



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Carrera de Psicología

David García Rosas

Tesis

Visión de alumnos y profesores de secundaria sobre  
el proceso de enseñanza-aprendizaje por  
competencias

Dr. Fernando González Aguilar

Director de Tesis

Lic. Norma Martínez Lima    Lic. Armando Rivera Martínez

Asesora de Tesis

Tutor Adjunto de Tesis

Ciudad de México 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

Introducción.....	4
1.- Competencias.....	7
1.1.- Competencias clave.....	12
1.2.- Enseñanza por competencias.....	15
1.3.- Clasificación de competencias.....	20
2.- Plan de Estudios de Educación Básica: secundaria 2006-2011.....	27
2.1.- Implementación de la Reforma Integral de Educación Básica....	33
2.2.- Educación Secundaria Pública en el Plan de educación básica 2006-2011.....	35
2.3.- Competencias para la vida.....	39
2.4.- Competencias Docentes.....	40
2.5.- Capacitación Docente.....	41
2.6.- Catálogo Nacional 2012-2013 Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio SEP 2012 .....	42
3.- Críticas a la enseñanza por competencias.....	45
4.- Método.....	51
4.1.- Pregunta de investigación.....	52
4.2.- Objetivos.....	52
4.3.- Sujetos.....	52
4.4.- Muestra.....	52
4.5.- Tipo de Investigación.....	52
4.6.- Instrumentos de obtención de información.....	52

4.7.- Procedimiento.....	53
4.8.- Análisis de Resultados.....	53
5.- Resultados.....	54
5.1.- Encuesta a Alumnos.....	56
5.1.1.- Dimensión Motivación.....	57
5.1.2.- Dimensión Aprendizaje.....	92
5.2.- Entrevistas a Docentes.....	124
5.2.1.- Datos Generales de Docentes.....	125
5.2.2.- Implementación de la Enseñanza por Competencias.....	125
5.2.3.- Transición del curriculum.....	127
5.2.4.- Aprendizaje y expectativas hacia el alumno.....	129
5.2.5 Capacitación para los docentes.....	131
5.2.6 Intervención de la familia y la sociedad en la Educación.....	133
5.2.7 Examen de COMIPEMS.....	134
Conclusiones.....	137
Referencias.....	143
Anexo A.....	145
Anexo B.....	154
Anexo C.....	157

## Introducción

En la presente investigación se pretende conocer las opiniones de estudiantes y profesores acerca del proceso enseñanza-aprendizaje en un currículum por competencias a nivel secundaria. Buscamos conocer sus opiniones, experiencias y expectativas respecto la educación de secundaria pública.

Conocer los puntos de vistas de quienes están en el proceso enseñanza-aprendizaje en la secundaria puede ayudar a mejorarlo por otro lado identificar las demandas actuales hacia la enseñanza por competencias permite tomar una postura informada respecto de esta.

En 1993 la Educación secundaria en México inicio un cambio de plan de estudios, centrado en situaciones problematizadoras con una enseñanza orientada por el constructivismo (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio citado por Flores, Gallegos y Valdez, 2004). A partir del 2006, la Reforma Integral de la Educación Básica, inicia la transición de plan de estudios, ahora vigente con una enseñanza centrada en el aprendizaje de competencias. Para esto el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) hacen una alianza denominada: Calidad de la Educación, mediante una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades.

La Secretaría de Educación Pública pretende mediante la organización de su sistema educativo que los alumnos desarrollen competencias para conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente de la creación del valor. Se espera consolidar en la secundaria como el ultimo nivel de la Educación Básica un el perfil de egreso propuesto, contribuyendo así con el desarrollo de competencias para la vida, trabajo iniciado desde que los alumnos cursaron el preescolar.

En este currilum por competencias, la SEP indica 4 competencias para la vida: el aprendizaje permanente (leer y escribir), manejo de información (saber aprender), manejo de situaciones (toma decisiones, afrontar consecuencias, manejar el fracaso, etc) y convivencia (ser asertivo y trabajo colaborativo).

Para Perrenoud (2004) una *competencia* es una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos. Las competencias son en sí mismas conocimientos, habilidades, actitudes, que movilizan, integran, orquestan tales recursos.

Hemos identificado dos conceptos de currículo. Estebaranz (1994) define currículo básico como el núcleo de las actividades y estudios que todos los alumnos llevan a cabo, el mismo define y tipifica a la escuela. El curriculum básico o formal proporciona experiencias educativas comunes a todos los alumnos.

Cassarini (1999) define al curriculum formal (o plan de estudios) como la planeación del proceso de enseñanza - aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico - administrativas. Lo específico del currículo formal es su legitimidad racional su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.

El curriculum vivido es la adaptación para los usuarios en su contexto, los profesores toman decisiones a la adaptación del curriculum, elaboran modificaciones al contenido, planifican y organizan el contenido que los profesores quieran que conozcan los alumnos.

Para Cassarini (1999) el curriculum (o el curriculum real) es la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula.

El trabajo está organizado en 5 capítulos. El primer Capítulo es sobre competencias es una revisión teórica e histórica sobre el desarrollo y la implementación del concepto de la enseñanza por competencias. Las diversas clasificaciones que se han llevado a través de organismos internacionales.

El plan de estudios de educación básica: secundaria 2006-2011, es una descripción de Reforma Integral de Educación Básica, como definen las competencias, que medidas han tomado para capacitar a los docentes y la selección de competencias que la SEP pretende enseñar.

El capítulo del Método de Investigación, contiene la descripción de los participantes encuestados y el procedimiento realizado durante la aplicación de los instrumentos de

obtención de información. Como se realizó el análisis de contenido de las respuestas obtenidas, como se categorizó y codificó las respuestas.

Se aplicaron dos instrumentos de obtención de información, un cuestionario de preguntas abiertas que fue respondido por los alumnos de la secundaria, y una entrevista semiestructurada realizada a los profesores de la misma secundaria. La presentación de resultados al cuestionario aplicado a los alumnos, están agrupadas por la categoría de análisis que se les asignó, cada gráfica tiene una descripción de la frecuencia de respuestas de los alumnos, junto con comentarios significativos de los alumnos respecto al tema que se analiza en esa gráfica. Al final de la presentación de resultados de los alumnos, están las conclusiones parciales de los mismos.

El análisis de contenido a la entrevista a docentes contiene un resumen antes de la presentación de los comentarios de los profesores, agrupados y analizados por el tema que contiene o está presente en sus respuestas. Al final de la presentación de resultados de los profesores, están las conclusiones parciales de los mismos.

Los alumnos y profesores de esta escuela secundaria tienen una buena relación de trabajo e integración social para negociar la didáctica y la orientación de la clase, a pesar de que ambos grupos se critican negativamente unos a otros, existe una motivación hacia el crecimiento de los conocimientos y continuar aprendiendo tanto en profesores como en alumnos. Otro aspecto entre las problemáticas en la educación secundaria, es la capacitación de los profesores para enseñar competencias, que tan equipada está la escuela, y la relación que tiene el interés de los alumnos con lo que la escuela les ofrece y les permite hacer en su estancia en la secundaria.

# Capítulo 1



## 1.-Competencias

Las competencias es un nuevo enfoque para planear los currículos en los diversos niveles educativos, y la palabra competencia es un concepto difícil de definir. Las competencias han sido clasificadas y estudiadas por diversas organizaciones internacionales, incluyendo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE). Para su implementación han sido clasificado de diversas maneras; esta diferenciación es usada para la estructura de los currículos, qué y como se debe de enseñar. Aunque las competencias han sido criticadas por tener una postura teórica conductista o lineal, esta propuesta pretende atender a los estudiantes, los problemas sociales y actuales.

Perrenoud (2004) define el concepto de *competencia* como una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos. Las competencias son en sí mismas conocimientos, habilidades y actitudes, que movilizan, integran, orquestan tales recursos. Perrenoud (2004) retoma las ideas de Atlet (1996) en que el ejercicio de la competencia requiere de operaciones mentales complejas, sostenidas en esquemas de pensamiento.

Para describir una competencia se debe especificar los tipos de situaciones en donde se pretende utilizar, así existe un cierto control para la enseñanza de la misma, los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.

Las competencias no solo se trabajan sobre la base del saber teórico, sino que se orientan al saber práctico, técnico, metodológico y social, mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores. La competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real; exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la acción y saber actuar ante situaciones imprevistas o contingentes. “Competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya de conocimientos pero no se reduce en ellos” (Perrenoud, 2002 citado por González, 2010).

González (2010) retoma de la UNESCO la definición de competencia como el “conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y

motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o tarea”.

La necesidad de que los Individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, sino también tiene la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica (OCDE, 2010).

La competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen. La capacidad intelectual, la resolución de problemas ya no son competencias de los individuos, porque no son respuestas globales a demandas (Gimeno, 2008). Así pues, la reflexión implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica. Los individuos necesitan apoyarse en competencias clave que les permita adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio.

Las competencias claves involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores. Esta forma de enseñanza implica que el alumno entienda que los aprendizajes no son algo aislado, limitado a las aulas (González, 2010). Las competencias constituyen un conjunto estructurado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que intervienen en el desempeño responsable y efectivo de las tareas que realizan en la vida cotidiana y en contextos específicos. Poseer conocimientos o habilidades no significa ser competente.

El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación. La movilización de saberes, saber hacer con saber, con conciencia respecto al impacto de ese hacer.

Lasnier (2010) define a la competencia como un saber-actuar realizado después de la integración, la movilización de un conjunto de recursos (capacidades habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares). Una competencia es un saber-

actuar resultante de la integración, de la movilización y estructuración de un conjunto de capacidades y de habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que comparten rasgos comunes.

El educado o él alumno debe activar las capacidades de una competencia en el contexto de un modelo sistémico y no simplemente lineal. Hay que activarlas de manera coherente en función de las necesidades del momento y de la especificidad de la actividad (Lasnier, 2010).

Para Gimeno (2008), la competencia es un modelo mental de interpretación de la realidad y de intervención razonada. Tiene un carácter holístico con atributos individuales (afectos, emociones, valores, actitudes y habilidades). Por lo tanto las competencias no residen en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en cada contexto.

Noiseaux (1992, citado por Lasnier, 2010) y Gillet (1998, citado por Lasnier, 2010) han usado “capacidad” para designar el reagrupamiento de habilidades y designar los elementos constitutivos de una competencia. Una capacidad es un saber-hacer mediante complejo integrado habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotrices y sociales). Para Lasnier (2010) la distinción entre capacidad y habilidad consiste en que la capacidad es un saber-hacer razonablemente complejo y una habilidad es un saber-hacer muy simple.

Perrenoud (2010) indica que las competencias elementales exigen nociones y conocimientos de matemáticas, de geografía, de economía, de psicología; suponen un dominio de la lengua y de las operaciones básicas; convocan una forma de cultura general que se adquieren también en la escuela. Si la competencia se manifiesta en la acción, no se improvisa sobre el terreno; si los recursos a movilizar fueran insuficientes, no hay competencia; si los recursos están presentes, pero no son movilizados en un tiempo útil y en el momento oportuno, todo ocurrirá como si ellas no existiesen.

Se desarrollan las competencias desde la escuela, constantemente los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas. La escolaridad funciona sobre la base de una suerte “de división de trabajo”: desde la escuela como proveedora de recursos (saberes y saberes-hacer básicos), a la vía o a la redes de formación profesional para el desarrollo de competencias. Esta división del trabajo reposa sobre una ficción, la mayoría de los conocimientos acumulados en la escuela son inútiles en la vida cotidiana, no porque carezcan de importancia, o no sean

pertinentes, sino porque los alumnos no los han ejercitado en situaciones concretas (Perrenoud, 2010).

La escuela ha deseado desde siempre que los aprendizajes que proporcionan sean útiles, pero continuamente pierde de vista esta ambición general y se abandona una lógica de acumulación de saberes, teniendo una perspectiva optimista de que tales saberes serán útiles para alguna cosa. Perrenoud (2010), cree que desarrollar las competencias desde la escuela no es una nueva moda, sino un retorno a las fuentes, a las razones de ser de la institución escolar. La competencia es una aplicación especial de la definición de objetivos educacionales, que especifica las capacidades que debe mostrar el ocupante o candidato a un puesto de trabajo, haya tenido formación escolar o haya aprendido en la práctica. En la educación son útiles para alinear el método con el fin. No son una didáctica sino una forma de determinar resultados o un recurso para la planeación curricular.

“Las competencias no vuelven la espalda a los conocimientos, puesto que no pueden prescindir”. Con todo se debe reconocer que “es necesario aceptar, enseñar menos conocimientos si se quiere realmente desarrollar competencias” (Perrenoud, 1999, citado por Hirtt. 2010 pág. 18).

A finales de 1997, la OCDE inició el proyecto Definición y Selección de Competencias Llave (DeSeCo), el cual consiste elaborar una aproximación interdisciplinar colaborativa y de futuro un esquema de referencia para la evaluación de los alumnos y búsqueda de competencias que den respuesta a las necesidades de información de quienes desarrollan las políticas educativas, esto de acuerdo a Gimeno (2008). Con el fin de brindar un marco conceptual firme y útil como fuente de información para la identificación de competencias claves y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos (OCDE, 2010).

En el 2002, durante el segundo congreso de DeSeCo, se hizo una declaración sobre las condiciones que deben guardar las competencias que se seleccionen, la primera condición es la que su adopción produzca beneficios económicos medibles, como si se tratara de un capital humano rentable. La segunda condición es que su aplicación sea beneficiosa en diversos

contextos, aplicables a muchas áreas de la vida. La tercera es que sean relevantes para todos (Gimeno, 2008).

Para el grupo DeSeCo (Rychen y Tiana, 2004, pág. 21 citado por Gimeno, 2008) la competencia es un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores) así como el contexto. Es la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para afrontar una determinada situación; o como la considera el mismo DeSeCo más recientemente como “la habilidad de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizandolos recursos psicológicos necesarios (de carácter cognitivo y metacognitivo)” (2006, pág 44 en Gimeno, 2008). Así las competencias básicas son aquellas que capacitan a los individuos para participar activamente en múltiples contextos o ámbitos sociales.

Los indicadores para evaluar resultados (denominados ahora competencias) se basa en metas del curriculum, que se pretende, se conviertan en guías de la práctica; algo que compete decidir a las políticas educativas, a los profesionales de la educación y otros agentes (Gimeno, 2008).

