobre la UDI son justamente los acuerdos a los que lleguen ambas docentes -en este caso específico- en las etapas de planeación y en las reuniones permanentes que sostendrá el profesorado para poder implementar en la UDI, tópicos de enseñanzas integrados más NO fragmentados o multidisciplinarios.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Una vez aclaradas las preguntas del alumnado, puede darse por iniciado de manera oficial el trabajo grupal e interdisciplinario sobre los descubrimientos tecnológicos sonoros. El rol del docente será el de estar atento a las dinámicas grupales para aclarar dudas que surjan en el proceso, sobre la comprensión de la UDI y la estructura de las actividades, además de observar la participación y resolución de problemas, aportando contenidos teóricos y técnicos, como también promoviendo la creatividad y el pensamiento reflexivo, nutriendo las discusiones desde las diferentes posturas que se darán dentro de los grupos.</p> <p>Además, el profesorado debe estar atento (a) a los decibeles que a medida que pasa el tiempo (durante una sesión) van ascendiendo en intensidad, por lo que será necesario volver a recordar la importancia que tiene el cuidado de la intensidad para con la audición, y por lo tanto, tener conciencia sobre la contaminación acústica y sus consecuencias. 10 a 15 minutos.</p> <p>Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para preguntas sobre la comprensión de los contenidos y estructura de la UDI, además de los aportes, opiniones y nuevas ideas, entre otros. 10 minutos.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>Sesión IV Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es que el estudiantado comience a trabajar por completo en sus actividades grupales didácticas integradas, es decir, ordenar el salón, agruparse, acordar roles, y comenzar a trabajar desarrollando todas sus capacidades en base a todas las dimensiones o facultades que cada ser humano tiene a su haber, comprometiéndose a entregar lo mejor de sí mismos (as), con el apoyo docente en todas las temáticas específicas y técnicas, como también en cuestiones procedimentales y actitudinales explicitadas en el desarrollo de las actividades y en la etapa de la evaluación. Por lo que la Unidad Didáctica Integrada se desarrollará a partir del nuevo enfoque, que es el integrado.</p> |
| <p>Sesión IV UDI. Física y Música Duración 1 hora.</p> | <p>Inicio: Saludo de él o la docente. Recordar agruparse de manera silenciosa (en esta cuarta sesión, ya debería el estudiantado haber integrado el concepto de contaminación acústica o tener una noción de él), para luego retomar lo visto en la clase anterior, dialogar con el estudiantado, vinculando las actividades a partir de las diferentes visiones, tanto del estudiantado como del profesorado, aclarando algunas dudas generales, para luego dejar que los grupos trabajen de manera autónoma. 5 a 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: Trabajo grupal. El o la docente estará recorriendo y acercándose a los grupos para aclarar dudas, aportar conocimientos, solucionar problemas relacionales y técnicos, apoyar y alentarlos con nuevas creaciones.</p> <p>Entre las ideas más relevantes en esta sesión, se encontrará el reforzamiento constantemente de los aprendizajes esperados de la Unidad Didáctica Integrada, como son la adquisición, comprensión, clasificación y aplicación de los</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>nuevos conceptos investigados (considerando el contenido requerido de cada formato expuesto en las sesiones dos y tres), generando dinámicas de discusión para que el estudiantado logre reflexionar y formular por medio de estas detonantes, ejemplos claros sobre la variedad de descubrimientos tecnológicos sonoros existentes a través de la historia y del impacto que ha causado en la vida cotidiana a partir de la concientización de los sonidos. 30 minutos.</p> <p>Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para preguntas sobre la comprensión y viabilidad de los nuevos conceptos seleccionados por los grupos y la relación entre los descubrimientos tecnológicos y el universo sonoro, además de promover todos los aportes, opiniones y nuevas ideas que sean expuestas y compartidas. 10 minutos.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Sesión V Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es que el estudiantado vaya integrando y a la vez sintiéndose cómodo (a) en su rol autónomo del aprendizaje, investigando, debatiendo, seleccionando, tomando decisiones y ejecutando a partir de las distintas técnicas de aplicación que se requiera, como parte de una rutina de trabajo que se desarrolla a través de este nuevo enfoque integral.</p> |
| <p>Sesión V UDI. Física y Música Duración 1 hora.</p> | <p>Inicio: Saludo de él o la docente. Recordar agruparse de manera silenciosa, para luego retomar lo visto en la clase anterior, dialogar con el estudiantado, aclarar algunas dudas generales, y luego dejar que los grupos trabajen de manera autónoma. 5 a 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: Trabajo grupal. El o la docente seguirá recorriendo y acercándose a los grupos para aclarar dudas, aportando conocimientos, solucionando problemas relacionales y técnicos, como son algunos de los conceptos específicos del lenguaje de la física que les ayude a comprender en profundidad y elaborar su descubrimiento sonoro como son la fuerza, elasticidad, velocidad, aceleración, entre otros, siempre apoyando y alentando al estudiantado a probar nuevas ideas. 30 minutos.</p> <p>A continuación, algunas preguntas supuestas que el profesorado debe considerar como parte de los contenidos a compartir con el estudiantado, respondiendo de manera clara y sucinta:</p> <p>Ejemplo Violín; ¿Qué material resiste la fuerza que requerirán las cuerdas para la afinación de un violín? ¿Cuántas veces oscila cada cuerda para sonar a cierta altura? ¿existen fórmulas para comprender este fenómeno? ¿Cuál es la relación entre elasticidad, el tipo de material y la fuerza para poder colocar una cuerda de violín, y que éste tenga su sonido característico?</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Ejemplo Reloj; ¿Cuál es la relación entre la velocidad y el peso para poder construir un reloj con segundero? ¿Qué tipo de energía y qué cantidad se necesita para hacer funcionar un reloj de pared? ¿Es posible construir un reloj de arena y/o de agua? ¿cuáles son las relaciones entre peso, velocidad y tiempo? ¿Se puede construir un reloj con cualquier medio como soporte (aire, agua, tierra)? ¿Se puede elaborar un reloj con imanes? ¿cuál es su función? ¿con qué material es compatible el imán?</p> <p>Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate sobre la utilización de los nuevos conceptos desarrollados en la sesión (fuerza, elasticidad, velocidad, y todo lo concerniente a los materiales investigados). Además, promover la participación de cada participante en el aporte para el equipo. 10 minutos.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>Sesión VI Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es que el estudiantado comience a mostrar destellos de independencia en el trabajo escolar, al integrar las nuevas rutinas que se vienen desarrollando de manera paulatina pero sistemática a partir de la sesión uno en adelante, agilizando sus prácticas por medio de la autonomía.</p> |
| <p>Sesión VI UDI. Música y Física Duración 1 hora.</p> | <p>Inicio: Saludo de él o la docente. Esperar a que el estudiantado se agrupe de manera silenciosa (por sí sola y sin ruido), para luego retomar lo visto en la clase anterior, dialogar con el estudiantado, aclarar algunas dudas generales, y luego dejar que los grupos trabajen de manera autónoma. 5 a 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: Trabajo grupal. El o la docente seguirá recorriendo y acercándose a los grupos para aclarar dudas, aportar conocimientos, solucionar problemas relacionales y técnicos, como por ejemplo las relaciones que se encuentran entre los descubrimientos tecnológicos y el universo sonoro, como parte del nuevo enfoque del trabajo que se desarrolla en la UDI, apoyando y alentando siempre a que desarrollen las ideas que vayan surgiendo a partir del estudiantado, entregándoles confianza. 30 minutos.</p> <p>A continuación, algunas preguntas que el profesorado debiera considerar como parte de los contenidos a compartir con el estudiantado, respondiendo de manera clara y sucinta:</p> <p>Ejemplo Violín; ¿Es posible construir un violín con más o menos cuerdas? ¿Cuáles son las técnicas a desarrollar al tener el violín construido? ¿Existen varias escalas en la construcción de un violín? ¿De qué manera aplica para la construcción de un violín las cualidades del sonido? ¿Cambiará el timbre del violín si se cambia su material de madera clásico?</p> |

Ejemplo Reloj; ¿De qué manera influye el sonido del tic-tac en el ser humano? ¿La altura del sonido del reloj genera alguna diferencia en la percepción y posterior función cognitiva? ¿Existe alguna obra musical hecha con relojes? ¿Puede ser considerada como una obra musical una ejecución instrumental hecha con relojes? ¿Qué relación existe entre los 60 segundos de un reloj y las 60 negras pulsadas por minuto?

Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para preguntas sobre el universo sonoro, composiciones con elementos o instrumentos no musicales, empleo de las cualidades del sonido, cruzando información con los grandes descubrimientos tecnológicos, obras musicales, aportes, opiniones, nuevas ideas, entre otros. 10 minutos.