## **1.1 Competencias Clave**

La DeSeCo es un documento, cuya primera versión aparece en el año 2000, y cuya versión definitiva se difunde en el año 2003. DeSeCo, propone a todos los países de la OCDE definir las finalidades principales de los sistemas educativos en términos de competencias fundamentales o llave: “Key Competencies”.

Para DeSeCo la competencia se define como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, supone la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Este concepto se relaciona claramente con el concepto de conocimiento práctico, definido por Schön (1983, 1987, en Gimeno, 2008) y por Agyris y Schön (1987 citado por Gimeno, 2008). El conocimiento práctico, propio de los profesionales reflexivos, implicaba

conocimiento en la acción, conocimiento sobre la acción, y así como conocimiento sobre el conocimiento acción.

La selección de competencias clave necesita determinar los valores compartidos, Estos valores implican que los individuos deberían poder alcanzar su potencial y deberían respetar a otros y contribuir a producir una sociedad equitativa. Las competencias clave son aquellas de valor particular que tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos. Por ello, ciertas áreas de las competencias son necesarias tanto en el mercado laboral, como en las relaciones privadas, en la participación política; estas competencias transversales son las que se han definido como clave.

La propuesta de que existan competencias clave o básicas, opina Gimeno (2008) que es la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades. Esta extrapolación convierte a las competencias en instrumentos normativos, a partir de las cuales se busca la convergencia de los sistemas escolares. Tomando las competencias como referente de la estructuración de los contenidos de un currículo globalizado. Así, las competencias serán los fines, contenidos, guías para elegir procedimientos y propuesta para la evaluación.

Para Gimeno (2008), la existencia de competencias clave o básicas (transversales), estas deben de contener los significados que se les asignan, aspirando a que en ellas contengan los significados de la educación del ciudadano competente. El nuevo enfoque ha convertido a la competencia en algo pretendidamente clarificador de lo que se pretende lograr y la sitúa en el lugar de guía de los sistemas o programas educativos, de la organización y de las prácticas didácticas. El indicador denota lo que considera evaluable y lo que es merecedor de ser evaluado. Es un criterio para valorar aquello que se aprecia como valioso. Lo evaluable y lo evaluado pasa a convertirse en la finalidad apetecible a la que mirar cuando se planifique y desarrolle el currículo, cuando se seleccionen las experiencias y la evaluación. La competencia a ganar como resultado previsto es la finalidad de la evaluación. (Gimeno, 2008)

Determinar cuáles son las competencias básicas es algo muy importante, por dos razones: la primera, porque es una forma de mostrar el modelo que tiene de la educación quien las propone y determina. La segunda, porque si son realmente básicas representan enunciados de derechos, no basta con justificar las que se proponen para todos, sino que todos tienen que alcanzar las

mismas competencias (Gimeno, 2008). Algunas competencias clave elegidas por la OCDE, clasificadas y definidas por la investigación DeSeCo, son las siguientes:

Las competencias de comunicación: son clave, esta competencia se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, y las destrezas de la computación. La competencia de información: es necesaria como la base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables. Una ilustración de esta competencia clave es el alfabetismo científico, con ello se busca explorar el grado en que los estudiantes están dispuestos a comprometerse e interactuar con preguntas científicas.

La competencia de interacción en grupos heterogéneos: esta competencia se asocia a términos como competencias sociales, destrezas sociales, competencias interculturales o destrezas suaves. En esta competencia supone que los individuos pueden respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias de otros. La habilidad de cooperar y la habilidad de manejar y resolver conflictos son procesos esperados que se desarrollen dentro de esta competencia.

Actuar de manera autónoma: se considera competencia clave. Requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Los individuos necesitan crear una identidad personal para dar sentido a sus vidas, para definir como encajan en ella. El ser autónomo incluye la habilidad de actuar dentro del gran esquema, esta competencia clave requiere que los individuos entiendan y consideren el contexto más amplio de sus acciones y decisiones. Es necesario reconocer como nuestras acciones y decisiones encajan en este escenario más amplio.

Las competencias de lectura: requieren la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.

La competencia científica: pretende desarrollar la capacidad de usar el conocimiento científico, identificar las cuestiones científicas y concluir con base en la evidencia para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios a través de la actividad humana.

La afirmación de que no todas las competencias son relevantes para la vida pueden ser proporcionadas por una educación inicial, porque las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la experiencia, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme crece; las demandas sobre los individuos pueden cambiar a las situaciones que enfrenten en la edad adulta como resultado de transformaciones en las tecnologías y en las estructuras sociales y económicas; y la psicología del desarrollo muestra que el desarrollo de competencias no finaliza en la adolescencia sino continúa a lo largo de los años adultos. En particular, la habilidad de pensar y actuar reflexivamente, que es parte central del marco crece la madurez (OCDE, 2010).

## **1.2. Enseñanza por Competencias**

Para Frade (2008, citado por Díaz-Barriga, 2014) las competencias poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades del pensamiento específicas se ponen en juego la resolución de problemas en situaciones cotidianas. Es evidente la falta de una construcción conceptual desde una perspectiva pedagógica-didáctica sobre el uso del enfoque de competencias como procesos que se generan en los individuos. La construcción curricular por competencias ha sido la puerta para el retorno de la perspectiva de objetivos conductuales.

En realidad no hay una preocupación por construir una propuesta de elaboración de programas que responda a una visión de competencias desde una perspectiva didáctica vinculada a una visión de desarrollo (Díaz-Barriga, 2014). Denyer considera como “un proceso que consiste en meter las competencias en el molde de la materia que se va a enseñar, y no a la inversa” (Denyer *et al.*, 2007:71 citado por Díaz-Barriga, 2014).

El desarrollo de un currículo que integre las competencias debe establecer las competencias específicas y genéricas (en ese orden) del plan de estudios, ya que esto contribuye a desarrollar dicho programa, concebido como una etapa curricular. Las competencias específicas guardan una relación más estrecha con los saberes y saberes-hacer que directamente forman parte del curso, mientras que las genéricas, en general, se pueden considerar como transversales (Díaz Barriga, 2014).



El que se diga que las competencias se pueden aprender no quiere decir que se logren aprendiendo algo específicamente ni como consecuencia de tener una experiencia delimitada. Como afirma Barnett (2001, en Gimeno, 2008) “Cuando hacemos alguna afirmación de competencias, también estamos haciéndola acerca del currículum que deseamos” (pág. 112).

Las competencias de orden académico pueden ser muy diversas, ya que existen unas disciplinarias (matemáticas, química, biología), otras transversales (lectura, escritura, comunicación) y otras de integración. Las que guardan relación con la resolución de situaciones inéditas y que permiten resolver estas situaciones vinculadas con lo que Perrenoud concibe como saber-hacer (1999; Díaz-Barriga, 2014) y Tardif como saber-actuar (2006; Díaz-Barriga, 2014). Así se mantiene una relación con el desarrollo de habilidades cognitivas (desarrollo de pensamiento matemático, de lógica, histórica y capacidad analítica o sintética) las competencias son desarrollos, conforme avanza la escolaridad del sujeto estas se desarrollan o tienden a integrar saberes y saberes-hacer que provienen de múltiples disciplinas.

Así Díaz-Barriga (2014) opina sobre como las competencias se conciben como desarrollos o procesos a través de los cuales se articulan saberes y saberes-hacer en la resolución de problemas significativos, el problema de la realidad que será objeto de trabajo a lo largo del curso, con información de corte conceptual y recursos que provienen de la experiencia del sujeto, y con el desarrollo de habilidades y destrezas. La complejidad e integración del problema-eje se convierte en un reto para el diseñador de programas y para cada docente, en su necesaria adecuación a la realidad de su curso.

Perrenoud (2004) propone trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, aunque también identifica al proceso de enseñanza a menudo choca de frente con sus *concepciones*. Una buena pedagogía tradicional se sirve a veces de esos poquitos conocimientos como punto de apoyo. Trabajar a partir de las ideas de los alumnos no consiste en hacer que se expresen para despreciarles inmediatamente.

Fortoul (2014) retoma las ideas de Perrenoud, quien sostiene que la formación de competencias en los estudiantes supone transformaciones considerables en los docentes, en tanto que se requieren modificaciones en su relación con el saber en su conjunto, y con los saberes disciplinarios propios del nivel educativo en el que labora; también supone la modificación de

sus maneras de “dar clases” y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales. Los maestros de educación básica perciben esta complejidad, la viven y tratan de afrontarla sin contar necesariamente con los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales para ello.

Las actividades de aprendizaje se organizan en función del contenido disciplinario, mientras que en la enseñanza por competencias, la competencia y sus capacidades se convierten en herramientas para apropiarse del contenido disciplinario para ejecutar las tareas.

El profesor que trabaja a partir de las representaciones de los alumnos trata de encontrar la memoria del tiempo en la que todavía no sabía, de ponerse en el lugar de los alumnos, de recordar que, si no lo entienden, no es por falta de voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente, a los alumnos les parece complicado y arbitrario.

La competencia del profesor es esencialmente didáctica, puede apoyarse en las representaciones previas de los alumnos, sin cerrarse en ellas, a encontrar un punto de entrada en su sistema cognitivo, un modo de desestabilizarlos lo suficiente para conducirlos a restablecer el equilibrio incorporado elementos nuevos a las representaciones existentes, si es preciso reorganizarlas.

Es necesario que el maestro se conciba como un aprendiz abandonando las certezas y asuma el papel del investigador, para lo que es preciso mantener una reflexión permanente sobre la práctica que realiza al interior del aula. (González, 2010)

Una competencia que deben adquirir los profesores es trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje. Esta competencia está en la misma línea que la didáctica. Se basa en el simple postulado de que aprender no es memorizar, almacenar las informaciones, sino más bien reestructurar su sistema de comprensión del mundo. De una enseñanza a partir de situaciones problema. (Perrenoud, 2004)

Una verdadera situación problema obliga a superar un problema a costa de un aprendizaje inédito, ya se trate de una simple transferencia, de una generalización o de la construcción de un conocimiento completamente nuevo. El obstáculo se convierte entonces en el objetivo del momento, según la expresión de Martinand. (1986, Citado por Perrenoud, 2004)

Para Perrenoud (2004), el profesor debe adherirse a una conducta constructivista, lo que llevará a concebir las situaciones que estimulan el conflicto cognitivo, entre alumnos o en la mente de cada uno. Implicar a los alumnos en actividades de investigación y en proyectos de conocimientos pasa por una capacidad fundamental del profesor: hacer accesible y deseable su propia relación con el saber y con la investigación, encarnar un modelo plausible de alumno.

Para Perrenoud, es clave en el trabajo docente desarrollar escenarios educativos que utilicen las representaciones previas de los alumnos, y estas se desarrollen en aprendizaje colectivo o grupal.

La dinámica de una investigación siempre es a la vez intelectual, emocional y relacional. El papel del profesor es relacionar los buenos momentos, asegurar la memoria colectiva o confiarla a ciertos alumnos, poner a disposición o hacer que algunos alumnos busquen o confeccionen los materiales requeridos para experimentar.

La escuela en principio está totalmente organizada para favorecer la profesión de los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos. Por ello, el profesor debe concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. Una situación problema se organiza en torno a la superación de un obstáculo por parte de la clase, obstáculo previamente identificado. En la planeación se puede organizar la situación de carácter concreto, que permita de un modo efectivo formular hipótesis y conjeturas.

Al proponer situaciones problemas que favorezcan los aprendizajes previstos, se diría que se trata de requerir a los alumnos en su *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1985 citado por Perrenoud, 2004), de proponer situaciones desafiantes que empujan a cada uno a progresar, que estén a su alcance situaciones movilizadoras. Diseñar situaciones didácticas y escenarios de aprendizaje que provoquen que los alumnos utilicen el conocimiento previo y que construyan los subsecuentes en la solución del conflicto cognitivo que se les presente, “es lo que sabe hacer frente a las demandas del entorno”, por lo que trabajar por competencias es construir el desempeño de las demandas del ambiente (Frade, 2006 citado por González, 2010).

El reto que se plantea el docente es, por tanto, preparar los contextos de aprendizaje, las actividades y proyectos, las interacciones entre los estudiantes para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido. Así González explica al aprendizaje debe entenderse como

un proceso de incorporación progresiva y creativa, por parte del aprendiz novato, a la cultura personal, social y profesional del aprendiz experto.

La capacidad de transferir competencias aprendidas a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades. Las nuevas situaciones y los nuevos contextos siempre se manifiestan un grado de indeterminación, de apertura, de singularidad irreductible, de sorpresa. La competencia por tanto ha de entenderse como un sistema de reflexión y aplicación abierta, de investigación y acción. La reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto (Gimeno, 2008).

El funcionamiento colectivo puede marginalizar a los alumnos que tendrían más necesidad de aprender. Para neutralizar este riesgo, resulta indispensable que el control de las situaciones problema se haga a un doble nivel: en la elección de las situaciones propuestas, que deben, grosso modo, convenir al nivel medio del grupo y situarse en la zona de desarrollo próximo de la mayoría de los alumnos.

Por consiguiente, la competencia del profesor es doble: se incluye en la concepción, en la anticipación, el ajuste de las situaciones problema al nivel y a las posibilidades de los alumnos; para guiar una improvisación didáctica y acciones de regulación. La forma de liderazgo y las competencias necesarias no tienen relación con las que exige la conducción de una lección planificada, incluso interactiva. El verdadero desafío es el control del conjunto de estudios de un ciclo de aprendizajes en una continuidad a largo plazo, cuya lógica primordial es contribuir a construir las competencias previstas para el final de ciclo o de los estudios. Cada decisión implica la progresión hacia las competencias previstas y construye una forma de microorientación, a veces acertada, otras inconveniente.

Para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos de acuerdo a Perrenoud (2004), conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que ésta tenga sentido, le concierna y movilice. Además tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo. Así la sugiere Perrenoud una gestión de los alumnos depende ampliamente de las representaciones de los profesores en lo referente a su papel y su responsabilidad en éxito de cada uno. La progresión de se organiza en el marco de un ciclo de

aprendizaje en el cual los alumnos pasan en principio el mismo número de años para lograr objetivos de aprendizajes inevitables. Esto implica una reorganización de las prácticas evaluativas, con el fin de hacer visible y regular el itinerario individual de cada estudiante.

### **1.3 Clasificación de Competencias**

La Comisión de las Comunidades Europeas afirma que muchos jóvenes trabajan en empleos que aún no existen y que precisarán de competencias lingüísticas, interculturales y empresariales avanzadas. Añade que la tecnología continuará cambiando la realidad de formas que no podemos imaginar y que, en este mundo cada vez más complejo, la creatividad y la capacidad de seguir aprendiendo y de innovar contarán tanto como –si no más que– las áreas específicas del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008 citado por Valle y Manso, 2013).