| | |
|--|--|
| <p>Sesión VII Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es volver a remover y ampliar las capacidades de reflexión del estudiantado, mostrando un video en clases, el cual tiene como objetivo expandir nuevas posibilidades creativas, fortaleciendo sus propuestas para la actividad didáctica integral.</p> <p>Por otra parte, se seguirá promoviendo el rol autónomo del aprendizaje por parte del estudiantado, dejando que trabajen y desarrollen sus propias dinámicas.</p> |
| <p>Sesión VII UDI. Física y Música Duración 1 hora.</p> | <p>Inicio: Saludo del docente. Invitar al estudiantado a ver un video corto (5 minutos) que él o la docente ha preparado para ellos (as). https://www.youtube.com/watch?v=jA-r20PIU18</p> <p>Recordar agruparse de manera silenciosa, aunque la actividad sea diferente a las que ya se vienen practicando desde la primera sesión en adelante, con el fin de integrar el concepto de contaminación acústica, ruido y sonido. En esta sesión se realizará la presentación de un video que muestra la relación entre el sonido y la ciencia, cuestión que dista de la rutina que se venía practicando dentro del proceso de la UDI.</p> <p>Posteriormente se retoman las opiniones y preguntas de la clase anterior y se conjuntan con las nuevas dudas y aportes sobre el video. En seguida dejar que los grupos trabajen de manera autónoma, retomando la rutina. 5 a 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: Trabajo grupal. El o la docente estará recorriendo y acercándose a los grupos para aclarar todo lo concerniente a las distintas actividades que está realizando el estudiantado por medio de los diferentes roles que cada participante esté desarrollando, ya sea en la bitácora de campo, proporcionando una estructura y ejes para facilitar las observaciones y que abarquen lo necesario dentro de los intereses del grupo. Por otra parte, se apoya al estudiantado que está ejecutando el formato escrito, proporcionando información con respecto a vocabulario, profundidad y cuestiones relacionadas a los márgenes y espacios.</p> <p>Lo mismo ocurrirá con los otros formatos, si ya han comenzado a desarrollarlos, donde el docente deberá guiar y retroalimentar las opiniones, utilizando detonantes (desde las perspectivas cognitiva, emocional y valórica) de manera permanente para que el estudiantado vaya puliendo la nueva información. 30 minutos.</p> <p>Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para preguntas sobre la comprensión y relación de lo visto en el video con el propio trabajo grupal, ¿se reconocen realizando un buen proyecto? ¿el nivel del trabajo grupal está por encima, similar o por debajo de lo visto? ¿Cuál es la importancia de compararse? ¿con quién se compite? ¿será suficiente el tiempo para lograr el cometido? ¿Hay algo de lo visto que sirva para alguno de los proyectos del salón? ¿Alguien conoce algún otro video que aporte al curso? 10 minutos.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Sesión VIII Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es promover el rol autónomo del aprendizaje por parte del estudiantado, dejando que trabajen y desarrollen sus propias dinámicas; investigando, debatiendo, seleccionando, tomando decisiones y ejecutando a partir de las distintas técnicas que hayan estado aplicando y mejorando a través de las sesiones, en referencia a cualquiera de los formatos que estén desarrollando como es la escritura, creación, presentación, construcción, como también en el ámbito relacional.</p> |
| <p>Sesión VIII UDI. Física y Música Duración 1 hora.</p> | <p>Inicio: Saludo del docente. Recordar agruparse de manera silenciosa, para luego retomar lo visto en la clase anterior, dialogar con el estudiantado, aclarar algunas dudas generales. 5 a 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: Trabajo grupal. El o la docente seguirá recorriendo y acercándose a los grupos para aclarar dudas, aportar conocimientos, solucionar problemas relacionales y técnicos, como podría ser la construcción y posible ejecución de los instrumentos elaborados por los distintos grupos, testeando su funcionalidad en experimentos que hayan tenido avances notorios, como también, en aquellos que no hayan tenido un buen término. Es ahí donde el profesorado debe poner toda su potencialidad para aportar, encaminar y motivar al estudiantado, promoviendo la optimización de los procesos grupales relacionados a la obra, apoyándolos y alentándolos con nuevas ideas a probar. 30 minutos.</p> <p>Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para preguntas, aportes y opiniones sobre los procesos de construcción de la actividad grupal, las estructuras en las que se están basando para los ensambles, cuáles son las mayores problemáticas a resolver, son de carácter ¿conceptual, procedimental o actitudinales? Considerando el tiempo que queda para finalizar. 10 minutos.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Sesión IX Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es poder detallar los trabajos para tener tiempo de terminarlos en tiempo y forma. Para esto, el estudiantado deberá saber distribuir sus horas restantes de trabajo, lo que implicará tomar decisiones, asumir roles, compromisos y desarrollar estrategias para concretar de la mejor manera las actividades señaladas y acordadas.</p> |
| <p>Sesión IX UDI. Música Y Física. Duración 1 hora.</p> | <p>Inicio: Saludo del docente. Recordar agruparse de manera silenciosa, para luego retomar lo visto en la clase anterior, dialogar con el estudiantado y aclarar algunas dudas generales. 5 a 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: Trabajo grupal. El o la docente tendrá la misión de ir apoyando a los diferentes equipos para que éstos puedan ir cerrando sus propuestas de manera óptima. Para ello, seguirá recorriendo y acercándose a los grupos para detallar y dar soluciones prácticas, en directa referencia a los términos de construcción y ejecución del descubrimiento sonoro, como también en la definición de conceptos que manejan los distintos grupos, promoviendo a través de la experiencia estrategias que sean útiles para ir cerrando los proyectos, aportando en la lectura de las actividades,</p> |

volviendo al principio y retomando lo más relevante que se requiere para la actividad, formando la práctica educativa en una decisión estratégica y global, fortaleciendo las decisiones finales de los equipos sin perder de vista lo más importante. 30 minutos.

Ejemplo Violín; el equipo ya tiene casi listo el instrumento musical, sin embargo, nadie puede ejecutarlo. En ese caso, el profesorado podrá generar un diagnóstico (habiendo observado durante todas las sesiones esta cuestión), pudiendo seleccionar, con la venia del resto del equipo a una persona encargada de practicar la ejecución del instrumento, entregándole distintas herramientas sobre cómo lograr una ejecución a un nivel aceptable. Por ejemplo, una de las posibilidades es recomendar al o la estudiante con una persona experta en el tema (dentro de la escuela), o contactándolo con algún otro (a) estudiante de Música, o entregándole algunos tips, videos, o incluso juntándose en otro horario para aportarle en sus habilidades como instrumentista, sin dejar de potenciar el proyecto en sí, proporcionando herramientas a los demás para pulir el trabajo en cuestión, lo que se identifica con un trabajo en equipo.

Ejemplo Reloj; El equipo no logra elaborar una obra musical con el reloj. Es entonces, que el profesorado ahonda en los conceptos de universo sonoro y música, pudiendo discutir con el estudiantado y logrando relacionar de manera profunda algunas muestras artísticas que se encuentran fuera de los cánones musicales tradicionales, compartiendo información sobre autores contemporáneos, donde la composición tiene un carácter más conceptual. Por lo tanto, el profesorado entrega herramientas audiovisuales para que el estudiantado logre conectar sus propias ideas con alguna obra ya terminada, sin dejar de potenciar el proyecto en su totalidad, puliendo el trabajo en cuestión, lo que también se identifica con un trabajo en equipo.

Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para preguntas y aportes sobre las opiniones y críticas en general sobre la etapa de finalización de los instrumentos históricos a presentar, generando una discusión a nivel global sobre los procesos y también de entrega, como estrategia de trabajo y responsabilidad. 10 minutos.

| | |
|---|---|
| <p>Sesión X Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es revisar los trabajos y dejarlos terminados o casi listos para la presentación. El estudiantado deberá decidir qué caminos debe tomar antes de finalizar las actividades acordadas, lo que debe visibilizarse en aquellas relaciones de poder, acuerdos, y empatía que deben resolver como parte de los aprendizajes en equipo.</p> |
| <p>Sesión X UDI. Física y Música</p> <p>Duración 1 hora.</p> | <p>Inicio: Saludo del docente. Recordar agruparse de manera silenciosa, para luego retomar lo visto en la clase anterior, dialogar con el estudiantado y aclarar algunas dudas generales. 5 a 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: Cierre de los trabajos grupales. El profesorado estará recorriendo y acercándose a los grupos para aportar en el cierre de cada proyecto, para aquello deberá detallar con cada grupo los pasos establecidos en la sesión dos sobre los tres formatos a desarrollar (escrito, presentación y construcción), participando en todas las discusiones (que se den de manera natural y otras detonadas a propósito) sobre la participación y los roles con que cada uno (a) se ha comprometido, y que de manera conscientemente respetuosa deberán integrar de la mejor manera para las presentaciones venideras. 30 minutos.</p> <p>Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para preguntas sobre la finalización de cada uno de los formatos y de las propuestas en sí, validando las diferentes opiniones, ideas y reflexiones, sobre los procesos de participación en los trabajos en equipos, además se concretarán fechas, orden de las presentaciones y entrega del trabajo escrito. 10 minutos.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Sesión XI Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es evaluar el desempeño de los estudiantes en la presentación del trabajo didáctico integral.</p> <p>En esta sesión se espera que cada uno de los estudiantes se haga responsable de la presentación grupal y sea un aporte, dando lo mejor de sí y apoyando a los demás de la misma manera.</p> <p>Tanto estudiantes como docentes conocen y tienen en su haber una pauta de evaluación la cual se anida en la nube virtual a partir de la segunda clase en la carpeta denominada Pauta de Evaluación.</p> <p>Una vez terminada cada presentación también habrá espacio para el diálogo y la retroalimentación desde la perspectiva del o la docente, como también de sus compañeros y compañeras.</p> |
|---|---|

Sesión XI
UDI. Física y Música
Duración
2 horas.

Inicio: Saludo del profesorado, comentando brevemente la secuencia didáctica, la tabla de evaluación y las muchas experiencias que se han ido desarrollando a nivel conceptual, procedimental y actitudinal como parte de la experiencia participativa de una Unidad Didáctica Integrada, hasta llegar a la presentación. En seguida se prepara el salón (en silencio), el proyector, el audio y el grupo a exponer. 15 minutos.

Desarrollo: Presentación del grupo 1. Exposición y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfocándose en las experiencias y aprendizajes esperados. 10 minutos.

Presentación del grupo 2. Exposición y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfocándose en las experiencias y aprendizajes esperados. 10 minutos.

Presentación del grupo 3. Exposición y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfocándose en las experiencias y aprendizajes esperados. 10 minutos.

Presentación del grupo 4. Exposición y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfocándose en las experiencias y aprendizajes esperados. 10 minutos.

Presentación del grupo 5. Exposición y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfocándose en las experiencias y aprendizajes esperados. 10 minutos.

Presentación del grupo 6. Exposición y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfocándose en las experiencias y aprendizajes esperados. 10 minutos.

Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para opiniones, y un resumen de la experiencia sobre la Unidad Didáctica Integrada de manera individual y grupal, profundizando en la comprensión y actitud para encarar una nueva manera de aprender en la Escuela, la manera en que pudieron integrar dos disciplinas diferentes bajo un mismo proyecto. Preguntar si se les hizo complejo transitar entre dos profesoras que utilizan lenguajes diferentes, si les gustaría repetirlo con otras asignaturas, entre otras cuestiones que surgirán en el calor de las opiniones. 15 minutos.

| | |
|---|--|
| <p>Sesión XII Intención Pedagógica</p> | <p>El objetivo de esta sesión es que el estudiantado logre demostrar, por medio de una presentación sonora y musical, la funcionalidad del descubrimiento seleccionado, además de compartir las diferentes opiniones sobre la actividad, como también sobre la UDI completa, dando fin a la experiencia de la Unidad Didáctica Integrada escolar, que implicó a las asignaturas de Música y Física.</p> |
| <p>Sesión XII UDI. Física y Música Duración 2 horas.</p> | <p>Inicio: Saludo del profesorado, comentando brevemente la secuencia didáctica, la tabla de evaluación y las muchas experiencias que se han ido integrando hasta llegar a la presentación. 15 minutos.</p> <p>Desarrollo: En seguida se prepara el salón (en silencio), el proyector si es necesario, el audio, el volumen y los grupos a ejecutar.</p> <p>Presentación del grupo 1. Obra sonora y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfatizando de los aprendizajes esperados. 10 minutos.</p> <p>Presentación del grupo 2. Obra sonora y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfatizando de los aprendizajes esperados. 10 minutos.</p> <p>Presentación del grupo 3. Obra sonora y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfatizando de los aprendizajes esperados. 10 minutos.</p> <p>Presentación del grupo 4. Obra sonora y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfatizando de los aprendizajes esperados. 10 minutos.</p> <p>Presentación del grupo 5. Obra sonora y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfatizando de los aprendizajes esperados. 10 minutos.</p> <p>Presentación del grupo 6. Obra sonora y luego observaciones y retroalimentación, tanto del o la docente como del estudiantado, enfatizando de los aprendizajes esperados. 10 minutos.</p> <p>Cierre: Para terminar la sesión se abrirá el debate para opiniones acerca de las presentaciones, por medio del dialogo sobre las cuestiones que más le haya llamado la atención de la Unidad Didáctica Integrada, una vez finalizada las doce sesiones de manera completa, por lo que son bienvenidas las críticas positivas como las negativas, como también todo tipo de opiniones diversas basadas en el respeto. Despedida. 15 minutos.</p> |

Nota: tabla 9. Sesiones (12) de la Secuencia didáctica de la Unidad Didáctica Integrada (UDI). Elaboración propia.

**La última sesión (XII), también podría desarrollarse en el patio de la escuela y compartirse con todo el alumnado de la institución escolar. Igualmente podría presentarse dentro de una feria científica o de música o de descubrimientos tecnológicos, como ejemplo de un trabajo interdisciplinario, o como muestra de lo que se puede llegar a construir por medio de una Unidad Didáctica Integrada.*

Al proponer una muestra de estas características, se pretende que el alumnado logre formar relaciones y redes comunicantes entre estudiantes de otros cursos, edades, incluso de escuelas, generando a partir de esta UDI una muestra como parte de un cambio de paradigma, en donde los aprendizajes de la escuela no solo se desarrollen por medio de una sola disciplina, y que a la vez tampoco sea forzoso que estas se encuentren dentro de la escuela.

* A modo de ejemplo, dos páginas de fuentes confiables para buscar información;

- 1.- Redalyc (<https://www.redalyc.org/redalyc/acerca-de/mision.html>)
- 2.- Scielo (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=1665-8574&lng=es&nrm=iso)

CoRubric como instrumento de evaluación

La particularidad de esta herramienta tecnológica es que es una evaluación de tipo formativa y sumativa, aquella en la que participa el tridente estudiantes-docentes y tutores, donde los estudiantes deberán autoevaluarse, los tutores participarán de manera activa escribiendo sus puntos de vista con relación a los aprendizajes de sus pupilos, y los docentes evaluarán y sistematizarán cada participación durante esta Unidad Didáctica Integrada, aunando todos los criterios y niveles de desempeño por medio de la herramienta CoRubric una vez por semana.

En este caso específico, se evaluarán las 12 sesiones desarrolladas en la secuencia didáctica, agrupándola de tres en tres, es decir, por las tres primeras sesiones se realizará una evaluación, utilizando la misma lógica para las siguientes evaluaciones (la cuarta y última evaluación corresponde a las sesiones X, XI y XII).

¿Por qué se evalúa por semanas? Esta pregunta tiene su origen en la idea de poder hacer partícipe a toda la comunidad escolar sobre el proceso de aprendizaje (en una directa relación a los tutores), por lo que una rúbrica de autoevaluación y de observaciones por sesión, podría ser mucha carga para el tridente que, inserto en un sistema educacional tradicional acostumbra a recibir sólo por parte del profesorado una o más calificaciones cuantitativas por semestre. De Hecho, en cuanto a las observaciones, estas generalmente se llevan a cabo solo en los cierres de semestre, en las reuniones de tutores o en charlas personalizadas entre el profesorado y los tutores.

Por estas razones se ha sistematizado esta herramienta de evaluación semanal, para que se puedan desarrollar de manera continua y orgánica, sin ejercer mayor presión, es decir de manera paulatina e integral, para finalmente lograr una participación transversal, dinámica y transparente.

Presentación de las figuras 38, 39, 40 y 41 de evaluación semanal correspondiente a la Unidad Didáctica Integrada propuesta, bajo la herramienta CoRubric:

Figura 38. Evaluación de la UDI, semana 1.

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|--|---|-------------------|
| 1 | | | Evaluación Unidad Didáctica Integrada; Semana I. | | |
| 2 | DESEMPEÑO | EXCELENTE | BIEN | INSUFICIENTE | PORCENTAJE |
| 3 | CRITERIOS | 3 | 2 | 1 | |
| 4 | Aprendizajes esperados (Conceptuales) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Relaciona las actividades ejecutadas en clases con la nueva información acerca de la Unidad Didáctica Integrada. <input type="checkbox"/> Comprende la estructura de las actividades expuestas. <input type="checkbox"/> Reconoce el concepto de contaminación acústica. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comprende la estructura de las actividades expuestas. <input type="checkbox"/> Reconoce el concepto de contaminación acústica. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No comprende ni relaciona las nuevas actividades con la Unidad Didáctica Integrada, ni reconoce el concepto de contaminación acústica. | 33,3 % |
| 5 | Aprendizajes esperados (Procedimentales) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Resuelve las nuevas problemáticas presentadas en las actividades, buscando diferentes maneras para solucionarlo. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Resuelve alguna de las nuevas problemáticas presentadas en las actividades. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No logra resolver las problemáticas presentadas en las actividades. | 33.3% |
| 6 | Aprendizajes esperados (Actitudinales) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participa y respeta las indicaciones del profesorado, como también la de sus compañeros y compañeras de salón. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participa, pero no respeta las indicaciones del profesorado ni de sus compañeros y compañeras de equipo. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No participa ni respeta las indicaciones del profesorado, como tampoco las de sus compañeros y compañeras de equipo. | 33.3% |
| 7 | Recursos didácticos | Bolsas, textos ya trozados y escritos, proyector, computador, internet y bocina (en buen estado) | | | |

Nota: Figura 39. Cuadro Evaluación CoRubric. Semana I. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

Figura 39. Evaluación de la UDI, semana 2.

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|--|--|-------------------|
| 1 | | | Evaluación Unidad Didáctica Integrada; Semana II. | | |
| 2 | DESEMPEÑO | EXCELENTE | BIEN | INSUFICIENTE | |
| 3 | CRITERIOS | 3 | 2 | 1 | PORCENTAJE |
| 4 | Aprendizajes esperados (Conceptuales) | <input type="checkbox"/> Comprende nuevos conceptos a partir de las investigaciones hechas de manera individual como grupal. <input type="checkbox"/> Identifica y relaciona la nueva información relativa a los descubrimientos tecnológicos y el universo sonoro como parte del nuevo enfoque de trabajo que se desarrolla en la Unidad Didáctica Integrada. | <input type="checkbox"/> Comprende algunos conceptos a partir de las investigaciones hechas por parte del equipo | <input type="checkbox"/> No comprende los nuevos conceptos investigados, como tampoco relaciona los descubrimientos tecnológicos y el universo sonoro con la nueva Unidad Didáctica Integrada. | 33,3 % |
| 5 | Aprendizajes esperados (Procedimentales) | <input type="checkbox"/> Investiga, clasifica, interpreta y aplica los contenidos encontrados para aportar al trabajo grupal. | <input type="checkbox"/> Aplica los contenidos encontrados para aportar al trabajo grupal. | <input type="checkbox"/> No investiga ni aplica los contenidos a la actividad, por lo tanto no aporta a su aprendizaje ni a su equipo. | 33.3% |
| 6 | Aprendizajes esperados (Actitudinales) | <input type="checkbox"/> Toma consciencia del trabajo en equipo, respeta y se interesa por mejorar las relaciones entre todas las personas que integran el equipo. | <input type="checkbox"/> Toma consciencia del trabajo en equipo. | <input type="checkbox"/> No toma conciencia del trabajo en equipo, ni se interesa por mejorar las relaciones interpersonales. | 33.3% |
| 7 | Recursos didácticos | Computador, proyector, internet y altavoz o bocina (en óptimo estado). | | | |
| 8 | | | | | |

Nota: Figura 40. Cuadro Evaluación CoRubric. Semana II. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

Figura 40. Evaluación de la UDI, semana 3.

| | B | C | D | E | F |
|---|---|---|--|---|-------------------|
| 1 | | | Evaluación Unidad Didáctica Integrada; Semana III. | | |
| 2 | DESEMPEÑO | EXCELENTE | BIEN | INSUFICIENTE | PORCENTAJE |
| 3 | CRITERIOS | 3 | 2 | 1 | |
| 4 | Aprendizajes esperados (Conceptuales) | <input type="checkbox"/> Comprende y relaciona los conceptos y contenidos expuestos en el video, identificando similitudes o diferencias en su trabajo grupal. <input type="checkbox"/> Identifica, relaciona y define la nueva información, para poder desarrollar los conceptos y darle nuevas utilidades en su trabajo de equipo. | <input type="checkbox"/> Comprende algún concepto de la actividad visual que presenta el profesorado y lo relaciona con su trabajo | <input type="checkbox"/> No comprende ni relaciona los nuevos conceptos expuestos en esta sesión, como tampoco los desarrolla para darle nuevas utilidades a su equipo. | 33,3 % |
| 5 | Aprendizajes esperados (Procedimentales) | <input type="checkbox"/> Crea, construye y ejecuta de manera individual y grupal objetos y estructuras para llegar a una solución por medio de algunos procesos de búsqueda. | <input type="checkbox"/> Ejecuta de manera individual, objetos y estructuras para llegar a una solución por medio de algunos procesos de búsqueda. | <input type="checkbox"/> No investiga ni aplica los contenidos a la actividad, por lo tanto no aporta a su aprendizaje ni a su equipo. | 33.3% |
| 6 | Aprendizajes esperados (Actitudinales) | <input type="checkbox"/> Acepta y ofrece críticas de manera constructiva y empática. | <input type="checkbox"/> Ofrece críticas de manera constructiva y empática | <input type="checkbox"/> No acepta ni ofrece críticas de manera constructiva y empática. | 33.3% |
| 7 | Recursos didácticos | Computador, proyector, internet y altavoz o bocina (en óptimo estado). | | | |
| 8 | | | | | |

Nota: Figura 41. Cuadro Evaluación CoRubric. Semana III. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

Figura 41. Evaluación de la UDI, semana 4.

| | A | B | C | D | E |
|---|--|---|---|--|------------|
| 1 | | | Evaluación Unidad Didáctica Integrada; Semana IV. | | |
| 2 | DESEMPEÑO | EXCELENTE | BIEN | INSUFICIENTE | PORCENTAJE |
| 3 | CRITERIOS | 3 | 2 | 1 | |
| 4 | Aprendizajes esperados (Conceptuales) | <input type="checkbox"/> Comprende y maneja nuevos conceptos que fueron obtenidos a través de sus propias investigaciones y por medio del profesorado. <input type="checkbox"/> Reconoce los conceptos que muestra en la presentación, dándole un buen uso. <input type="checkbox"/> Comprende y define la obra sonora creada por el grupo. | <input type="checkbox"/> Reconoce los conceptos que muestra en la presentación, dándole un buen uso. <input type="checkbox"/> Comprende y define la obra sonora creada por el grupo. | <input type="checkbox"/> No comprende ni maneja nuevos conceptos, tampoco es coherente en su presentación, y no conoce la obra creada por el equipo. | 33,3 % |
| 5 | Aprendizajes esperados (Procedimentales) | <input type="checkbox"/> Planifica, prueba y observa, comprobando la autenticidad y funcionamiento de su creación. <input type="checkbox"/> Maneja con habilidad las técnicas comunicacionales, como también la ejecución del o los instrumentos a presentar. | <input type="checkbox"/> Maneja con habilidad las técnicas comunicacionales, como también la ejecución del o los instrumentos a presentar. | <input type="checkbox"/> No planifica y no comprueba la autenticidad y funcionamiento de la creación del equipo. Tampoco maneja con habilidad las técnicas comunicacionales ni de ejecución. | 33,3% |
| 6 | Aprendizajes esperados (Actitudinales) | <input type="checkbox"/> Comparte y discute sobre los detalles de término de sus obras, respetando y comprendiendo las diferencias que existen entre las personas que integran el grupo. <input type="checkbox"/> Se esfuerza en participar de la mejor manera en la presentación. <input type="checkbox"/> Respeta y apoya a sus compañeros y compañeras. <input type="checkbox"/> Acepta las críticas con altura de miras. | <input type="checkbox"/> Se esfuerza en participar de la mejor manera en la presentación. <input type="checkbox"/> Respeta y apoya a sus compañeros y compañeras. | <input type="checkbox"/> No se esfuerza en participar, tampoco respeta, acepta ni ofrece críticas de manera constructiva y empática. | 33,3% |
| 7 | Recursos didácticos | Computador, proyector, internet, altavoces y pizarrón. | | | |

Nota: Figura 42. Cuadro Evaluación CoRubric. Semana IV. Elaboración propia basada en el programa virtual CoRubric de Google.

4.3.10 Etapa 10. Redacción y presentación de las conclusiones de la propuesta.

En esta etapa deben desarrollarse las conclusiones sobre los procesos que se llevaron a cabo en el proyecto de intervención escolar.

a.- Reflexión sobre los problemas que surgieron, cómo se solucionaron

b.- Evaluación del proceso seguido

c.- Evaluación de las conclusiones, de los resultados alcanzados.

En el caso particular de este trabajo de investigación, al no intervenir de manera concreta en la escuela, no será posible aportar en las dos últimas etapas de la metodología de esta tesis (etapa ocho y nueve de la metodología de la investigación, correspondiente a la Ejecución de la propuesta Análisis y el procesamiento de la aplicación de la propuesta de intervención) sobre las problemáticas que surgieron, ya que se ha desarrollado una propuesta de intervención y **No** una intervención como tal, por lo que no ha habido retroalimentación en términos de lugar (institución escolar), como tampoco entre las partes (investigador y comunidad escolar).

Ahora bien, esta propuesta de intervención será presentada a la Escuela Secundaria Diurna No.139 José Enrique Rodó, primero, como agradecimiento a su disposición en la etapa correspondiente a la investigación de campo de este proyecto educativo, y segundo como una posibilidad de implementación.

En base a esta misma línea, es relevante establecer que la fecha de entrega de este documento a la institución escolar será una vez finalizada y revisada la tesis, la que incluye esta propuesta de intervención sobre la Unidad Didáctica Integrada.

Por lo tanto, en términos de temporalidad (fechas), No será posible una retroalimentación, incluso sí la escuela tiene el interés y el tiempo para desarrollar esta propuesta para el segundo grado de secundaria, no coincidirían con el

término de la maestría en Desarrollo Educativo que se dispone dentro de una fecha diferente a la que implementa la institución escolar.

En términos concretos, esta propuesta tiene como fin entregar la información de manera amable, organizada y útil, para que la institución que lo requiera pueda poner en práctica cada una de las etapas y pasos investigados, cuestiones que deben ser vivenciadas por cada comunidad escolar en particular. Por lo que no hay que olvidar, que un trabajo escolar integral, es necesariamente un trabajo mancomunado, horizontal, en permanente retroalimentación, abierto a las nuevas ideas, dialogante y dispuesto a cambiar en beneficio del bien de la comunidad.

Es por estas y otras razones (desarrolladas en este capítulo) que se ha escogido la Unidad didáctica integrada para esta propuesta de intervención escolar, otorgando “importancia al hecho de compartir experiencias a través de la discusión, la conversación, el debate, experiencias de simulación, mesas redondas abiertas, etc.” (Torres, 2012, p.246).

Ante esta realidad, podrían fortalecerse las relaciones entre las comunidades y las escuelas, logrando considerar a las instituciones escolares como espacios abiertos de construcción de conocimiento, y, por lo tanto, otra manera de construir sociedad.

Finalmente, y como se ha podido observar en este capítulo, para poder llevar a cabo una propuesta de estas características, es necesario generar toda una relación sistémica para entamar las diferentes dinámicas con las que se desarrollan las comunidades escolares, que, sin lugar a duda, serían posibles de aplicar en el sistema educativo actual.

Este trabajo, tiene el respaldo que se corresponde a una investigación académica de grado de maestría, en el que se ha procurado vincular cuidadosamente todas las piezas para llevar a cabo una posible experiencia o práctica de la propuesta de intervención por parte de la comunidad escolar.

4.4 Conclusiones finales

La presente investigación propició algunos datos que permiten visibilizar algunas diferencias entre un currículum fragmentado y un currículum integrado, lo cual significó relacionar de manera profunda, dos enfoques de formación en la construcción social del siglo XXI.

Desde una perspectiva macro-analítica, los componentes que moldean y articulan los diferentes tipos de sociedades modernas, como elementos centrales -dentro de su composición-, son cuestiones que se arraigan bajo términos ideológicos que se estructuran dentro de una constitución (estado-nación), y que están vinculados principalmente a normar aquellos derechos y deberes como parte de las libertades que cada ciudadano (a) ejerce dentro de un territorio delimitado.

El currículum, como parte de un proyecto educativo también se elabora bajo términos ideológicos, en este caso, bajo la tutela de alguna coalición política que se conforme como gobierno. Esta administración será quien elabore un modelo particular de construcción curricular que represente el imaginario de sociedad que se quiere instituir bajo la premisa de una educación para el buen ciudadano.

Muchos de los elementos que se elaboran en estos currículos, dependen de políticas internacionales globales, y que hoy en día marcan la pauta en términos de lo que significa calidad en Educación, vinculados o sujetos a los diferentes acuerdos que se mantienen entre naciones.

Para poner en contexto la temática que se desarrolló, la idea del currículum tradicional-disciplinar tuvo su auge en la primera mitad del siglo XX, entre medio de dos guerras mundiales, una incipiente industrialización y bajo la corriente de la psicología conductista (condicionamiento, estímulo, refuerzo y castigo entre otros).

Un siglo después, con el desarrollo de la tecnología, problemas a nivel mundial en el ecosistema (costeando el modelo de mercado), pandemias, derrumbes de ideologías y un infinito depósito y manipulación de la información e inmediatez en

todo orden, cabe preguntarse si acaso ¿los modelos curriculares han respondido a problemáticas perpetuas o contextuales?

Hoy en día, una de las temáticas que está siendo evaluada en cada semestre (por su velocidad en los avances), es la importancia que tiene el uso de la tecnología en la educación, la cual se encuentra en una etapa de transición, al igual que los inmigrantes digitales (y no digitales), la consciencia del cambio climático, y también en la configuración de los trabajos en el ámbito laboral, ya que se puede dar cuenta de ellos en sus cambios y giros, tanto en composición como en durabilidad.

Junto a ellos han ido irrumpiendo distintos tipos de ideologías, las que han ganado espacios en terrenos oficialistas, quedando estas, enfrentadas a las prácticas y modelos tradicionales que muchas veces no comprenden o no permiten una aceptación de apertura hacia la diferencia como valor y fuente de riqueza, concepto clave para entender y visualizar la realidad actual y la de un futuro intercultural como sociedad.