El concepto de aprendizaje permanente se presentó por primera vez en el contexto de las políticas educativas europeas en 1995 en el Libro Blanco –White Paper– titulado *Teaching and Learning. Towards a Learning Society* (Comisión Europea, 1995 citado por Valle y Manso, 2013). Esta estrategia de aprendizaje permanente fue confirmada un año más tarde cuando se decidió que 1996 fuera el Año Europeo del Aprendizaje Permanente. La finalidad de este año fue poner en marcha amplios debates a escala europea, nacional, regional y local, sobre las formas y medios de aplicar una política de aprendizaje permanente. Tal vez lo más importante de esa nueva estrategia global que era que ese nuevo enfoque educativo se estuviera extendiendo a todos los niveles, desde la educación infantil hasta la de adultos, desde el ámbito formal hasta el no formal. Para consolidar este desarrollo era necesario el apoyo de organismos europeos con mayores implicaciones reales en las políticas nacionales. Así, el Parlamento Europeo, a partir de la Estrategia de Lisboa del año 2000 se unió a la apuesta emanada de los documentos e instituciones anteriormente indicados orientando las políticas de aprendizaje permanente a garantizar la integración social y lograr la igualdad de oportunidades (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001 en Valle y Manso, 2013).

En 2001 el Consejo Europeo adoptó una serie de objetivos básicos para lograr antes de 2010, lo que se conoce como programa *Educación y formación 2010*. Se insiste en que los

sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea deben asegurar que sus respectivos estudiantes tengan al final de la Enseñanza Secundaria el conocimiento y las competencias que necesitan y que sean preparados como ciudadanos en Europa.

En el 2007 se llevó a cabo la evaluación del progreso de los indicadores y puntos de referencia del programa 2010, se propone ahora referirlos a ocho ámbitos de intervención: 1) Mejorar la equidad en la educación y la formación, 2) fomentar la eficacia de la educación y la formación, 3) convertir en realidad la formación permanente, 4) mejorar las *competencias* clave para los jóvenes, 5) modernizar la enseñanza escolar, 6) modernizar la educación y formación profesionales, 7) modernizar la enseñanza superior y 8) favorecer la empleabilidad.

Para el Parlamento Europeo, con una visión más amplia, argumenta que son fundamentales las siguientes acciones para trabajar en una sociedad del conocimiento:

- Determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización social personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.
- Apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tenga por objeto garantizar que, al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para que estén preparados para la vida adulta, sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, y que los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas.
- Proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación, los empleadores y los propios alumnos, con el fin de impulsar las iniciativas nacionales y europeas en pos de objetivos comúnmente acordados.
- Facilitar un marco para posteriores actuaciones a escala comunitaria, tanto en el ámbito del programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, como en el de los programas comunitarios de educación y formación. “Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el

contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo” (Valle y Manso, 2013).

La Declaración de Bolonia<sup>1</sup> hecha el 19 de Junio de 1999, sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Garay, 2008).

La Declaración de Bolonia ha buscado tener las siguientes implicaciones para la comunidad de países europeos:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en tres ciclos principales: pregrado, grado y posgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea. (Garay, 2008)

Gimeno (2008) considera a las competencias básicas, si realmente son básicas se deben de enseñar o estar al alcance de todos los estudiantes. Por lo tanto todos deben alcanzar las mismas competencias. Gimeno ha identificado las listas de competencias entre el listado de la OCDE y la Unión Europea. La UE contempla los siguientes procesos, como aprendizajes importantes en este modelo educativo, la comunicación en la lengua

Materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología., competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y la conciencia en la expresión cultural. La OCDE sugiere que en los currículos se pretenda cumplir con los siguientes objetivos: Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos, incluyen la habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros, habilidad para cooperar y la habilidad para manejar y resolver conflictos. Los estudiantes puedan actuar autónomamente mediante la expresión del saber actuar dentro de un marco general,

1.- La firma del Tratado de Bolonia en 1999, ha supuesto una revolución en la enseñanza universitaria. La principal reforma consiste en crear un Espacio Europeo de Educación Superior competitivo. (Ceballos, Cantarero y Pascual, 2004)

para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales. Que adquieran el conocimiento para utilizar los recursos o instrumento, como usar el lenguaje, símbolos y texto de forma interactiva, a través del conocimiento y la información de forma interactiva complementado con el manejo de la tecnología.

Gimeno (2008) recopila una serie de recomendaciones para que los currículos tengan contenidos nutrientes de capacidades. Por ejemplo deben tener una consideración amplia los contenidos esenciales y relevantes de los diferentes campos culturales, para ser atractivos para los alumnos y actualizados para los profesores. Así mismo se deben Considerar a las materias como territorio controvertido, para estar abierta la discusión, el debate y mejorar la participación de los alumnos El desarrollar de competencias transversales, como la lectura, los hábitos de trabajo, etc. son aprendizajes que los alumnos requerirán a largo de su trayectoria escolar y en su vida adulta, son procesos cognitivos que requieren continuo crecimiento.

El capacitar el conocimiento y análisis en las diversas actividades humanas. Esto es sugerido por Gimeno, para evitar el aprendizaje mecánico y repetitivo de la educación tradicional. Haciendo uso de la concienciación sobre temas y problemas que afectan a todo el mundo. Para ello se debe adoptar una perspectiva pluricultural en todos los contenidos cuando sea posible, para transmitir un sentido de la cultura como crisol mestizo de múltiples aportaciones y



conciencia de la diversidad humana. Hacer ejercicio del análisis y valor de las contribuciones más señaladas al progreso humano. Para establecer una forma de trabajo de esta manera, es necesario extraer de la narrativa acerca de la ciudadanía en democracia de contenidos y directrices para cualquier asignatura.

Gimeno (2008) también señala algunos principios sobre el desarrollo curricular, como la motivación hacia los contenidos y actividades es espontánea, hay que provocarla con una enseñanza interesante. Se debe Enseñar aprender a querer aprender. Además de utilizar la diversidad de fuentes de conocimientos, para salir de la limitación del libro, y simultáneamente relacionar la experiencia del alumno con los aprendizajes escolares.

Estimular y ejercitar las variadas formas de expresión en las relaciones o trabajos de los alumnos. Mediante la exploración de todo tipo de aprendizajes posibles, como conocimientos, habilidades, hábitos, adquisición de actitudes, valores, ejercicio de virtudes sociales como la tolerancia, cooperación y ayuda. Gimeno incluye el cultivo de las virtudes o hábitos intelectuales como la apertura, fundamentar la opinión, contraste de diálogo de opiniones, empeño en la búsqueda de la verdad, provisionalidad y relatividad del saber que se construye constantemente. Además de Reforzar competencias básicas o transversales.

Se debe de dar una progresión de los niveles de exigencia, de acuerdo con las necesidades individuales, opina Gimeno; junto el reconocimiento y estímulo de los valores, opiniones y manifestaciones de individualidad y la autonomía de las personas. Para Bruner (1996 en Gimeno 2008) y Resnick (1998 en Gimeno 2008), el aprendizaje relevante es un aprendizaje intencional, consciente de las estrategias exitosas y de las fracasadas. Para Gimeno el éxito de la educación es el uso consciente de las herramientas didácticas y curriculares para fortalecer las competencias e inducir el proceso de ruptura en el aprendizaje que desestabiliza los supuestos incuestionables que cada sujeto incorpora o internaliza a la cultura y rutinas del contexto habitual.

Para Gimeno (2008) la educación debe hacer énfasis en la metacognición, es una orientación hacia el aprendizaje personalizado, pues el aprendizaje progresa cuando el aprendiz comprende el proceso de aprender y conoce lo que conoce, como lo conoce y lo que necesita conocer.

# Capítulo 2

## **2. Plan de Estudios de Educación Básica: secundaria 2006-2011**

La reforma curricular para la escuela secundaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuesta en 1993 presenta un enfoque con orientación constructivista, con el que se pretende modificar la práctica docente que ha prevalecido por muchos años y que se puede calificar de “tradicional”, es decir, centrada en la transmisión de conceptos científicos, desde el supuesto implícito de un estudiante carente de ideas científicas previas, receptivo y pasivo. Para hacer llegar a los profesores dicha propuesta y promover tal enfoque, la SEP desarrolló los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) dentro del Programa Nacional de Actualización Permanente de Profesores en Servicio (Flores, Gallegos y Valdez, 2004).

Las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006), establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias que debían desarrollarse a lo largo de toda la vida. En 2008, la SEP señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria, para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria (SEP, 2012 en García, 2012).

El plan de Estudios 2011 estructurado de acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Básica, lo elaboró la Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP. El documento está conformado por La Reforma Integral de la educación Básica y por las Características del Plan

de Estudios 2011 Educación Básica. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial en el mes de agosto de 2011, 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. (SEP, 2011, citado por Fortoul, 2014)

Toma como antecedentes las reformas curriculares de la educación preescolar de 2004, de la educación primaria de 1993 y de la educación secundaria de 2006, y tiende hacia un rediseño curricular congruente con los rasgos del perfil de egreso deseable para la educación básica. Su finalidad es que se fortalezca la calidad del sistema educativo nacional y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (SEP, 2007 citado por Fortoul, 2014).

En 2009, en el marco de la RIEB, la SEP reunió a un grupo de trabajo con la participación del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) con la finalidad de diseñar una propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de Educación Básica, en congruencia con los planes y programas de estudio. Así inició la transición a la Cartilla de Educación Básica con una etapa de prueba en 132 escuelas primarias. Los resultados promovieron la revisión y ajuste de los parámetros referidos a los aprendizajes esperados. Fortoul (2014) identifica los ajustes a la propuesta, por lo que durante el ciclo escolar 2011-2012 la boleta de evaluación para la educación primaria y secundaria incorpora estándares de habilidad lectora y el criterio aprobado con condiciones.

La aplicación de esta boleta reconoce la necesidad de realizar registros que permitan trazar trayectos de atención personalizada para los estudiantes. Paralelamente, se llevó a cabo una segunda etapa de prueba de la Cartilla de Educación Básica en 1 000 planteles de educación preescolar, 5 000 de educación primaria y 1 000 de educación secundaria, para consolidarla y generalizarla en el ciclo escolar 2012-2013 (SEP, 2011).

La Reforma Integral de la Educación Básica presenta, expone las áreas importantes a identificar, aprovechar y para dar sentido a los esfuerzos acumulados a encauzar positivamente

el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la Educación Básica. Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país, durante la administración del Gobierno de Felipe Calderón, se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica (Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP 2011).

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Presentación Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes (Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP 2011).

En ese sentido, la Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP (2011) el sistema educativo nacional pretende fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación; el dominio del inglés, como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así

como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva.

Para que se logre, la Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP (2011) señala la importancia de preservar y orientar hacia un mismo rumbo a la RIEB, las necesidades de desarrollo económico y social, y la herencia ética y cultural de nuestros pueblos que, como mexicanos, nos dan y seguirán aportando una identidad singular y valiosa entre las naciones del mundo.

La Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP (2011) argumenta los rasgos que la educación y el sistema educativo buscan forjar, desde la Educación Básica del siglo XXI, entre las y los estudiantes, y con base en el nuevo Plan de estudios 2011. Se trata de una propuesta que espera renovar a la escuela pública y su papel dentro del sistema educativo nacional durante las próximas dos décadas, pero también significa recuperar la centralidad de dicho sistema en el desarrollo económico y social durante la primera mitad del siglo XXI. Así mismo se busca la renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra donde los servicios cobran preeminencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, ha detonado en reformas de fondo en los sistemas educativos. Se trata de reformas que consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí en visiones, experiencias y saberes.

En este sentido, hay referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados, que es necesario tener en cuenta en todo esfuerzo de avance o mejora que se aplique en el sistema educativo nacional. Por tanto la Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP (2011) organiza al sistema educativo para esperar que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente.

La Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP (2011) planea y pretenden a la escuela con un medio para favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable:

intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI.

Con estos propósitos y una mirada prospectiva, la Reforma Integral de la Educación Básica (DGDC- SEP, 2011) recupera y orienta los aportes de la educación pública mexicana que, a pesar de la dinámica demográfica registrada durante la segunda mitad del siglo XX y de condiciones económicas y sociales desafiantes, logró incrementar de manera gradual y sostenida indicadores de escolaridad de la población en edad de cursar la Educación Básica y los niveles de logro educativo durante las últimas décadas. Desde la visión de las autoridades educativas federales y locales, resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, responsabilidades, necesidades y aspiraciones de maestros, niñas, niños y jóvenes, y de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI.

La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar (DGDC- SEP, 2011). Asimismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

La Reforma Integral de la Educación Básica es 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.

Lo anterior requiere:

- Cumplir con equidad y calidad el mandato de una Educación Básica que emane de los principios y las bases filosóficas y organizativas del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley General de Educación.
- Dar nuevos atributos a la escuela de Educación Básica y, particularmente, a la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a las madres, los padres de familia y/o tutores, abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados.
- Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos.
- Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje. (SEP, 2011)

Tomando como antecedente las reformas curriculares determinadas en el acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación secundaria, publicados respectivamente, en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo de 2006 (DGDC- SEP, 2011), se establecieron las condiciones para la revisión de los planes de estudio y del conjunto de programas en el nivel secundaria con el fin de propiciar su congruencia con los rasgos del perfil de egreso deseable para la Educación Básica; es decir, para jóvenes de 15 años, en un horizonte de dos décadas. A partir de este ejercicio se identifica un conjunto de competencias relevantes para que éstos puedan lograr una vida plena y productiva, con base en



el dominio de los estándares orientados hacia el desarrollo de dichas competencias, conforme al Plan y los programas de estudio determinados en el Artículo 2° del Acuerdo antes mencionado.

En cuanto al proceso de construcción de los materiales educativos, con el establecimiento de un nuevo currículo para la educación secundaria en 2006 y de la actualización de los programas mediante de los acuerdos números 494 y 540, publicados estos últimos en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 2009 y el 20 de agosto de 2010 (DGDC- SEP, 2011), respectivamente, se detonó un proceso paulatino en el desarrollo de los mismos, a efecto de apoyar los procesos enseñanza y de aprendizaje de los maestros y los alumnos de dichos niveles educativos.

Con este propósito se realizaron las siguientes acciones:

- El diseño y desarrollo del currículo se efectuó en el marco de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tanto en lo que concierne al artículo 3° como a la composición pluricultural de nuestro país, señalada en su artículo 2°.
- Con la colaboración de especialistas, centros académicos de alto nivel nacionales y de las entidades federativas, consultas en Internet, materiales expuestos en la red y foros con docentes en todo el país se actualizaron enfoques, aprendizajes esperados, contenidos y materiales educativos para los tres niveles que comprende la Educación Básica, cuidando su pertinencia, gradualidad y coherencia interna, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio por la diversidad cultural y lingüística de México.
- En cada entidad federativa se integraron Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS) para los tres niveles de la Educación Básica que, con el apoyo de sus autoridades educativas locales, impulsaron la Reforma Integral de la Educación Básica. La Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal orientó a 31 000 maestros integrantes de los equipos académicos de las 32 entidades federativas sobre las acciones de la Reforma Integral de la Educación Básica. De 2007 a 2010 se realizaron

nueve reuniones nacionales para secundaria, 14 reuniones nacionales para primaria, y 19 para preescolar.

- Se integraron equipos locales de seguimiento para obtener información sobre las percepciones y valoraciones de los maestros, directivos y alumnos respecto a la implementación de los programas, materiales de apoyo y procesos de actualización (DGDC- SEP, 2011).

## **2.1 Implementación de la Reforma Integral de Educación Básica**

En la primera etapa de implementación de la Reforma de la Educación Secundaria, la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública (2011) del Gobierno Federal integró nueve informes nacionales sobre este proceso y cuatro sobre la etapa de generalización.

Curricularmente, la propuesta formativa para los estudiantes de educación básica integra un enfoque de corte socio-cultural y cognitivo sustentado en la epistemología. Está anclada en una docencia de manejo complejo, ya que plantea prácticas áulicas en las que hay presencia de distintos niveles de saberes con cuestionamientos que, se pretende, deberían desestabilizar los conocimientos previos de los estudiantes. Es por ello que las metodologías didácticas sugeridas en los planes y programas de estudio 2011 plantean relaciones entre docente, estudiantes y saberes que se caracterizan por la actividad cognitiva y un vínculo afectivo positivo, dentro de un entorno social de aprendizaje signado por la confianza, la expresión de conocimientos previos, logros y dudas y el cuestionamiento (SEP, citado por Fortoul, 2014).

Los distintos campos formativos en la RIEB plantean propuestas de enseñanza de manejo constructivo y abierto, y por ende no centralmente transitivo y cerrado a los contextos externos a la escuela y al conocimiento científico. Es así como curricularmente se sugiere una intervención didáctica centrada, entre otras posibilidades más, en:

- proyectos didácticos con la producción de distintos tipos de texto por los estudiantes;
- situaciones problemáticas que incluyan la indagación y/o la formulación de argumentos que validen los resultados alcanzados;

- estudio de casos;
- procedimientos formativos basados en el diálogo, la reflexión crítica, los proyectos de trabajo, el desarrollo del juicio ético, la participación,
- experiencias motrices; y
- secuencias didácticas de encuentro con las artes, con el lenguaje, con el entorno natural y social. (SEP, 2011 citado por Fortoul, 2014)

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), estableció como propósito fundamental atender los retos que enfrentaba el país de cara al siglo XXI, particularmente la necesidad de lograr una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación, así como la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial.

## **2.2 Educación Secundaria Pública en el Plan de educación básica 2006-2011**

La Educación Secundaria constituye el último nivel de la Educación Básica, en él los estudiantes consolidan el perfil de egreso para contribuir con el desarrollo de las competencias para la vida que desde la Educación Preescolar han trabajado (DGDC-SEP 2011).

Durante la Educación Secundaria los estudiantes requieren mayor comprensión, asesoría y apoyo tutorial, pues enfrentan diferentes situaciones en su tránsito por el nivel educativo: desde los cambios físicos y psicológicos, hasta la organización misma de sus estudios, en los que cada asignatura es impartida por un docente especializado. Estos aspectos y el incremento de la presión social que se traduce en el tránsito a la vida adulta, hacen que los tres años de educación secundaria requieran de apoyos diferenciados a las necesidades de los estudiantes (SEP, 2015).

La educación secundaria en México de acuerdo a la opinión de Mirnada y Reynoso (2006) no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la

educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana. Por ello, se hacía necesario plantear un cambio profundo en este nivel educativo. Los aportes de la investigación educativa en México se encontraban ciertos problemas en distintos ámbitos de importancia estratégica. Entre ellos Mirnada y Reynoso (2006) destacan los siguientes:

Existen Problemas de atención a la demanda y rezago educativo, son casi 700 mil jóvenes entre 13 y 15 años de edad no cursa la educación secundaria, a pesar de su carácter obligatorio. Cerca de 400 mil alumnos abandonan la educación secundaria cada año y de cada 100 alumnos que ingresan a la secundaria sólo 80 la terminan en el tiempo establecido. Aproximadamente una quinta parte de los alumnos inscritos reprueba, cuando menos, una materia en cada ciclo escolar.

Se observa una notable desigualdad en las oportunidades educativas en el país. Existen entidades donde los niveles de cobertura, permanencia y egreso son mucho más bajos que el promedio nacional, en tanto que el rezago educativo se incrementa sustancialmente en las entidades más pobres (SEP, citado por Mirnada y Reynoso, 2006). Bajo logro educativo e inequidad y de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006 citado por Mirnada y Reynoso, 2006), al comparar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes de 3° de secundaria entre 2000 y 2005, se puede afirmar que, tanto en la comprensión lectora como en matemáticas, los resultados a nivel nacional muestran problemas importantes de urgente atención.

Existen diferencias significativas entre las distintas modalidades con que se imparte este nivel educativo, destacando un avance en secundarias generales y un retroceso en las telesecundarias, modalidad que atiende prioritariamente a los sectores más vulnerables. Las evaluaciones nacionales (Pruebas nacionales, EXCALE, ENLACE) e internacionales (PISA), muestran que los alumnos egresados de secundaria no adquieren las competencias que este nivel pretende desarrollar, así concluyen Mirnada y Reynoso (2006).

La Crisis del modelo educativo es con el que tradicionalmente opera la secundaria, presentaba las siguientes características adversas identificadas por Mirnada y Reynoso (2006):

- Sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado. Pocas posibilidades de profundización para el desarrollo de competencias intelectuales superiores.
- Excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos...) no ligadas a prioridades curriculares.
- Limitadas posibilidades de interacción del maestro con sus alumnos por el gran número de grupos que atiende. Los alumnos a menudo son anónimos y se pierden en la masa.
- Poco tiempo de los maestros para profundizar en la tarea docente y para organizar el trabajo de aula.
- Desarticulación al interior de la escuela. El trabajo colegiado ocurre ocasionalmente; prevalece la fragmentación del trabajo docente y el aislamiento. Rara vez los maestros que atienden un mismo grupo intercambian puntos de vista sobre sus alumnos, incluso algunos no se conocen.
- Falta de articulación entre niveles, modalidades e instancias que conforman el servicio de educación básica (SEP, 2002; 2003 citado en Mirnada y Reynoso, 2006).

El 26 de mayo de 2006, mediante el Acuerdo Secretarial 384, se hizo oficial el nuevo Plan y programas de estudio para la educación secundaria (DOF, 2006 en Mirnada y Reynoso, 2006). Con ello se cerraba un primer ciclo de debates y discusiones que culminaba con un importante conjunto de acuerdos que hacían factible la decisión de implantar la reforma en todo el país, debido a la necesidad impostergable, en opinión de Mirnada y Reynoso (2006) de sentar nuevas bases para su transformación institucional.

En un contexto político restrictivo, definido por el cierre del gobierno en turno y un alto grado de incertidumbre del proceso electoral, la Reforma de la Educación Secundaria iniciaría su generalización en el ciclo escolar 2006-2007 en todo el país. El citado Acuerdo Secretarial tiene la particularidad, a diferencia de acuerdos equivalentes que refieren a reformas pasadas, de no sólo establecer el mapa curricular y los contenidos derivados, sino que define con precisión el marco de los acuerdos de política que la SEP suscribió, dándole formalidad jurídica a varios aspectos que habían merecido la atención pública. Entre ellos Miranda y Reynoso (2006):

- La necesidad de establecer un sistema de información, capacitación y desarrollo profesional para los maestros dentro de un proceso gradual y permanente que apuntalara la adecuada generalización del nuevo currículum.
- Atender los diversos aspectos relacionados con la gestión escolar y del sistema, desde los normativos hasta los relacionados con la planeación, organización, trabajo colegiado y evaluación.
- El compromiso explícito de aportar recursos financieros adicionales para invertir en infraestructura y equipamiento de las escuelas, en el entendido de que no hay reforma posible que no considere el fortalecimiento de las condiciones materiales que sustentan la operación cotidiana de las escuelas.
- Atender las peculiaridades de cada una de las modalidades de la educación secundaria, con énfasis especial en las técnicas y las telesecundarias. (Mirnada y Reynoso, 2006)

Para estas últimas se diseñó un nuevo modelo pedagógico con materiales para docentes y alumnos, así como el fortalecimiento de los recursos tecnológicos de apoyo. Así Mirnada y Reynoso (2006) retoman la conformación de una mesa de trabajo con autoridades de la SEP, representantes del SNTE y especialistas del campo para construir la propuesta curricular y pedagógica de la asignatura de tecnología y, sobre esa base, establecer los criterios para la asignación de la carga horaria respectiva.

La organización de consejos consultivos interinstitucionales por cada campo formativo o asignatura de secundaria con el propósito de garantizar un proceso de análisis y mejora continua de los programas de estudio, con la participación institucional de académicos y especialistas del país; y Respetar los derechos laborales de los maestros y emprender acciones encaminadas a mejorar sus condiciones de trabajo. En particular se establecieron los primeros mecanismos de análisis para emprender una estrategia de reordenamiento institucional y

avanzar en la definición de acciones encaminadas a replantear la excesiva fragmentación de su carga laboral (profesores por asignatura) e ir concentrando su jornada en un solo centro de trabajo (Mirnada y Reynoso, 2006).

### **2.3 Competencias para la Vida**

La Dirección General de Desarrollo Curricular- SEP define a las competencias como: La movilización de saberes que se manifiestan tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

La SEP (2011) define a las competencias como: la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). La Dirección General de Desarrollo Curricular propone desarrollar entre los alumnos las siguientes competencias:

- **Competencias para el aprendizaje permanente:** Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- **Competencias para el manejo de la información:** Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- **Competencias para el manejo de situaciones:** Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

- **Competencias para la convivencia:** Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- **Competencias para la vida en sociedad:** Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

## 2.4 Competencias Docentes

La RIEB propone el desarrollo de las siguientes competencias docentes (Fourtoul, 2014)

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas. Conoce los enfoques y fundamentos de las disciplinas incorporadas en el currículo.
- Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.
- Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes para el aprendizaje, e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.
- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.



- Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa (SEP, 2010, citado por Fortoul, 2014).

## **2.5 Capacitación Docente**

Los cursos básicos de formación continua para maestros en servicio fueron diseñados por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) desde hace varios años, con una duración de entre 20 y 40 horas; estos cursos están claramente anclados a la RIEB y tienden al reconocimiento y/o a la transformación de la práctica docente como condición para fortalecer la calidad de la educación (SEP-DGFCMS, 2009, citado por Fortoul, 2014). Su público-meta son los maestros en servicio en la educación básica, independientemente del nivel educativo al cual estén adscritos.

Las temáticas centrales de los últimos años son diferentes: enfoque por competencias en la educación básica (2009), planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula (2010), relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio (2011) y transformación de la práctica docente (2012 citado por Fortoul, 2014).

## **2.6 Catálogo Nacional 2012-2013 Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio SEP 2012**

El catálogo se elaboró con el objetivo de mantener en capacitación continua a los docentes, el catálogo cuenta con cursos en acciones educativas para implementar la evaluación de las

competencias, teniendo como objetivo aplicar acciones de gestión educativa para la evaluación de las competencias en las y los estudiantes con base en el trabajo colaborativo con las y los docentes y el seguimiento continuo. El Catálogo Nacional 2012-2013 fue elaborado en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Se busca la articulación de la Educación Básica hacia un enfoque por competencias, la capacitación de profesores tienen el objetivo de ofrecer los documentos necesarios en conjunto para lograr que el docente se sensibilice acerca del contenido abordado, se familiarice con el uso continuo de dichos documentos y sobre todo domine la metodología a trabajar con sus alumnos, para mejorar sus competencias académicas y su desempeño en el aula. La oferta de capacitación de los docentes en nivel básico está centrada en la enseñanza y evaluación por competencias en la mayoría de sus contenidos. Aunque también hay cursos que promueven el aprendizaje de los docentes en estrategias, que generen el aprendizaje significativo.

En el curso de Dominios curriculares se diseñó para lograr lo siguiente: Analizar el Plan de estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica en comparación con el Plan de estudios de 1993, con la intención de identificar y valorar en el contexto de la articulación de la Educación Básica los siguientes componentes y características curriculares de la Reforma: perfil de egreso, estructura general de planes y programas, enfoque de los campos de formación y su vinculación interna, contenidos programáticos y sus equivalentes en Preescolar, Primaria y Secundaria; asimismo, los elementos que se sugieren para la planeación y la aplicación de estrategias didácticas.

El diseño de situaciones de aprendizaje usando herramientas tecnológicas, en este curso se espera que los docentes logren diseñar situaciones didácticas de conformidad con los aprendizajes esperados de la REIB, teniendo como base la incorporación de las herramientas tecnológicas como estrategia que faciliten la creación de ambientes de aprendizaje.

Este catálogo cuenta con cursos en diversas asignaturas, español, matemáticas, ciencias, educación ambiental, historia, geografía, formación cívica y ética, uso educativo de las tecnologías, educación física, educación artística. Hay otros cursos para el crecimiento profesional de los docentes, como formación económica y financiera, idiomas, apoyo a la

RIEB, preescolar, telesecundaria, educación especial, educación indígena, igual de género, gestión, asesoría, fortalecimiento profesional y proyectos formativos. La sección de apoyo a la RIEB ofrece diplomados, cursos y talleres, para la enseñanza de competencias.