Es en este escenario que el currículum integrado rompe con la fragmentación como concepto general, promoviendo una visión holística y orgánica, a partir de una percepción universal y entramada como filosofía de vida, todo aquello que encierra un cambio de paradigma. Desde este punto de vista ideológico, curricular y escolar, es que en esta investigación se pudo contrastar de manera concreta las diferencias entre la fragmentación y la integración curricular.

De manera particular, en este trabajo de investigación se profundizó y se analizó desde la perspectiva curricular los elementos que componen el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria; Educar para la libertad y la Creatividad (ME, 2017), con el fin de comprender si existe alguna relación entre este modelo a nivel nacional y las características de los dos modelos mencionados anteriormente.

Una vez analizado el modelo Educativo Mexicano (MDE, 2017) de manera cabal, la estrategia consistió en seleccionar dos asignaturas pertenecientes a este modelo curricular (física y música) y profundizar en la integración o fragmentación

de cada asignatura como parte de un entramado total dentro del currículum, situando el énfasis en la articulación de los lineamientos que promueve, las rutas de implementación, como también en la coherencia que existe entre el discurso y su praxis.

A partir de la misión y visión o ideario de este modelo educativo, basado en lo que el artículo 3° de la vigente constitución de los Estados Unidos Mexicanos establece como el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, es que se delimitó una línea transversal para poder visibilizar el desarrollo de aquellas dimensiones físicas o biológicas, mentales o psicológicas, y morales o socioemocionales que todo ser humano tiene a su haber, considerando que el modelo educativo (MDE, 2017), declara como parte de su filosofía pertenecer a una línea humanista.

La investigación arrojó ciertas ambigüedades en el desarrollo de su construcción y coherencia, ya que por medio de la selección de los aprendizajes claves, los ejes articuladores de este currículum (MDE, 2017) y las cargas horarias, se pudo establecer que todos estos elementos curriculares promueven principalmente el desarrollo de la dimensión intelectual del estudiantado, dejando en un segundo plano las dimensiones socioemocionales y físicas.

Además, el diseño curricular está directamente vinculado a las mediciones internacionales sobre lo que se ha instalado en términos conceptuales por calidad de la educación, siendo nuevamente la dimensión intelectual donde se pone el énfasis, generando un ranking (desigual y homogéneo) de conocimientos a nivel de las ciencias.

Una vez finalizada la etapa de investigación y análisis curricular del modelo educativo (MDE, 2017), se desarrolló una aproximación a la práctica curricular en educación secundaria en la Ciudad de México, por medio de una investigación de campo en la Escuela Secundaria N° 139 José Enrique Rodó.

En esta etapa de la investigación, se presentó desde una perspectiva metodológica, el enfoque y las fases en la que se estructura y se describe la

muestra para la investigación de campo, y posteriormente las técnicas que se utilizaron para la recogida de la información, profundizando en los aspectos conceptuales y procedimentales, como también en las implicaciones relacionales, vivenciando las experiencias en conjunto a los actores que participan en la investigación.

Una vez realizada la investigación documental, observación, entrevistas y grupos focales, se analizó la información recabada a partir de los datos extraídos por medio de una categoría de análisis, orientada a la fragmentación o integración curricular.

Estas categorías se estructuraron a partir de las preguntas de investigación como parte de los indicadores de la tabla elaborada, utilizando los resultados de cada herramienta de instrumentación para relacionar, contrastar, analizar y sintetizar los datos, para posteriormente triangular los resultados obtenidos.

Las conclusiones que arrojaron esta etapa de la investigación reflejaron que el currículum mexicano (MDE, 2017), en conjunto a los documentos oficiales del centro escolar (ruta de mejora, reglamento interno y aprendizajes esperados), *corresponden a una visión y división disciplinar por áreas de conocimiento, sin diálogo ni vínculos entre ellas, lo que incluye también, un aislamiento entre toda la gama de docentes y por lo tanto, una repercusión en la creación y desarrollo de nuevos conocimientos de manera integral.*

Además, la elaboración de rutas de implementación explícitas para promover un entramado de saberes que se retroalimenten de manera orgánica es casi nula, basado en el modelo curricular nacional mexicano (MDE, 2017), que considera el desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano únicamente como propuesta declaratoria.

Por otra parte, y desde la perspectiva experiencial, se desprende un desconocimiento importante por parte del profesorado sobre los conceptos y características particulares de cada currículum.

Esto influye directamente en el enfoque que se desarrolla y se implementa en clases, asumiendo características de índole integral a actividades multidisciplinares, las cuales se desarrollan bajo contextos particulares (día de la madre, día de la independencia, entre otros), distanciándose de la concepción y construcción de un proyecto integrado.

Cabe destacar que, la retroalimentación en temáticas que son de importancia para el estudiantado y que no se encuentran dentro de los lineamientos procedimentales de la escuela, por la necesidad de fortalecer las disciplinas que permiten medir la calidad de la educación, son atendidas solo en casos extremos.

En el último capítulo de este trabajo de investigación hubo un acercamiento hacia la construcción de un currículum integrado en Educación Secundaria, como propuesta de intervención, sin embargo, y debido a las limitaciones de tiempo que dispone esta investigación de posgrado, como es en este caso la Maestría en Desarrollo Educativo (un semestre), se consideró que es un lapso muy reducido para poder desarrollar una intervención de tamaño envergadura.

De esta manera, y para estar a la altura de la investigación, se elaboró el diseño de una propuesta de intervención educativa basada en el modelo de las Unidades Didácticas Integradas, siguiendo de cerca las recomendaciones y estructuras del libro “Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado” de Jurjo Torres (2012), como también del libro “La práctica educativa: Cómo enseñar”, de Zabala (2000).

En este último capítulo se elaboró una Unidad Didáctica Integrada (UDI) a partir de las mismas dos asignaturas ya analizadas con anterioridad en esta investigación (física y música), lo que permitió una profundidad aún mayor, considerando la cantidad de información clasificada, y sobre todo en el sentido de continuidad que se le puede dar a estas materias en cuestión.

De esta manera, el objetivo principal fue lograr sistematizar una Unidad Didáctica Integrada (UDI), compuesta por las asignaturas de Física y Música, que fuese coherente y orgánica con toda la información recabada en esta investigación,

además de ser fácil de leer, ya que la intención es entregarla a la institución escolar donde se llevó a cabo la investigación de campo como una propuesta de intervención, sin embargo, y desde una perspectiva más amplia existe la total disposición para que cualquier escuela de secundaria que quisiera considerar esta propuesta integral, la pueda utilizar.

No está demás decir que la implementación de esta UDI será un proceso complejo, ya que requerirá de cambios en el sistema educativo que están internalizados desde hace muchas décadas, lo que requerirá abrir las puertas de la escuela a un nuevo paradigma, es decir, a una nueva forma de comprender la dinámica escolar y la sociedad, comenzando por una apertura de las instituciones escolares para trabajar sistemáticamente en conjunto con la comunidad, además de desarrollar una retroalimentación permanente en todos los niveles, como también estar dispuestos a cambios a nivel administrativo, docente y estudiantil.

El cambio más notorio a nivel de proyecto es el de trabajar con dos profesores (as) en una misma “asignatura”. En este sentido, y para que la Unidad tuviera validez hubo que modificar el horario establecido a partir de las horas lectivas semanales de cada asignatura (física y música), aprovechando la mitad de las horas determinadas de cada materia de manera proporcional, quedando tres horas para la UDI por semana.

Por otra parte, la escuela y el profesorado (que lleven a la práctica este proyecto UDI) deberán organizarse según sus propias dinámicas institucionales (flexibilidad a partir del contexto), para trabajar de manera conjunta, lo que generará además de cambios en la gestión administrativa, cambios en las dinámicas docentes, lo cual se verá reflejada en tiempos no lectivos (discusiones, elaboraciones, investigaciones y reuniones) entre dos lenguajes, hasta ese momento fragmentados y sin diálogo alguno.

Lo que se propuso en esta UDI, fue una secuencia didáctica compuesta por doce sesiones (tres sesiones de una hora por semana), con tópicos que se tomaron a partir de los planes y programas específicos de Física y de Música

respectivamente (MDE, 2017), con el fin de vincularlos y desarrollar un tópico integrado.

Esta propuesta deja establecida de manera teórica y procedimental, la posibilidad de desarrollar una Unidad didáctica integrada en una escuela, cuya visión se basa en un curriculum tradicional-disciplinar, presentando otra manera de abordar las dinámicas escolares a través de un modelo integral de enseñanza-aprendizaje, considerando todas las facultades del ser humano de manera armónica.

Para cerrar, lo que este trabajo de investigación logró esclarecer dentro del desarrollo de todos sus capítulos, fue haber podido visibilizar desde una perspectiva académica, una discordancia entre las propuestas curriculares declarativas y sus prácticas. Por otra parte, la visión tradicional del currículum desvela un apego a ideologías de principios del siglo XX que cada vez están más alejadas de la realidad que se vive en el siglo XXI, siendo el modelo educativo (MDE, 2017) un claro ejemplo de un currículum fragmentado, tradicional y disciplinar.

Sin embargo, y a partir del enfoque del segundo modelo curricular presentado en esta investigación, se pueden vislumbrar diferentes maneras de construir propuestas curriculares, aquellas que integren y contengan dentro de sus bases conceptos como la cooperación, que permitan un diálogo permanente, que promuevan también la transparencia, las experiencias intra e interpersonales, cambiando las jerarquías por roles, y comprendiendo los diversos contextos que existen en cada cultura y en cada persona, promoviendo una visión integral y universal sobre las relaciones del ser humano con su entorno a partir del respeto a la diferencia como ejemplo de riqueza y diversidad.

Estas reflexiones son presentadas con base en los datos y lecturas que se desprenden de esta investigación, cuyas interrogantes principales quedaron despejadas por medio de los diversos análisis realizados, como también, sobre aquellos aportes en la construcción de modelos integrales de educación, cuyos objetivos se inscriben en la posibilidad de lograr comprender y vincular todos los

elementos existentes bajo una percepción orgánica-relacional y de entramado universal.