# Capítulo 3

## **3. Críticas a la enseñanza por competencias**

No existe consenso entre los organismos internacionales respecto a una definición de competencia. Cada grupo que investiga al proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias, aporta una nueva o una definición diferente. Weinert (1999 citado por Gimeno, 2008) resume la dispersión y la falta de precisión en el concepto de competencia, en varios enfoques:

1. La competencia concebida como habilidad intelectual capaz de aplicarse a actividades y situaciones diversas. Es un constructo psicológico general que implica disposición.
2. Como disposición específica para realizar algo (destreza o skill).
3. Como algo que conjuga aspectos cognitivos y motivacionales, una estimación subjetiva de los recursos personales para hacer algo, relacionada con tendencias inclinadas a la acción.
4. Competencia para la acción que combina constructos de la perspectiva cognitiva y motivacional ligados a metas, demandas, tareas, como es el caso de una profesión.
5. Competencias clave o básicas, utilizadas en una amplia gama de situaciones y que combinan diversos aspectos: lingüísticos, destrezas, etc,
6. Metacompetencias con las que adquirimos otras competencias y se logra un uso más flexible y adaptable de las que ya poseemos.
7. Competencias más allá del plano individual, tienen que ver con el desarrollo de la sociedad, la economía o de una institución.

Hirtt (2010) tiene una postura contra la enseñanza por competencias, argumenta que es más importante los conocimientos y del “saber-hacer” disciplinario, considera que es negado en la enseñanza por competencias (EPC), a las competencias transversales o pluridisciplinarias poseen un estatuto mítico que las coloca entre la creencia y la ciencia. La “capacidad de movilizar recursos para la realización de una tarea” se entiende como una capacidad independiente del saber, del saber-hacer y de las actitudes que constituyen sus recursos. Para Guy Le Boterf (en Hirtt, 2010) “la competencia no reside en los recursos (conocimientos, capacidades,...) por movilizar, sino en la movilización misma de estos recursos. La competencia es del orden del saber movilizar. Hirtt concluye que hay que abandonar completamente el concepto de competencia o redefinirlo como un simple saber técnico. Este autor concluye que la revisión a fondo los desastrosos programas basados en la EPC, que se dieron en los sistemas educativos es muy necesario.

El concepto de competencia vinculado al socioconstructivismo conduce a la confusión en opinión de Boutin y Julien (2010). El concepto contemporáneo de “competencia”, según los

seguidores de la EPC, está relacionado con el socioconstructivismo. Sin embargo el modelo de referencia es siempre “conductista” y se vincula muy mal con el constructivismo.

La visión integradora preconizada por los reformadores, presenta la “competencia” como “una combinación, actitudes, capacidades y valores insertados en un contexto de ejecución de tareas. Sean ordinarias o transversales, las competencias pertenecen a una misma ideología, que conviene someter a una rigurosa crítica. El concepto mismo de competencia no es claro, como muchos se han empeñado a subrayar. Las definiciones que dan los expertos son provisionales y reducidas se trataría, según ellos, de ciertos “saber-hacer” o de disposiciones innatas que habría que incorporar. Algunos críticos han reprochado la EPC que fomenta la uniformidad del discurso pedagógico y que se basa en una visión estrecha del aprendizaje, que se reducirá a: “Se sabe hacer o no se sabe hacer”. Los representantes de la escuela humanista, por su parte, se preocupan por la concepción mecanicista del aprendizaje, que se deriva de esta corriente (Boutín, 1991, citado por Boutín y Julien, 2010).

Algunos sociólogos critican el aspecto hegemónico del concepto de competencia que hace abstracción de las relaciones sociales. Así Boutín y Julien (2010) expresan que el niño no solo es un trabajador en potencia: él es niño, alumno y, desde ya, una persona integral. A fuerza de querer prepararlo para el porvenir se olvida que tiene un presente. La posición de estos autores ante los críticos de esta corriente “pedagógica podría resumirse así: la EPC se inspira en una concepción de aprendizaje y educación que destaca, por encima de todo, la rentabilidad asociada con la ideología del mundo industrial. Recurre a la modelización del pensamiento y los comportamientos, descuidando objetivos más amplios sobre la cultura y lo social, o también los reduce a comportamientos observables. Cada vez más, consideran estos mismos críticos, la escuela se pone al servicio del neoliberalismo. La adhesión al “dogma de las competencias ordinales y transversales” ilustra bien esta vuelta de manivela hacia un mayor control disfrazado obviamente de libertad de elección.

Gimeno (2008) retoma a Pérez Gómez (2007) el concepto de Competencia tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una carga pesada de interpretaciones conductistas que poco han contribuido a comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos. En la interpretación conductista de competencias como habilidades

Gimeno destaca, tres características que cuestionan seriamente su potencialidad científica y minan definitivamente su virtualidad educativa:

- La necesidad de fragmentar los comportamientos y las conductas complejas en tareas o actividades discretas, microcompetencias, que pueden aprenderse, entrenarse y reproducirse de manera simple e independiente cuantas veces se requiera.
- Una concepción mecanicista y lineal de las relaciones microcompetencias, entre estímulos y respuestas o entre acontecimientos. Así pues, con independencia de las situaciones, problemas, contextos o personas, una microconducta puede reproducirse con facilidad pues es independiente del contexto y de las situaciones, y siempre se comporta de manera previsible.
- La creencia en la posibilidad y necesidad de sumar y yuxtaponer las microconductas o competencias para la formación de comportamientos más complejos.

Gimeno (2008) concluye así: la interpretación conductista considera que las competencias, confundidas con las habilidades, tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores independientes de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan. Las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes, enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión, se pueden aislar y entrenar de manera independiente, y se agrupan y suman bajo el convencimiento de que el todo es igual a la mera suma de las partes.

Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. Así Gimeno (2008) considera que el conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y de los aspectos éticos e interpersonales.

El reciente acuerdo publicado por la Secretaría de Educación Pública sobre evaluación reemplaza una boleta numérica de calificación por una cartilla que acompañará al estudiante

durante su escolaridad básica; Díaz-Barriga (2014) expone qué, el docente tiene que consignar sus avances, como grados de desarrollo en escritura, lectura, pensamiento matemático, etc. Aun así este autor cree que los responsables de la política educativa no lo perciben, la mayor parte de las propuestas pedagógicas que se elaboran generan simultáneamente dos discursos contrarios: por un lado reivindican la necesidad de centrar el trabajo escolar en el aprendizaje, y al mismo tiempo conceden relevancia a los resultados y a la comparación de puntajes. En estos polos opuestos se establece una reforma educativa que tiene como eje la propuesta curricular bajo el enfoque de competencias, así concluye este investigador.

Díaz-Barriga (2014) señala que existe un el lenguaje tecnicista de los años setenta, vuelve a emerger en varias propuestas que hoy se ostentan como proyectos curriculares de competencias. La presión de establecer la reforma en un momento específico conduce a una mimetización del proyecto curricular por objetivos conductuales: el de competencias. De esta manera, si en los años setenta del siglo pasado se proponía formular objetivos generales y específicos, en la actualidad se plantean competencias genéricas y particulares, en ocasiones agregando unidades de competencias o separando las competencias en ámbitos cognitivos, de habilidades y de actitudes. Este esquema el autor cree que se repite tanto para el plan de estudios como para la elaboración de programas. Las competencias particulares se redactan para cada unidad, e incluso, en ocasiones, para cada sección de una unidad programática, estableciendo evidencias y criterios de desempeño para cada evidencia.

### **Algunas conclusiones teóricas preliminares**

Las competencias al no tener una sola definición, y que cada organización internacional las define de acuerdo al plan que pretende desarrollar, existen opiniones divididas sobre la enseñanza por competencias. Así esta enseñanza pretende otorgar los objetivos curriculares, no un nuevo enfoque de enseñanza, por ello, las competencias, no necesariamente son objetivos conductuales y aprendizajes mecánicos. La educación por competencias, pretende ser la integración de conocimientos y estos sean aplicados en situaciones contextualizadas.

El origen de las competencias se tiene con los acuerdos de los países que integran la Unión Europea (UE), la lista organizada por la UE compila competencias transversales, de actitudes y académicas. Con la investigación realizada por la OCDE las competencias tuvieron una visión



lineal y conductual, las naciones que adoptaron las competencias como una parte de sus currículos, tuvieron una orientación técnica y conductista.

El Plan de Estudios de la SEP, llama a esta enseñanza competencias para la vida, a los nuevos contenidos que pretende innovar, a partir de la RIEB. Las competencias en general, no es una educación conductual, aunque los planes de estudios de la SEP, si pueden ser etiquetados como conductista o técnico como señalan los críticos, dejando de lado las competencias académicas y específicas, y centrándose en las competencias sociales y de actitud. (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Comparación de clasificación de Competencias**

<b>Competencias para la vida, de acuerdo a la SEP.</b>	Informe Final de la OCDE sobre las competencias básicas en tres categorías.	Clasificación de competencias de la Unión Europea.
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Competencias para el aprendizaje permanente.</b></li> <li>○ <b>Competencias para el manejo de la información.</b></li> <li>○ <b>Competencias para el manejo de situaciones.</b></li> <li>○ <b>Competencias para la convivencia.</b></li> <li>○ <b>Competencias para la vida en sociedad</b></li> </ul>	<p>Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros.</li> <li>○ Habilidad para cooperar.</li> <li>○ Habilidad para manejar y resolver conflictos.</li> </ul> <p>Actuar autónomamente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Habilidad para actuar dentro de un marco general.</li> <li>○ Habilidad para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales.</li> </ul> <p>Utilizar los recursos o instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comunicación en la lengua Materna.</li> <li>○ Comunicación en lenguas extranjeras.</li> <li>○ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.</li> <li>○ Competencia digital</li> <li>○ Aprender a aprender.</li> <li>○ Competencias sociales y cívicas.</li> <li>○ Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.</li> <li>○ Conciencia y expresión culturales.</li> </ul>

interactivamente:

- Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva.
- Habilidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva
- Usar la tecnología.

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias no sustituyen los contenidos en los planes de estudios, es una nueva forma de organizarlos y una nueva estrategias para planear objetivos educativos y aprendizajes esperados. Se espera que los alumnos que aprenden con este nuevo diseño curricular además de adquirir conocimientos, también puedan usarlos o demostrarlos en situaciones que les demande estos conocimientos. Las competencias no pueden prescindir de los conocimientos.

# Capítulo 4

## 4. Método

### 4.1 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las opiniones de alumnos y profesores al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria con un curriculum por competencias?

### 4.2 Objetivos

- Conocer las opiniones de estudiantes y profesores acerca del proceso enseñanza-aprendizaje en un curriculum por competencias.
- Conocer la experiencia de los profesores en la transición al curriculum actual.
- Identificar las expectativas de los alumnos a su educación secundaria.

### 4.3 Sujetos

Estudiantes de secundaria pública de primer grado, segundo grado y tercer grado. Docentes de escuela secundaria Pública.

#### **4.4 Muestra**

La muestra es intencional no probabilística. El 52.60 % son mujeres y el 47.40% son hombres. Son 211 participantes alumnos de una escuela secundaria pública, del turno vespertino en la delegación Xochimilco.

Tres profesoras y un profesor de la misma escuela secundaria del turno vespertino.

#### **4.5 Tipo de Investigación**

Es una investigación *Ex post facto* de campo y de tipo cuali-cuantitativa.

#### **4.6 Instrumentos de Obtención de Información**

El cuestionario aplicado a los alumnos elaborado *ex profeso*

El cuestionario para alumnos inicialmente tuvo 36 ítems, su diseño final se constituye de 23 preguntas, se eliminaron 13 preguntas, debido a que estas preguntas al ser contestadas daban información reiterada o repetida. El cuestionario está conformado a partir de dos dimensiones, la primera es motivación, que cuenta con los temas de las materias favoritas, expectativas para continuar los estudios a otro nivel educativo, que habilidades y talentos usan los alumnos en clase, la relación que tienen con sus profesores, el interés que tienen por aprender o usar sus conocimientos y autoconcepto de alumnos; y otro sobre aprendizaje, que tiene como temas, estrategias de enseñanza que usan los profesores, como realizan discusiones e investigaciones los alumnos, la intervención de la familia en su aprendizaje, el tipo de enseñanza que perciben tener.

El cuestionario aplicado a los estudiantes de primer, segundo y tercer año de secundaria, consiste en 23 preguntas (ver Anexo A, B), divididas en dos dimensiones, la primera es sobre motivación y la segunda en aprendizaje. Cada pregunta se le asignó categorías para el análisis de contenido. La intención del instrumento es conocer la opinión y experiencia de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La entrevista a docentes es semiestructura elaborada *ex profeso*. Los temas de la entrevista incluyen los datos de los profesores, los años que llevan ejerciendo, su trayectoria académica, sus experiencias con el antiguo y el nuevo plan de estudios, y los cambios que tan tenido en su desempeño con el currículo vivido con este nuevo plan de estudios. La entrevista a docentes cuenta con 26 preguntas (ver anexo C).

#### **4.7 Procedimiento**

Se asistió a una escuela secundaria Técnica en la delegación Xochimilco para la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas. Un total de 211 alumnos respondieron el cuestionario entre los días 15 y 28 de marzo del 2013. A los de primer grado a quien se les aplicó el instrumento fue los grupos E formado por 43 alumnos (17 hombres y 26 mujeres) y F 44

alumnos (23 hombres y 21 mujeres), en segundo grado, al E 23 alumnos, (11 hombres y 12 mujeres), y F 27 alumnos, (14 hombres y 13 mujeres), en tercer grado al F 36 alumnos, (16 hombres y 20 mujeres) y al G 38 alumnos (19 hombres y 19 mujeres).

La aplicación del instrumento fue en los salones de clase del turno Vespertino, en presencia del profesor responsable del grupo, durante una clase de 50 minutos. La instrucción dada a los participantes fue: Le proporcionare un cuestionario de preguntas abiertas, escriban todo lo que consideren necesario decir, no hay respuestas ni buenas ni malas, sean libres de expresarse como mejor prefieran, cualquier duda levanten su mano.

Se realizaron 4 entrevistas a 4 docentes de la misma secundaria entre el mes de diciembre del 2015 y el mes de febrero del 2016.

#### **4.8 Análisis de resultados**

Se elaboraron categorías para organizar las respuestas de los alumnos, posteriormente se calculó las frecuencias y porcentajes de las mismas. Se eligieron algunos ejemplos significativos para presentarlas con su gráfico correspondiente. Se hizo un análisis por la presencia de los temas expresados por los encuestados (Bardín, 1996).

El análisis de contenido de respuestas de los entrevistados, se realizó mediante la creación de categorías por tema. Consistió en identificar valores o significados como indicadores (Bardín, 1996). Se organizó los comentarios mediante la asignación de a su similitud entre las mismas. Se hizo una descripción por cada tema, de las ideas centrales que expresan los profesores. Para ello, se identificó la presencia de los siguientes temas en las opiniones: Implementación de Competencias, Transición del curriculum, aprendizaje y expectativas hacia los alumnos, capacitación docente, involucrar a la familia y sociedad en la educación y COMIPEMS<sup>2</sup>. A quienes se les aplicó este instrumento, los identifiqué como D1, D2, D3 y D4, para diferenciar a cada uno de los docentes y distinguir las respuestas de cada uno en las diversas categorías.