Esta visión de mundo permitiría una transformación a nivel educativo y social, integrando un diálogo permanente, de horizontalidad, transparencia y cooperación, entre otras características, logrando, a partir de una enriquecedora diferencia, nutrirse y desembocar en un proyecto de formación común.

Es un cambio de paradigma, una mirada profunda y responsable sobre otra forma de relacionarse, de educarse y de construir sociedades.

Figura 42. Cronograma de actividades

| SEMESTRES | 1° SEMESTRE | | | | | 2° SEMESTRE | | | | | 3° SEMESTRE | | | | | 4° SEMESTRE | | | | |
|---|-------------|--|--|--|--|-------------|--|--|--|--|-------------|--|--|--|--|-------------|--|--|--|--|
| ACTIVIDADES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Investigación documental | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño del proyecto; identificación del problema, preguntas de investigación y elaboración de marco teórico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño de la metodología cualitativa, diseño de instrumentos de aplicación y descripción de la muestra para la investigación de campo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Investigación de campo; Aplicación de los instrumentos de investigación, Entrevistas y grupos de discusión | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observación en Aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis y procesamiento de la información de la investigación de campo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diseño de propuesta de intervención | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ejecución de propuesta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis y procesamiento de la aplicación de la propuesta de intervención | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración trabajo final | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Figura 43. Cronograma de actividades

Anexos

Anexo 1. Listado de calificaciones de excelencia en la CDMX.

1/28/2020

Estas son las mejores secundarias en la Ciudad de México | UNIÓN | CDMX

TABLA. SECUNDARIAS CON CALIFICACIÓN DE EXCELENCIA EN LA CDMX

| Escuela | Delegación | Tipo |
|--|----------------|---------|
| Instituto San Ángel Inn Cedros | Álvaro Obregón | Privada |
| Centro Educativo Anglo Mexicano Ameyalli | Álvaro Obregón | Privada |
| Colegio Columbia | Álvaro Obregón | Privada |
| Secundaria Vespertina Cedros de alto rendimiento | Álvaro Obregón | Privada |
| William James Junior High School | Álvaro Obregón | Privada |
| Instituto Miguel Ángel | Álvaro Obregón | Privada |
| Liceo Mexicano Japonés | Álvaro Obregón | Privada |
| Instituto Asunción de México | Álvaro Obregón | Privada |
| Instituto Patria Tercer Milenio AC | Álvaro Obregón | Privada |
| Colegio Oxford | Álvaro Obregón | Privada |
| Colegio Simón Bolívar | Álvaro Obregón | Privada |
| Federico Froebel | Álvaro Obregón | Privada |
| Instituto La Paz | Azcapotzalco | Privada |
| David Livingstone | Azcapotzalco | Privada |
| Centro Educativo Jean Piaget | Benito Juárez | Privada |
| Colegio Suizo de México | Benito Juárez | Privada |
| Colegio S. Juan Pablo II | Benito Juárez | Privada |
| Tomás Alva Edison | Benito Juárez | Privada |
| Nuevo Continente | Benito Juárez | Privada |
| Logos | Benito Juárez | Privada |
| Americana | Benito Juárez | Privada |
| Händel School | Benito Juárez | Privada |
| Colegio Avante | Benito Juárez | Privada |
| Christel House de México | Benito Juárez | Privada |
| Andrés Quintana Roo | Benito Juárez | Privada |
| Escuela secundaria Buckingham | Benito Juárez | Privada |
| Colegio Andersen | Benito Juárez | Privada |

<https://www.unioncdmx.mx/articulo/2017/03/30/educacion/estas-son-las-mejores-secundarias-en-la-ciudad-de-mexico>

1/5

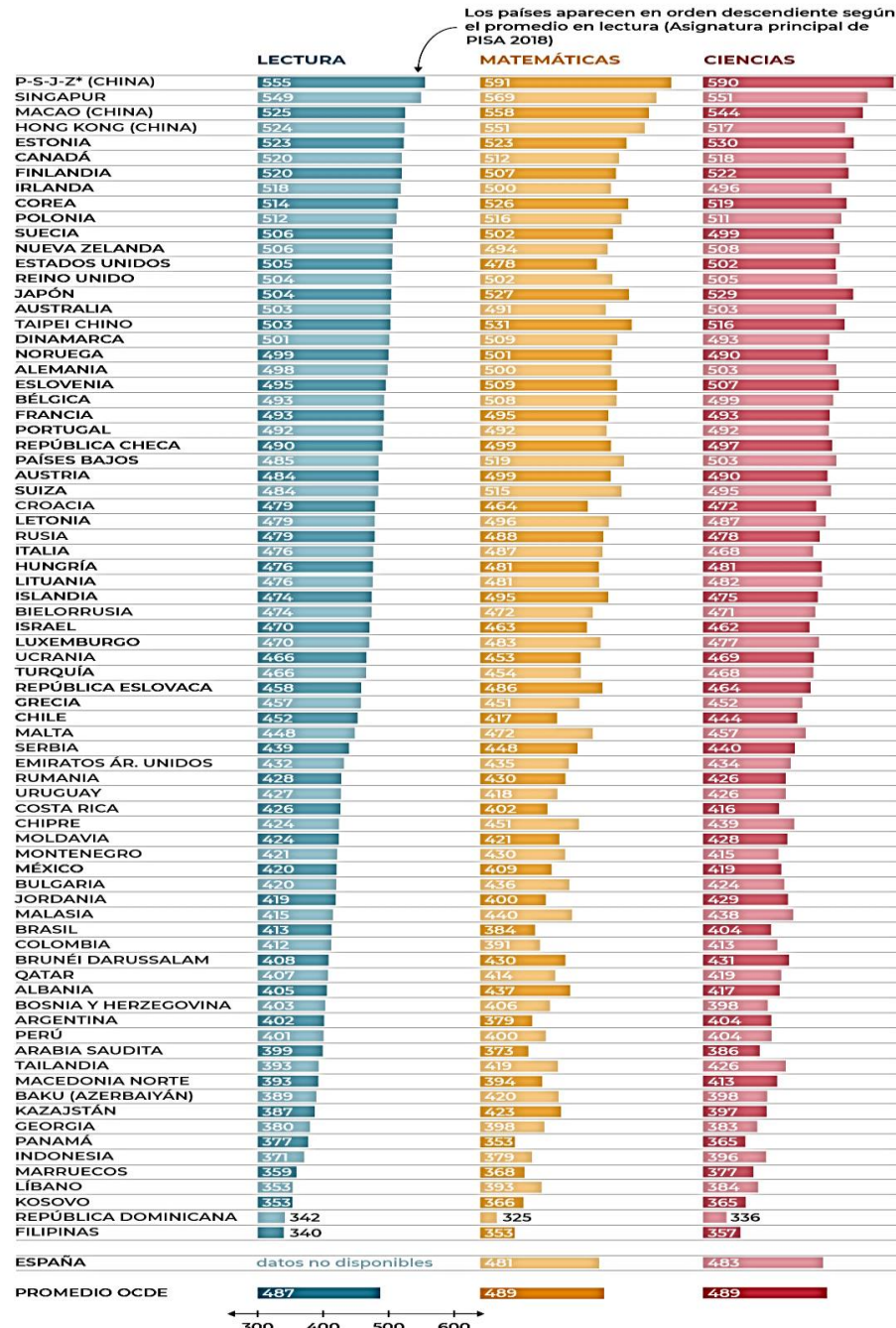
Nota: Cuadro rescatado del periódico Unión.

<https://www.unioncdmx.mx/articulo/2017/03/30/educacion/estas-son-las-mejores-secundarias-en-la-ciudad-de-mexico>

Anexo 2. Resultados de PISA 2018.

Resultados PISA 2018

Panorama del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias



Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2018 || *P-S-J-Z: Pekín, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang



Nota: Recuperado de la página de la OCDE. <https://www.oecd.org/newsroom/los-jovenes-estan-luchando-en-el-mundo-digital-dice-la-mas-reciente-edicion-de-pisa-de-la-ocde.htm>

Anexo 3

Tabla 9. Cuadro de Síntesis de la Triangulación metodológica.