2.- El sistema que planea el concurso de selección para el ingreso al nivel medio superior está organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). En este proceso participan los jóvenes (alrededor de 15 años de edad) que aspiran a un lugar en dicho nivel educativo de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México que, para efectos de este concurso, se ha definido convencionalmente como la región que incluye el Distrito Federal y 22 municipios conurbados del Estado de México y que representa cerca de 20% de la población nacional (INEGI, 2010 citado por García, 2016).

# Capítulo 5

## 5. Resultados

### 5.1 Encuesta a Alumnos

El cuestionario aplicado a los estudiantes de primer, segundo y tercer año de secundaria, consiste en 23 preguntas (ver Anexo A, B), divididas en dos dimensiones, la primera es sobre motivación y la segunda en aprendizaje. Cada pregunta se le asignó categorías para el análisis de contenido. La intención del cuestionario es conocer la opinión y experiencia de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los ítems que fueron aplicados son los siguientes:

¿Para qué te serviría tener el promedio más alto en la escuela? ¿Qué utilizan tus profesores para impartir la clase, pizarrón, mapa conceptual, cuestionario, explica el profesor el objetivo de la clase, etc? ¿Desarrollas tus talentos y habilidades en la escuela? ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Puedes aplicar tus conocimientos adquiridos en la escuela en el hogar y la familia? ¿Qué tipo de alumno te consideras? ¿Algún profesor te motiva en tus estudios y trayectoria escolar? ¿Los profesores te enseñan a ser independiente en tu aprendizaje? ¿En la escuela puedes expresar

ideas nuevas, puedes proponer actividades? ¿Tu familia apoya tu educación ayudándote hacer tu tarea, leer contigo, llevarte algún lugar de tu interés? ¿Consideras que es relevante lo que te enseñan en la escuela? ¿Hay alguna o varias materias que no te parezcan útiles? ¿Tienes seguridad en ti mismo por lo que aprendes, te sientes mejor contigo mismo cuándo aprendes? ¿Tienes la libertad de estudiar independientemente la materia que más te gusta? ¿Los profesores utilizan las participaciones de sus alumnos para impartir la clase? ¿Los profesores permiten que se les “rete” en clase, preguntándoles, cuestionales curiosidades que tengas? ¿Te sientes capaz de aprender? ¿Tus profesores reconocen o felicitan el esfuerzo y éxito académico? ¿Consideras que tus profesores confían en los conocimientos de sus alumnos? Los exámenes que presentas, ¿te exigen un uso excesivo de tu memoria? ¿Cómo buscas información para tus tareas? ¿Tus profesores que hacen para estimular tu curiosidad durante las clases? ¿Tus profesores qué hacen para realizar discusiones sobre los diferentes temas que revisan en clase?

Las gráficas presentan las frecuencias de las respuestas de los encuestados, tienen como título la pregunta del instrumento que pertenece dichos datos. Debajo del gráfico se encuentra el análisis de contenido de los argumentos de los alumnos.

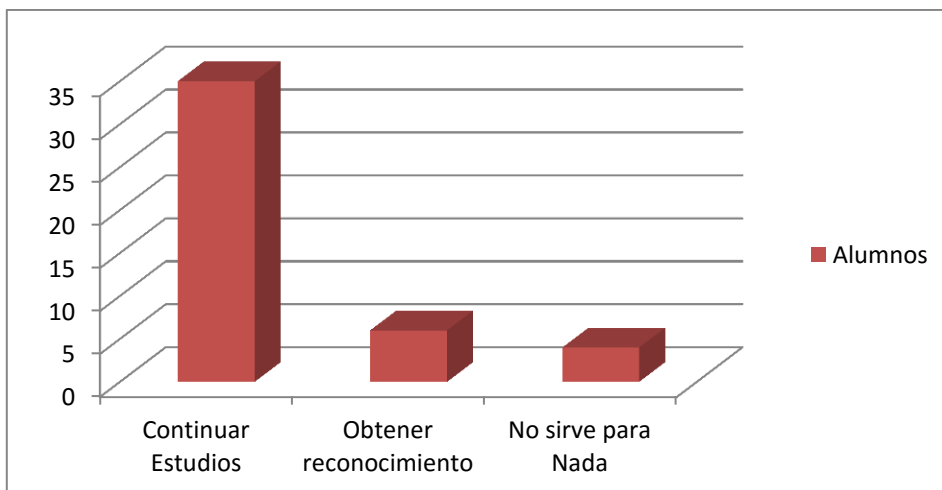
### **5.1.1 Dimensión Motivación**

#### **Primer año**

El 79.31% de los alumnos del 1º año desean obtener un alto promedio para continuar sus estudios, 6.8% de los alumnos buscan un alto promedio para conseguir reconocimiento.

#### **Gráfica 1. ¿Para qué te serviría tener un promedio alto en la escuela?**





Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos del primer año buscan o relacionan un promedio alto con tener una mejor oportunidad para continuar sus estudios. También creen que tener un promedio alto puede evitar dificultades con sus padres. Los siguientes Fragmentos Ilustran esto:

### **Continuar con los estudios**

Participante 10 E: Para tener una oportunidad de estudios completos y para que mis papas estén orgullosos de mi y ya no me maltraten físicamente.

Participante 17 E: Para un buen futuro y poder escoger una carrera buena además de evitar problemas en mi casa.

Participante 40 E: Para poder tener felicidad de entrar a la escuela elegida, además de evitar problemas como exámenes extraordinarios.

Participante 44 F: Lo que importa además de tener el mejor promedio es realmente aprender y comprender la mayoría de la información.

### **Obtener reconocimiento**

Participante 20 E: Para poner en alto el nombre de mi otra escuela y sentirme bien conmigo misma.

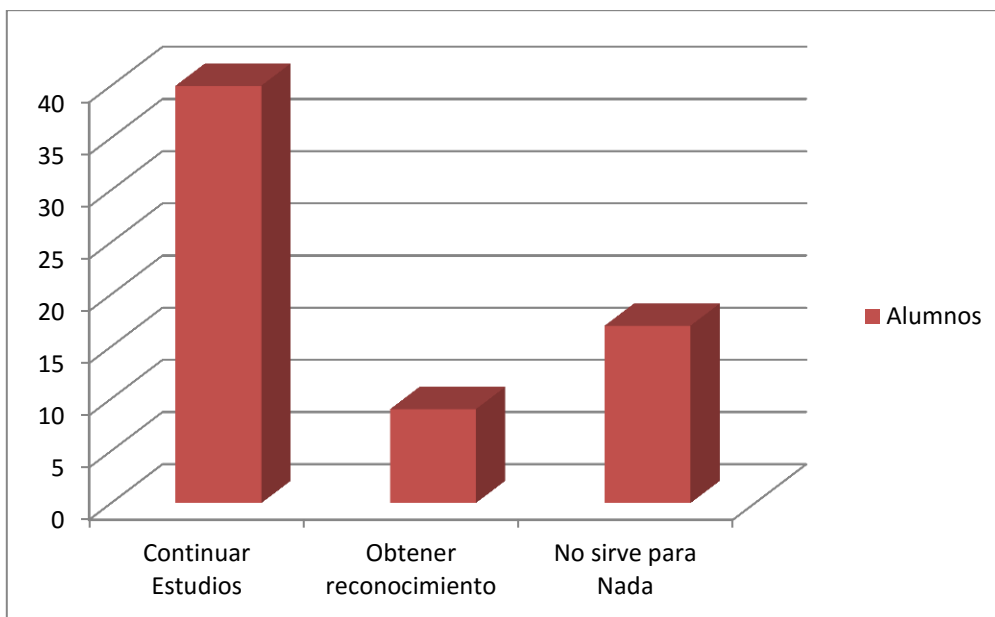
Participante 23 E: Para ser reconocido en la escuela.

Participante 17 F: Para saber más sobre las materias y para poder triunfar.

## Segundo Año

En el 2° año el 80% de los alumnos buscan conseguir un alto promedio para continuar estudiando, el 12% de los alumnos buscan un alto promedio para obtener reconocimiento.

**Gráfica 2. ¿Para qué te serviría tener un promedio alto en la escuela?**



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes de segundo, relacionan el tener un promedio alto con la obtención de reconocimiento, demostrar conocimiento y evitar problemas con sus padres. Los alumnos afirman:

### Para Obtener reconocimiento

Participante 15 E: Para que puedas tener todo lo que deseas como trabajo, hogar y muchas cosas mas.

Participante 2 E: Para que los demás me envidiaran.

Participante 8 E: Para que se demuestre mi conocimiento.

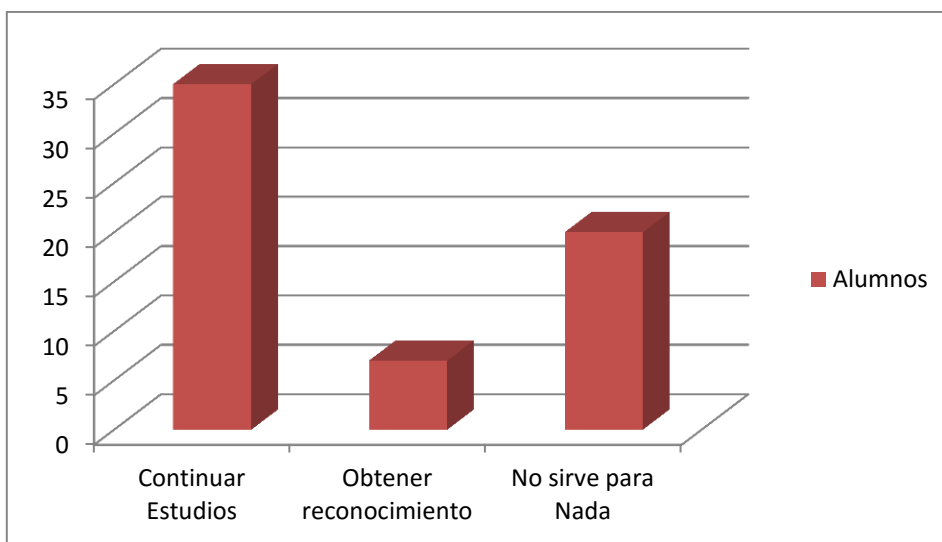
Participante 16 F: Para así poder tener un mayor desempeño y jamas barlo, también para que nuestros padres no nos castiguen y nos den oportunidad de salir y hacer cosas que a nosotros nos gusten.

Participante 20 F: Para demostrarles a los que decían que no podía lograrlo que si pude. Para poder continuar con mis estudios.

## Tercer Año

En el 3° año el 47.29% de los alumnos desean obtener un promedio alto para continuar estudiando, y el 9.4% de los alumnos para obtener reconocimiento.

**Gráfica 3. ¿Para qué te serviría tener un promedio alto en la escuela?**



Fuente: Elaboración propia.

En los alumnos de tercer año es más frecuente que relacionen un promedio alto con la obtención de reconocimiento, también hay quienes consideran un promedio alto como un requisito para ingresar a la opción de su preferencia en el nivel medio superior. Ellos afirman:

### **Continuar Estudios**

Participante 5 G: para obtener mi certificado y poder ingresar a la gloriosa prepa 1.

Participante 10 G: el promedio nos puede servir para obtener becas y en algunas casos sirve para intercambios a otras escuelas a otros países.

### **Obtener reconocimiento**

Participante 3 F: Para salir bien y tener permisos de mis padres.

Participante 13 F: Para presumir y que mis papas me compren cosas Bonitas.

Participante 30 F: Por que el promedio es un reflejo de tus conocimientos aunque, no por que tengas alto promedio quiere decir que seas inteligente, la mayoría copia solo lo que hay en el pizarrón y obtienen buena calificación pero realmente no hay conocimientos.

Participante 9 G: Pienso que para tener un mejor aprovechamiento pero no sirve de nada si tienes los cuadernos completos si solo están copiados y al final no sabes nada.

Participante 30 G: para ser reconocido por mi familia y tener una autoestima alto.

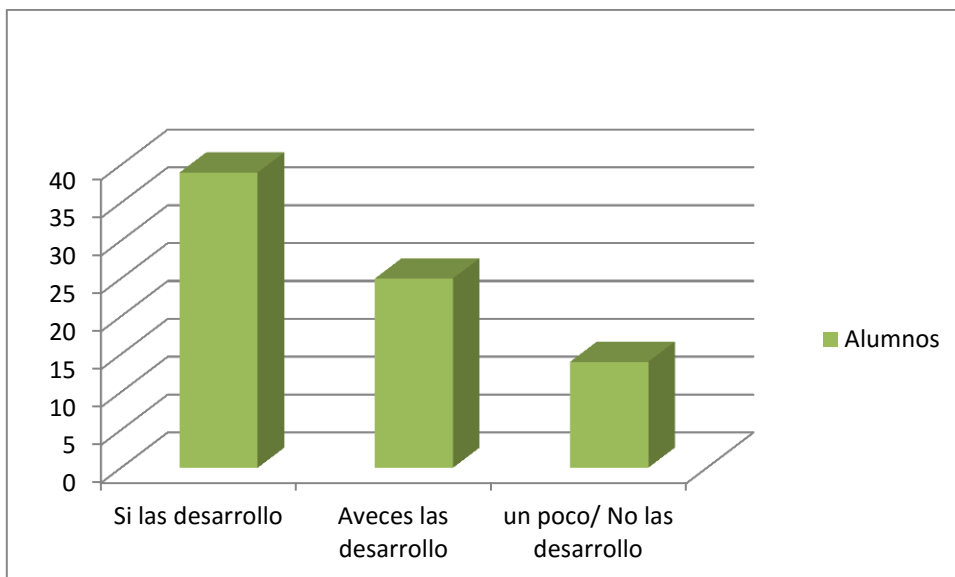
### **No sirve para Nada**

Participante 24 G: De nada, si no aprendi.

## Primer Año

En el grado de 1° año el 44.82% de los alumnos consideran que si desarrollan sus talentos, el 18.91% de los alumnos consideran que a veces o muy poco desarrollan sus talentos y el 28.73% consideran no desarrollar sus talentos.

**Gráfica 4. ¿Desarrollas tus talentos y habilidades en la escuela?**



Fuente: Elaboración propia.

Para la mayoría de los entrevistados de primer año consideran usar y desarrollar sus talentos. Una dificultad o frustración de algunos de ellos, es no poder usar sus conocimientos y habilidades en otros campos, como la música, el diseño, la poesía o la cocina. Los alumnos nos dicen:

### Hago Uso de mis talentos

Participante 25 E: En matemáticas, Inglés & nada más porque en las otras materias me da pena participar.

Participante 40 E: solo mis habilidades, que es ser aprender,

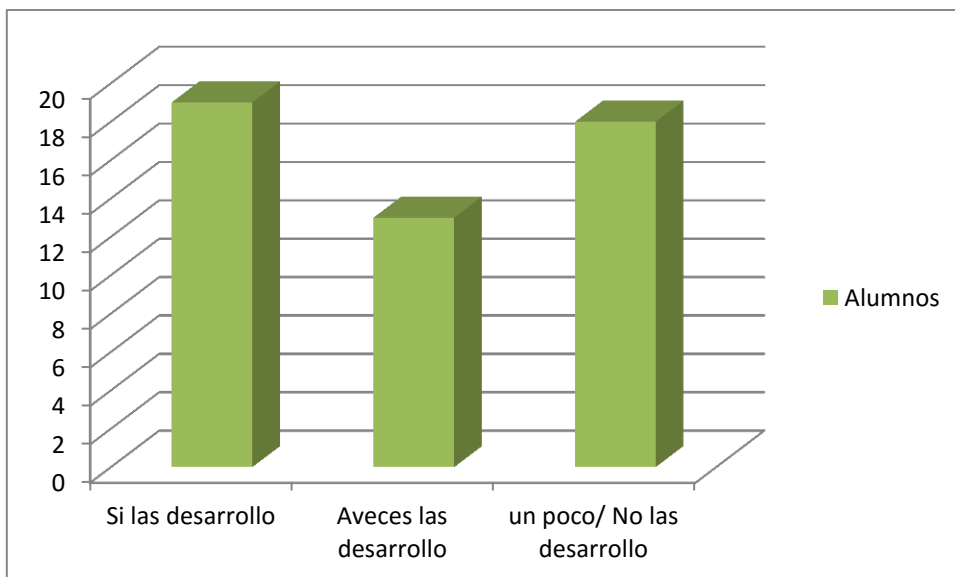
### Un poco o no desarrollo mis talentos

Participante 23 F: No hay taller de cocina.

## Segundo Año

En el 2° año el 38% de los alumnos que si creen desarrollar sus talentos en la escuela, y el 36% de los alumnos consideran que un poco o no desarrolla sus talentos.

**Gráfica 5. ¿Desarrollas tus talentos y habilidades en la escuela?**



Fuente: Elaboración propia.

Hay encuestados en el segundo año que buscan entre sus diversas actividades desarrollar sus talentos, explotar sus habilidades integrándose en sus tareas escolares, pero también hay alumnos que quisieran tener acceso a más actividades de las que contempla su horario escolar. Los alumnos se expresan las siguientes situaciones:

### Hago uso de mis talentos

Participante 16 E: Pues lo que ago mejor es la exposición a la comunidad ya se poesía, canto, declamación etc. o cuando dibujo soy bueno dibujando y contento creo que por eso.

Participante 25 F: si yo tengo mucha facilidad de palabra, comprensión y Amor por las ciencias.

Participante 5 F: si, cuando dejas exposiciones hago los dibujos.

### A veces Desarrollo mis talentos

Participante 20 E: No todos, el único que puedo ver desarrollar es la memoria.

Participante 18 E: No, bueno es que me encanta las matemáticas & la computación ah y tomar fotos pero aquí pues no se puede.

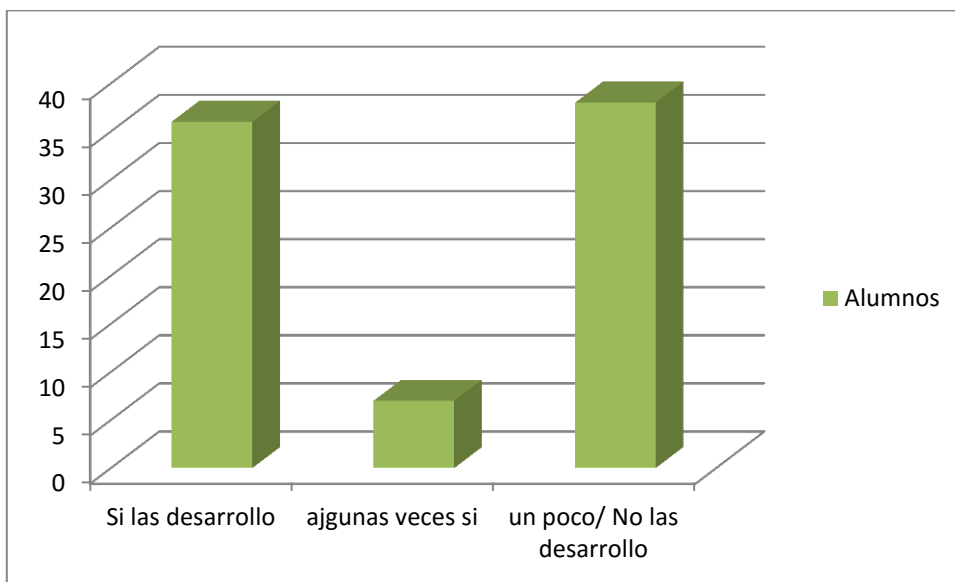
### No desarrollo mis talentos

Participante 14 F: No, tengo talentos como bailar pero no lo desarrollo en la escuela y mis habilidades si pero solo se dan a notar en algunas materias como Formacion Civica y Etica y Historia o Ingles o si ubiera literatura se dañan a notar.

## Tercer Año

El 48.84% de los alumnos de 3° año consideran que desarrollan sus talentos en la escuela. El 51.35% alumnos consideran que no desarrollan sus talentos.

**Gráfica 6. ¿Desarrollas tus talentos y habilidades en la escuela?**



Fuente: Elaboración propia.

Los encuestados de tercer de año ven a la escuela como un espacio donde debe ofrecerles estimulación a sus intereses, aunque hay alumnos no creen desarrollar los talentos o habilidades que a ellos les interesa. Aun así los alumnos creen estar aprendiendo. Los alumnos afirman:

#### **Si Hago uso mis talentos**

Participante 10 F: si, dibujando cuando la clase se pone aburrida.

Participante 14 F: de redactar muy bien, al igual que hacer deporte.

Participante 15 F: Pues me puedo aprender títulos, números y esas habilidades, inventar historias, canciones etc.

Participante 30 G: si ya que todos los profesores tienen una forma muy dinámica de enseñar.

#### **No Desarrollo mis talentos**

Participante 4 F: No x k no siento k lo debo de hacer.

Participante 33 F; no los que me gustaría desarrollar.

Participante 3 G: am Soy buena en las matemáticas y en algo con la Química y Física educación Física y Formación Cívica y Ética.

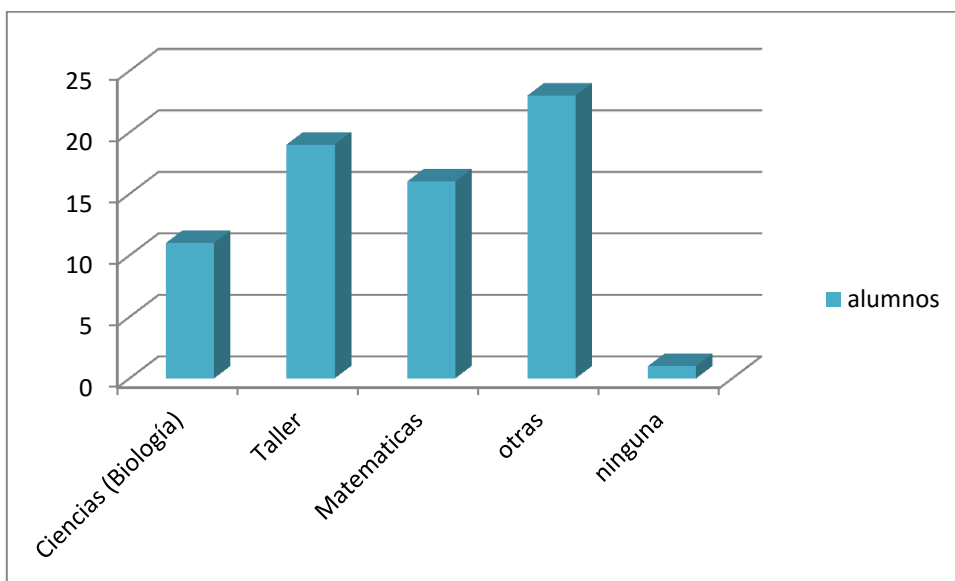
Participante 9 G: no todos por que aquí se reporta por cualquier cosa, bueno siempre dicen que no es el lugar y el momento adecuado.

Participante 16 G: Nel aquí apenas haces algo y te cagan.

## Primer Año

En el grado de 1° año, el 12.64% de los alumnos expreso que su materia favorita es Ciencias (Biología), el 21.83% de los alumnos consideran su materia favorita Taller, el 18.39% de los alumnos afirman que su materia favorita es Matemáticas. Solo un alumno expreso que ninguna materia le agrada.

**Gráfica 7. ¿Cuál es tu materia favorita?**



Fuente: Elaboración propia.

Las asignaturas que a los alumnos de primer año le gustan más, es su opción técnica que eligieron o el taller, matemáticas y ciencias. Parece que Biología o ciencia se les gusta más porque saben cómo aplicar lo que aprenden esa asignatura. Los alumnos nos dicen:

Participante 13 E: Ciencias: Biología.

Participante 43 F: anime, perdón Biología

Participante 42 E: Ciencias o Laboratorio por que, hay puedo aprender del curpe, enfermedades sexuales, enfermedades y es muy interesante.

Participante 40 E: Inglés, ciencias, Matemáticas y Educación Artística.

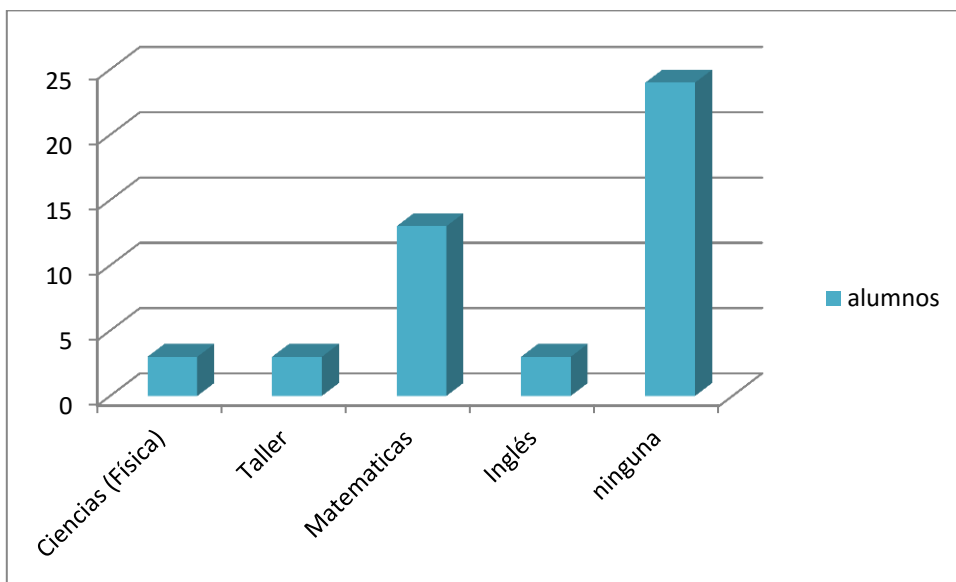
Participante 40 F: Español (ojala ubiera gastronomia)

Participante 44 F: Todas pues todo son importantes para el presente y sobre todo al futuro.

## Segundo Año

En 2° año el 48% de los alumnos expresan que ninguna materia les agrada, y el 26% de los alumnos afirman que les gustan las matemáticas.

**Gráfica 8. ¿Cuál es tu materia favorita?**



Fuente: elaboración propia.

Lo más frecuente en los alumnos de segundo año, es que ninguna asignatura les agrade o les guste. Matemáticas es la asignatura que más le gusta, esta asignatura sigue siendo atractiva en segundo año como en el de primer año. Los alumnos se inclinan a las siguientes asignaturas:

Participante 21 E: Pues tengo varias como: Ofimática, Historia, español, Inglés y Matemáticas.

Participante 5 E: Era Matemáticas! Pero la arruinaron.!

Participante 20 E: Historia, es una clase interesante, aunque puede llegar a ser un poco aburrida.

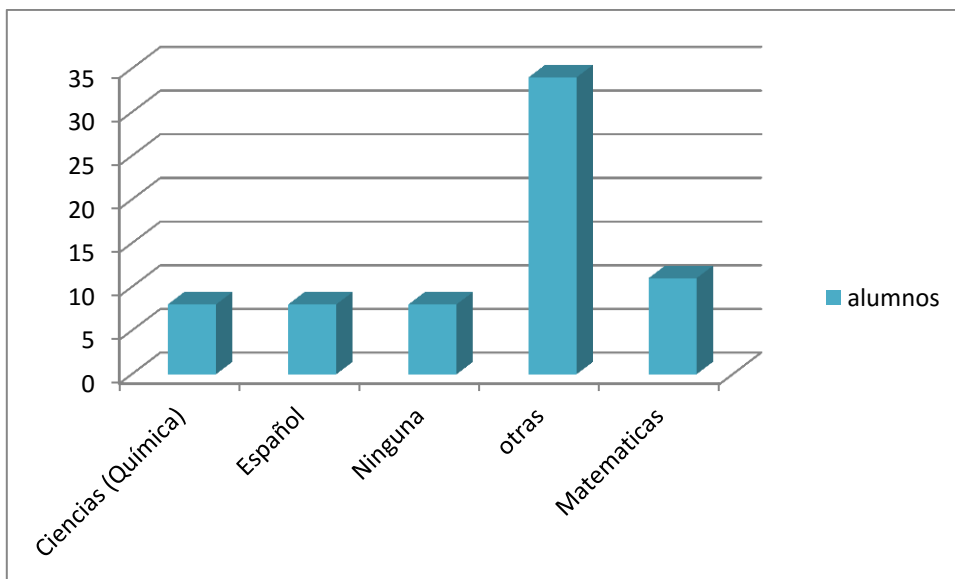
Participante 6 F: Taller porque utilizamos varios materiales.