| <p>Pregunta de Investigación</p> | <p>Perspectiva Documental Marco metodológico- Modelo Curricular mexicano (MDE 2017) y Documentos Oficiales del centro escolar</p> | <p>Perspectiva experiencial Observación de Campo Entrevistas-Observación en Aula y Grupos focales en la Escuela secundaria 139 José Enrique Rodó</p> |
|---|---|---|
| <p>¿Es posible identificar distinciones o grandes diferencias entre un currículum Fragmentado y un currículum Integrado?</p> | <p>Sí es posible distinguirlas, considerando que un currículum integrado es más que la suma de sus partes, es un proyecto integral; cultural y social.</p> <p>El currículum integrado es un proceso de organización y entretelado de las diferentes disciplinas que se despliegan en una institución educativa en la perspectiva de una formación integral.</p> <p>Desde esta perspectiva, se pueden visibilizar distinciones por medio de una Fragmentación cultural, es decir, cuando no hay una conexión entre las raíces y costumbres de una comunidad en un contexto particular y el diseño curricular de lo que se quiere llevar a cabo.</p> <p>Así también se pueden identificar diferencias entre ambos modelos curriculares, en cuanto a la estructuración de las disciplinas, que en el caso del currículum tradicional-disciplinar (fragmentado)</p> | <p>Desde esta perspectiva, sí es posible distinguir distinciones entre un currículum fragmentado y un currículum integrado, ya que este ámbito de lo experiencial o vivencial, proporcionará datos a partir de las múltiples dinámicas que se desarrollan de manera transversal en el día a día dentro de una estructura curricular que permea lo formal, lo vivido y lo oculto.</p> <p>De manera particular, se pueden diferenciar estos modelos por medio de la participación e implementación del currículum que llevan a cabo los diferentes actores dentro de la comunidad escolar investigada, como también es relevante considerar aquellas nociones que tienen -en este caso, el director y las docentes- sobre lo curricular, siendo estas las bases en que cimentan sus ejecuciones, lo que permite vincular por medio de las diferentes categorías la construcción de un proyecto coherente, ya sea integrado o fragmentado.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>corresponde a una división disciplinar o por áreas de conocimiento, esto quiere decir, varias disciplinas dentro de un mismo currículum sin dialogo entre ellas.</p> <p>Otro punto donde se pueden diferenciar ambos modelos corresponde al diseño curricular, donde por medio de la elaboración de rutas de implementación explícitas se pueda llevar a cabo lo declarado en el o los documentos oficiales, de manera que establezca o no, una coherencia entre lo declaratorio y los lineamientos para la puesta en práctica, integrando o fragmentando el currículum.</p> <p>Un currículum fragmentado, además de separar, jerarquiza las disciplinas, con el fin de alcanzar una calidad educativa basado en resultados globalizados y estandarizados.</p> | |
| | <p>También significaría un impedimento para generar nuevos saberes entre docentes, en referencia a la creación y desarrollo de nuevos conocimientos considerando como una cuestión fundamental el diálogo entre diferentes disciplinas, como supone toda existencia orgánica y sistémica.</p> | <p>En la Escuela investigada, la concepción sobre un currículum integrado se enmarca dentro de la interdisciplina.</p> <p>Esta modalidad se traduce en actividades extracurriculares y coyunturales, como por ejemplo; el día del Padre, día de muertos, día de la patria. Sólo en estos casos se plantea una idea temática para poder desarrollarla en conjunto entre diferentes áreas, las que recaen (coyuntura) en este caso en las asignaturas de arte.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Lo que representa un escenario tradicional escolar, con casos puntuales de multidisciplinariedad, ya que no existe una planeación ni investigación sobre una temática en conjunto entre disciplinas, tampoco la posibilidad de generar y construir nuevos saberes, desde varias perspectivas, en referencia a un diálogo permanente y de manera interdisciplinaria.</p> <p>Lo que sí se desarrolla son estos casos puntuales de multidisciplinariedad. Siendo este, parte de un currículum fragmentado, más no integral.</p> |
| | <p>Además, se puede identificar la fragmentación de un currículum al comprender la falta de integración de problemáticas reales y vivenciales que se presentan fuera de la escuela y las disciplinas oficiales que no abarcan estas temáticas dentro de la escuela, resultando ser una barrera o un muro que no permite conectar ni menos integrar cuestiones de mayor relevancia a nivel personal y social, más allá de lo técnico y disciplinar, fragmentando los saberes que se declaran en la misma.</p> | <p>En la institución educativa investigada, los docentes trabajan cada uno en su propia área y disciplina de manera aislada, promoviendo un aprendizaje disciplinar y fragmentado.</p> |
| | <p>El currículum analizado (MDE 2017) prioriza las dimensiones, cognitivas, mentales o psicológicas, en desmedro de las otras dimensiones del ser humano, como son las dimensiones físicas o biológicas, como también las morales o socioemocionales, por lo que el concepto de integralidad se promueve desde un aspecto declaratorio.</p> | <p>Un escenario similar a la de los docentes, es aquel referido a las familiares o tutores de los estudiantes, ya que tampoco existe un trabajo mancomunado entre la escuela y las familias.</p> <p>Es entonces que se puede visibilizar otra fragmentación en las prácticas curriculares, esta vez en la poca o nula participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | por parte de los apoderados de los estudiantes, un elemento fundamental para cualquier mejora y apertura de la escuela como espacio social en la educación. |
| | La fragmentación de las dimensiones del ser humano se ve reflejado en la construcción del currículum tradicional-disciplinar, al dictaminar una mayor cantidad de horas lectivas para las asignaturas que pertenecen a la dimensión cognitiva (ver cuadro 14). | <p>Dentro del concepto de integración, la escuela elabora una planeación estándar para para todos los docentes, en la cual se plantea un cuadro donde se especifique la relación con alguna materia diferente a la oficial.</p> <p>Esta acción es la única que representa una integración de más de una disciplina por contenido, sin embargo, no existe una metodología o alguna ruta de implementación para desarrollar esta operación, por lo tanto, es un atisbo que no tiene un impacto vinculante entre disciplinas, y que tan solo se queda con la idea de integración al ser nombrada.</p> |
| | Las planeaciones de los documentos revisados en la escuela presentan una clara evaluación unidisciplinaria, ya que dentro de su diseño no se establece ningún ítem para llevar a cabo aplicaciones interdisciplinarias. | Ambas clases apuntaban al desarrollo de la dimensión cognitiva y a la resolución de problemas, impartiendo clases de manera expositiva, siendo las pocas actividades experienciales y grupales aquellas que más interés despertaron entre los educandos. |
| | Con todas estas reflexiones, se puede establecer que no existen indicadores explícitos, conexiones o rutas de implementación que promuevan el desarrollo de aspectos interdisciplinarios o integrales. | Una de las reflexiones “novedosas” dentro de la observación, fue aquella relacionada al concepto de colectividad en desmedro de lo integrado, ya que se pudo comprender aquella diferencia dentro del desarrollo de las clases, pudiendo visibilizar dinámicas colectivas que se desarrollaban como preguntas y respuestas a la acción |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Lo que sí está establecido es la elaboración de un currículum con una clara estructura curricular para llevar a cabo el desarrollo de la dimensión cognitiva desde la resolución de problemas, lo que fragmenta los saberes.</p> | <p>imitativa, vinculándola a una pedagógica recogida de principios de siglo, dentro de un contexto diferente y asociado al conductismo, lo que permite inferir que lo colectivo no es necesariamente integral, si es que no existe retroalimentación, ni pensamiento crítico.</p> |
| | <p>Síntesis La gran problemática que se extrae de esta investigación es la incoherencia entre la propuesta declaratoria (ME 2017), promoviendo un currículum integrado , en el cual se puedan desarrollar todas las capacidades del ser humano de manera armónica, sin embargo al analizar los documentos no existen rutas de implementación explícitas para llevar a cabo lo estipulado, presentando un currículum fragmentado, que además jerarquiza las disciplinas, con el fin de alcanzar resultados globalizados y estandarizados.</p> | <p>Los estudiantes tienen la percepción de que van a clases a aprender los contenidos de las asignaturas, dejando de lado las dimensiones socioemocionales como parte de la formación, siendo aplicado los valores cuando existe un problema de indisciplina y no como parte de la formación integral. En un claro ejemplo de fragmentación en el desarrollo de las dimensiones del ser humano.</p> |
| | | <p>Considerado dentro del currículum integrado, la apertura y atención de temáticas reales y de interés propio de los estudiantes, éstos tienen la percepción de que existe una falta de comunicación y retroalimentación en temáticas que son de interés para ellos y ellas.</p> <p>Sin embargo, existen muy pocos espacios para poder desarrollar estas temáticas, lo que deja un vacío que está directamente relacionado a la motivación, siendo este unos de los problemas de mayor índole para la escuela.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Las actividades experienciales siguen siendo para los estudiantes aquellos momentos en que les genera una mayor motivación para sus propios aprendizajes, ya que en ella se pueden compartir diferentes puntos de vistas y complementarlos, posteriormente se destaca una clase que pueda ser dividida en dos partes; la teórica (con preguntas y respuestas) y la práctica, donde surgieron algunas diferencias en la realización de las actividades, ya que alguno preferían las actividades grupales versus los que preferirían desarrollar las actividades de manera individual, ya que así no se distraen de la actividad.</p> |
| | | <p>En relación a la interdisciplina, las opiniones de los estudiantes apuntaron a que al trabajar en esta modalidad, es posible comprender otros puntos de vista, y que al ser diferentes a los propios, permitirían enriquecer las practicas educativas, ya que al desarrollarse en clases, variadas opiniones sobre las problemáticas que se proporcionan en el aula, esta modalidad permitiría que los aprendizajes fueran más entretenidos para ellos, por lo tanto con una mayor batería de opciones didácticas, produciendo un mayor cúmulo de opiniones y perspectivas diversas, para llegar al o los resultados.</p> |
| | | <p>En cuanto a una diferenciación en el estilo de impartir clases por parte de los docentes, los estudiantes no han notado cambios, esto porque durante la investigación que se ha llevado a cabo, se ha implementado un nuevo modelo curricular, por lo que se infiere que, entre un</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>modelo y otro, los docentes tienen la facultad de implementarlo según cada estilo, por lo demás, los cambios curriculares se comprenden en los contenidos más que de manera estructural.</p> |
| | <p>Síntesis Los docentes trabajan de manera aislada en sus propias materias, no existen rutas de implementación dentro de la escuela para llevar a cabo cuestiones de índole integral, las clases se establecieron sobre el desarrollo de la dimensión cognitiva y en la resolución de problemas, no se incluye a las familias como parte del proyecto de enseñanza-aprendizaje, las dimensiones socioemocionales quedan relegadas a un segundo plano, existe muy poca retroalimentación para las problemáticas de real interés por parte de los estudiantes.</p> <p>Por último, las actividades experienciales, que son las que más motivan a los estudiantes, son mínimas, ya que se siguen desarrollando de manera tradicional, es decir, con poca reflexión y mirada crítica, cuestiones que se declaran como parte del currículum mexicano (MDE 2017), más en la práctica sigue siendo un currículum tradicional-disciplinar y fragmentado.</p> |

Nota: Cuadro de elaboración propia sobre la síntesis de la triangulación metodológica.

Referencias Bibliográficas

- Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. Diario oficial de la federación. México, (29 de marzo de 2019). Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019
- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. Segunda Sección (pp. 1-480). México, (19 de agosto de 2011). Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- ADNPolítico. (2013) *La prueba ENLACE: ¿Qué es, ¿cómo funciona y qué evalúa? 2013*. Recuperado de <http://static.adnpolitico.com/gobierno/2013/06/03/que-es-como-funciona-y-que-evalua-la-prueba-enlace>
- Althusser, L. (2008). *Metodología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Alvarado, J., García M, y Castellanos, L. (2017). Aprendizaje Significativo en la docencia de la educación superior. *Xikua boletín científico de la escuela superior de tlahuellipan*, 5(9) Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n9/e1.html>
- Alzás, T., Casa, L., Luengo, R., Torres, J., Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. En *Atas CIAIQ2016. Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales 3*. 5º Congreso Iberoamericano en Investigación Cualitativa. España
- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. (2014). *Un currículo para el siglo XXI, Desafíos, Tensiones y cuestiones Abiertas*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458s.pdf>
- Apple, M. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Arellano, A. (2016). *Antecedentes históricos del currículum*. Acapulco, Gro., México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 122.
- Arias, L. (febrero- agosto de 2009). Interdisciplinariedad y Triangulación en Ciencias Sociales: Diálogos. *Revista Electrónica de Historia*, 10(1),120-136.
- Asensio, M. (1987). Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular. *Cuadernos de pedagogía*, (149),81-85.
- Barrón, C. (2003). Universidades Privadas; formación en Educación. En *Licenciaturas en Ciencias de la Educación de la Universidad La Salle*. (pp.119-166). México: UNAM; Plaza y Valdés.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Gedisa.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía práctica*. Barcelona: Grupo editorial Ceac
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Blanco, O, Díaz, L, Cárdenas, M. (2011). El método científico y la interdisciplinariedad en el abordaje del análisis de la situación de salud. *Educ Med Super*, 25(2), 1-14. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000200003&lng=es
- Bourdieu, P, y Passeron, J. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Laica.

- Camacho. M. (2011), *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Canales, F., Alvarado, E., y Pineda, E. (1994). *Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud*. Washington, D.C. E.U.A: Organización Panamericana de la Salud.
- Carranza, M. (2017). *Construcción social de conocimiento: La interacción discursiva en el aula*. México: UPN.
- Cazarez, L. (et al.). (1999). *Técnicas actuales de investigación documental*. 3a ed. México: Trillas/UAM.
- Castro, I, y Smith, M. (2011). La escuela pública en México y la definición incierta de la nación. *Cad. Cedes, Campinas*, 31(83), 57-77. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n83/a04v31n83.pdf>
- Cavazos, P. y Marroquín, G. (2013). *Retos en la formación musical superior mexicana*. *Atenas*, 2(22),155-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048958011.pdf>
- Chávez, M. (2015). *Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente*. México: UNAM.
- Christopher, M. y Flores E. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (46). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455004/html/index.html>

- Del Pilar, C. (2017). *Propuesta Curricular (ME)*. Recuperado de https://www.academia.edu/36511645/Propuesta_Curricular_ME_Claudia_Ortega
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delval, J. (enero – junio 2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100004
- Delval, J. (2014). La memoria y el aprendizaje escolar. *Investigación en la escuela*, (84), 7-17. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2014.i84.01>
- De Sousa, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, (28), 59-83. Recuperado de http://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20-%20Concepci%C3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf
- Decroly, O. (1987). *Experiencias educativas e innovadoras*. Madrid: Editorial Passat.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. México: Gedisa.
- Díaz, A. y García, J. (coord. a.). (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Escuela Secundaria “José Enrique Rodó”*. (2019). Recuperado de https://esla.facebook.com/pg/139.jose.enrique.rodó/about/?ref=page_internal

- Fernández, E., y Calvo S. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 16(2), 121-133. Doi: 10.6018/reifop.16.2.180941
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista De Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 1-85.
- Fortoul, B. (enero 2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36 (143). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021
- Gimeno, J. (2007). *El currículum; una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 21 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es
- González, S. (2016). Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad: Sharún Gonzales entrevista a Jurgo Torres Santomé. *PuntoEdu*. Recuperado de <https://jurjotorres.com/?tag=currículo-integrado>
- Gutiérrez, S. y Cuevas, Y. (2012). Representaciones sociales de Enrique Peña Nieto, candidato a la presidencia de México 2012-2018, en la prensa escrita. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v7n13/v7n13a3.pdf>
- Hernández, E. (2017). *Retos y perspectivas del currículo integrado*. Carolina, Puerto Rico: Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico en Carolina. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2017/06/30/retos-y-perspectivas-del-curriculo-integrado/>

- HUMANINDEX: Base de datos Bibliográfica de Humanidades y Ciencias Sociales.* (2019). Recuperado de http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/pagina/pagina_inicio.php?fc=BATC570120
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *Comunicación.* Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/los-concursos-de-oposicion-han-favorecido-de-manera-importante-a-la-equidad-de-genero-en-el-sistema-educativo/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *Evaluaciones: Bases de datos.* Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/bases-de-datos>
- Impulsan gobierno y Unesco México enseñanza de ciencias desde preescolar. (11 de febrero 2019). *E-consulta.com: referencia obligada.* [Recuperado de https://www.e-consulta.com/nota/2019-02-11/educacion/impulsan-gobierno-y-unesco-mexico-ensenanza-de-ciencias-desde-preescolar](https://www.e-consulta.com/nota/2019-02-11/educacion/impulsan-gobierno-y-unesco-mexico-ensenanza-de-ciencias-desde-preescolar)
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales.* México: McGraw Hill Interamericana.
- Kilpatrick, T. (septiembre 1918). El método de proyectos. *Teachers College Records*, (19), 319-334. Recuperado de <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/03-03-2003>
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40, (159),16-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-16.pdf>
- León, E. (2013). *La interdisciplinariedad y su incidencia en el Aprendizaje significativo en los estudiantes de Los sextos años de educación general básica de La escuela fiscal México de la ciudad de Ambato.* Recuperado de http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5312/3/Mg_DECv.Ed.1862.pdf

- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R. y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14 (3), 320-327. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000300015
- Martínez, A. (2016). *Los especialistas del campo curricular: aproximaciones conceptuales y su elucidación*. Recuperado de <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/2000034066ee9c6fe07/17117%20Los%20especialistas%20del%20campo%20curricular.%20Aproximaciones.....pdf>
- Martínez, M. T., Socorro, A., Claudia, U. (2007). CIME: Curso Introductorio al Modelo Educativo. Ciudad Juárez, Chih., México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de http://conevet.org.mx/appvisitas2013/public/uploads/9_3_11_9.pdf
- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("focus groups")*. *Técnica de Investigación Cualitativa. Documento de Trabajo N° 3*. Santiago, Chile: CIDE. Recuperado de <http://files.palénque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Diario Oficial de la Federación. México, (28 de junio del 2017). Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017
- Modelo Educativo para la educación obligatoria: *Educar para la libertad y la creatividad* (2017). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El Aspecto Socio-Cultural del Pensamiento y el Lenguaje: visión Vigotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf>

Nieto, E. y Millán, M. (2006). *Educación, Interculturalidad y derechos humanos: los retos del siglo XXI*. México: UPN/Dríada.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2006). *El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). Panorama de la educación 2018. Recuperado de http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/MEX_Spanish.pdf

Ortiz, E. (2012). *La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas*. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 3 (1), 1-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228305.pdf>

Pezoa, C. (2016). *Estrategias de aprendizaje: material dirigido a estudiantes*. SEP 2016. Prensa: Mensaje del secretario de educación pública; Aurelio Nuño Mayer. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-en-la-inauguracion-del-foro-de-consulta-sobre-el-modelo-educativo?idiom=es>

Popoca, D., Torres, C., y Herrera, L. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: una revisión de literatura. *Revista Apertura*, 9(2),116-131. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n2.1046>

Posner, G. (2004). *Análisis del Currículo*. México: Mc Graw Hill.

Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. *Cuadernos Sek 2.0*, 1(1), 1-20.

Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

- Robinson, M. (2002). Reforma docente en Sudáfrica. *Perspectivas*, 32 (3),46-58.
Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129510s.pdf>
- Rueda, M., Schmelkes, S., y Díaz, Á. (2014). La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145), 190-204.
- Ruta de mejora. (2018-2019). Esc. Sec. Dna. 139 “José Enrique Rodó” Turno Vespertino. Ciclo escolar 2018-2019. México: [Documento Interno]
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2018). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Pisa 2018- Resultados. *Nota País*, 1-3, 1-12. Recuperado de
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf?forcedefault=true
- Sánchez, I. (2015). *Cronograma de actividades. Sistema de Universidad virtual*. Pachuca: Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Recuperado de
<https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/16696/LECT128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandín, M. (2003). Bases conceptuales de la investigación cualitativa. En *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. (pp. 119-137). Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, M. (2010). *Investigación cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Plan de estudio 2006*. Recuperado de
https://www2.sep.df.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudio 2011*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves, para la educación integral. Artes. Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/artes/1-LpM-Secundaria-Artes.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Propuesta Curricular Baja*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementation_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Calendario 2017-2018; 185, 195 y 200 días: Folleto explicativo*. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/calendario_escolar/folleto_explicativo_17_18.pdf
- Som Projecte [SomProjecte]. (2019). *CoRubrics: la nueva forma de evaluación automatizada*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1XqNPUK4bAY>
- Solís, F. y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49), 1-22. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200013&lng=es&tlng=es.

- Tójar, J. y Velasco, L. (2015). La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. Leiva, N. Moreno, A. Martín y E. López. *Primer Seminario Internacional de Innovación docente e Investigación Educativa*. (pp. 20-51). Sevilla: AFOE.
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (mayo 2015). Asignaturas enfrentadas en busca de espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, (456), 8. Recuperado de <https://jurjortorres.com/?tag=interdisciplinariedad>
- Tröhler, D. (2013). La Historia del currículum como camino real a la Investigación: educativa Internacional, historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado: revista de currículum y formación de profesorado*, 21 (1), 202-232 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681010.pdf>
- Valls, M. (2001). *El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_496/a_6751/6751.html
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1),119-139. Recuperado de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Villoro. L. (1995). Educación Intercultural. *Revista de la Escuela y del Maestro*. 2(8), 26-35.

Visión STEM para México. (2019). Recuperado de <http://talentoaplicado.mx/wp-content/uploads/2019/02/Visio%C3%ACn-STEM-impresio%C3%ACn.pdf>

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Grao