### **Tercer Año**

Las materias favoritas en el 3° año es muy disperso, pero las materias más frecuentes son ciencias III (Química), Español, y algunos opinan que ninguna materia es de su agrado respectivamente el 10.81% respectivamente, y 14.86% de los alumnos opinan que su materia favorita es matemáticas.

**Gráfica 9. ¿Cuál es tu materia favorita?**





Fuente: elaboración propia

Entre los alumnos de tercer año, es muy diversa la selección de materias que les gustan, pero entre sus materias favoritas se encuentran asignaturas que ya no tienen, como Biología. Las respuestas de los encuestados son las siguientes:

Participante 23 F: Ninguna es de mi agrado.

Participante 30 F: Inglés en definitiva.

Participante 6 G: Taller por que estoy con mis amigos.

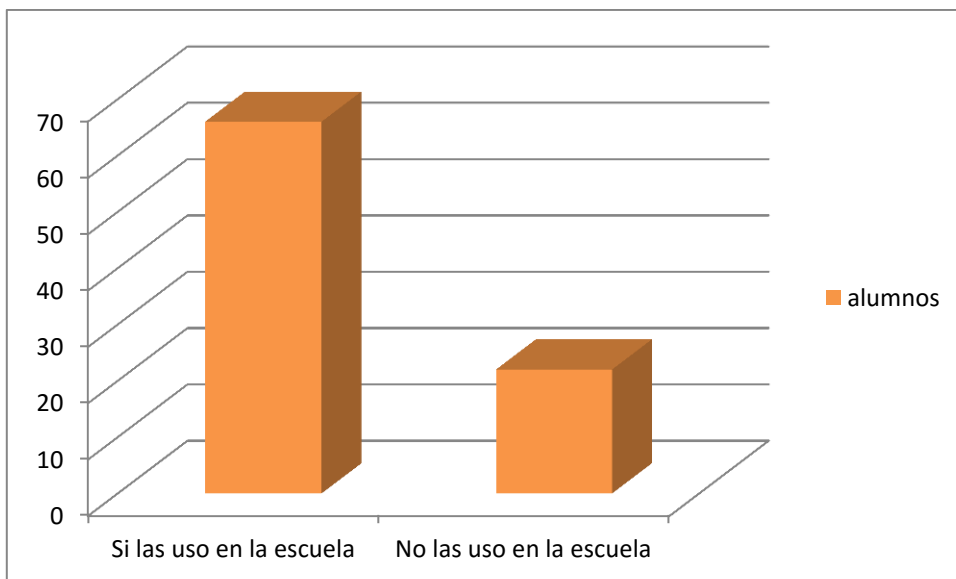
Participante 28 G: Mi materia favorita es Biología, aunque ahorita ya no la tenga.

Participante 32 G: Educación Fisica, y m agradaba mucho biología, que hasta ahora, me sigue agradando mucho. Y Formación Cívica y Ética.

### Primer Año

En el 1° año, el 75.86% de los alumnos expresan que desarrollan sus habilidades en la escuela, cuándo los profesores los retroalimentan en su desempeño, o cuándo el aprendizaje es contextualizado. El 25.28% de los alumnos no creen desarrollar sus talentos en la escuela.

**Gráfica 10. ¿Puedes aplicar tus conocimientos adquiridos en la escuela en el hogar y la familia?**



Fuente: Elaboración propia.

Para los alumnos de primer año, aplicar sus conocimientos que adquieren en la secundaria, es poder ayudarle a sus hermanos menores con sus labores o tareas, no narran si los usan en otro tipo de actividades que no sean de tipo escolar. Aprender para darle una utilidad al conocimiento, como dicen varios encuestados:

Participante 1 E: Si y las de mate mucho mas.

Participante 31 E: si para cuando mis hermanos menores no entienden algo les explico todo.

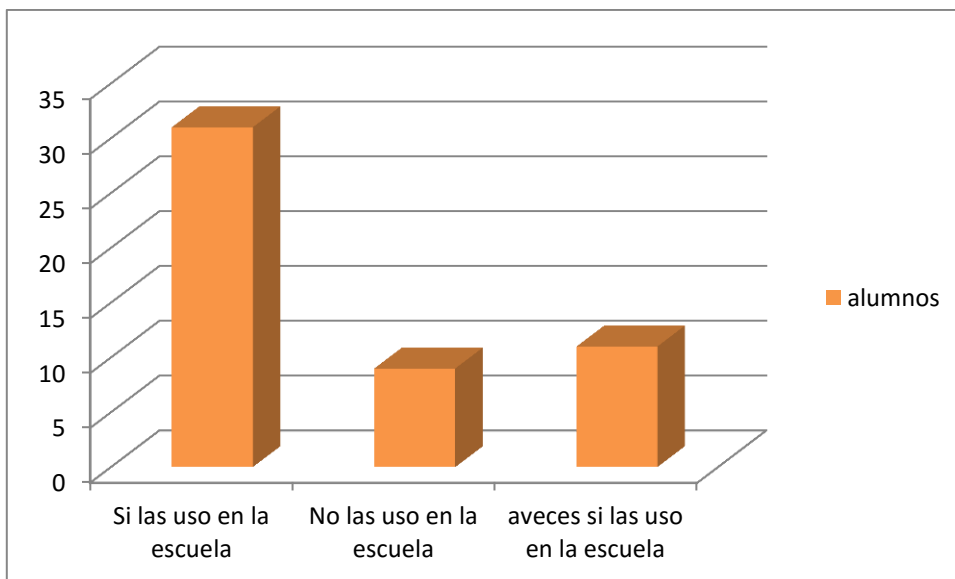
Participante 42 F: Si porque habeses le ayudo en la tarea a mi hermana y habeses corregir a mi papa.

Participante 33 F: Algunos, no todos se pueden aplicaren la vida cotidiana.

### Segundo Año

En el 2º año el 62% de los alumnos si consideran usar sus habilidades en la escuela, 18% de los alumnos consideran que no las pueden usar.

**Gráfica 11. ¿Puedes aplicar tus conocimientos adquiridos en la escuela en el hogar y la familia?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año creen que la utilidad de sus conocimientos es compartirlos en casa, sea ayudando a sus hermanos en las tareas, o convertirse en docentes enseñándoles a sus padres. Ellos afirman:

#### **Aprender para darle una utilidad al conocimiento**

Participante 16 E: Si con mis hermanos cuando les dejan tarea de ingles y de dibujar algo y en ocasiones con mis padres.

Participante 5 F: Si, aveces mi hermano necesita ayuda en los dibujos.

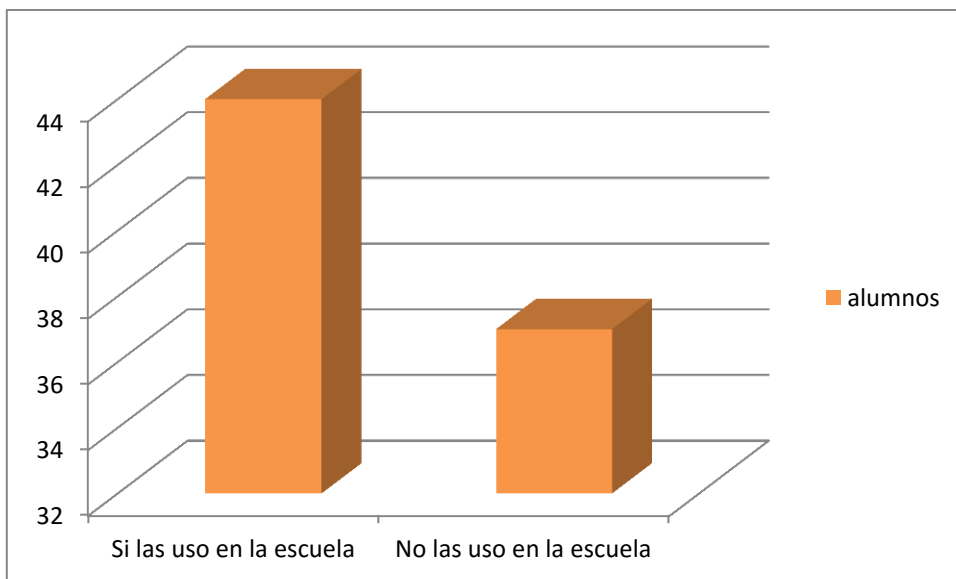
Participante 9 F: si tanto como enseñarles a mis papas lo que aprendi en la escuela.

Participante 3 F: Si porque son muy importantes para mi desarrollo.

#### **Tercer Año**

El 59.45% de los alumnos del 3° año, opinan que si usan sus habilidades en la escuela. El 50% de los alumnos no consideran usar sus habilidades en la escuela.

**Gráfica 12. ¿Puedes aplicar tus conocimientos adquiridos en la escuela en el hogar y la familia?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año creen usas sus aprendizajes de la escuela en casa, ya se compartiéndolos o ayudando a sus hermanos. Los entrevistados dicen lo siguiente:

### **Aprender para darle una utilidad al conocimiento**

Participante 25: Si por ayudar a mis ermanos en sus tareas.

Participante 33: si, todo lo que se aprende en la escuela es para aplicar en cualquier lugar.

Participante 9 G: Si luego mi familia se sorprende por los experiementos o datos que aprendo.

Participante 20 G: Claro, como los valores y buenos modales.

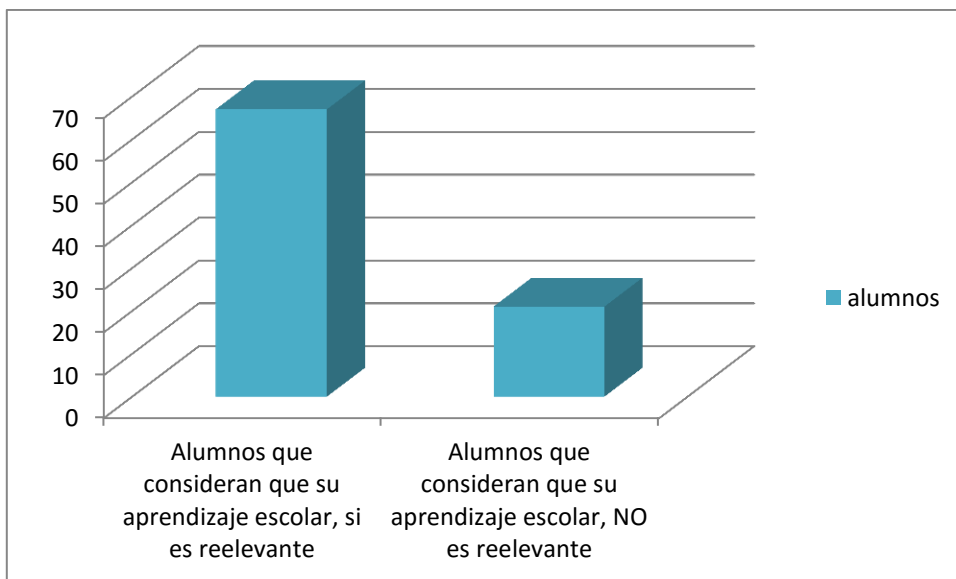
Participante 22 F: es diferente q en la escuela te enseñas cosas de mateias, hogar, valores familia, respeto.

Participante 21 G: En la escuela si por que se adquieren habilidades. En el hogar no, nunca ocupan mi opinión & la familia menos xq no me toman en cuenta.

### **Primer Año**

En el grado de 1° año, el 77.01% de los alumnos reconocen que su aprendizaje escolar es relevante para su desarrollo. El 22.13% de los alumnos opinan que su aprendizaje en la escuela no es relevante.

### **Gráfica 13. ¿Consideras relevante lo que enseñan en la escuela?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primer año consideran útil todo lo que aprenden o los docentes exponen en su desarrollo de la clase. Ellos ofrecen su opinión:

### **El aprendizaje escolar es relevante para los estudiantes de secundaria.**

Participante 25 E: Pues si ya que en cualquier trabajo se emplean esos conocimientos.

Participante 11 F: Demasiado cada día es muy divertido me da de que hablar y los maestros son buenos!! Hace que la clase no sea tediosa.

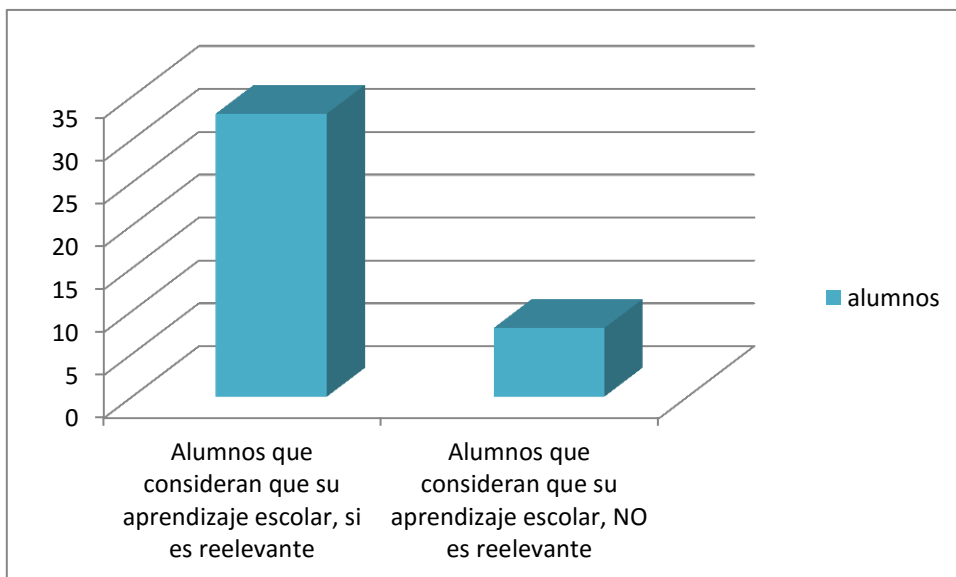
Participante 9 F: si a mi me gusta mucho pero parece que no por que no le echo ganas.

Participante 10 F: Si, por ejemplo las matemáticas me van a servir para toda la vida, el ingles también.

### **Segundo Año**

El 66% de los alumnos de 2º año si les parece relevante su aprendizaje en la escuela, el 16% de los alumnos opinan que no es relevante.

### **Gráfica 14. ¿Consideras relevante lo que enseñan en la escuela?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año creen que algunos tópicos son útiles e interesantes para su vida cotidiana, pero también creen que algunas materias son irrelevantes. Opinan lo siguiente:

### **El aprendizaje escolar es relevante para los estudiantes de secundaria.**

Participante 5 F: Si, por que em algún Futuro necesitare esas enseñanzas.

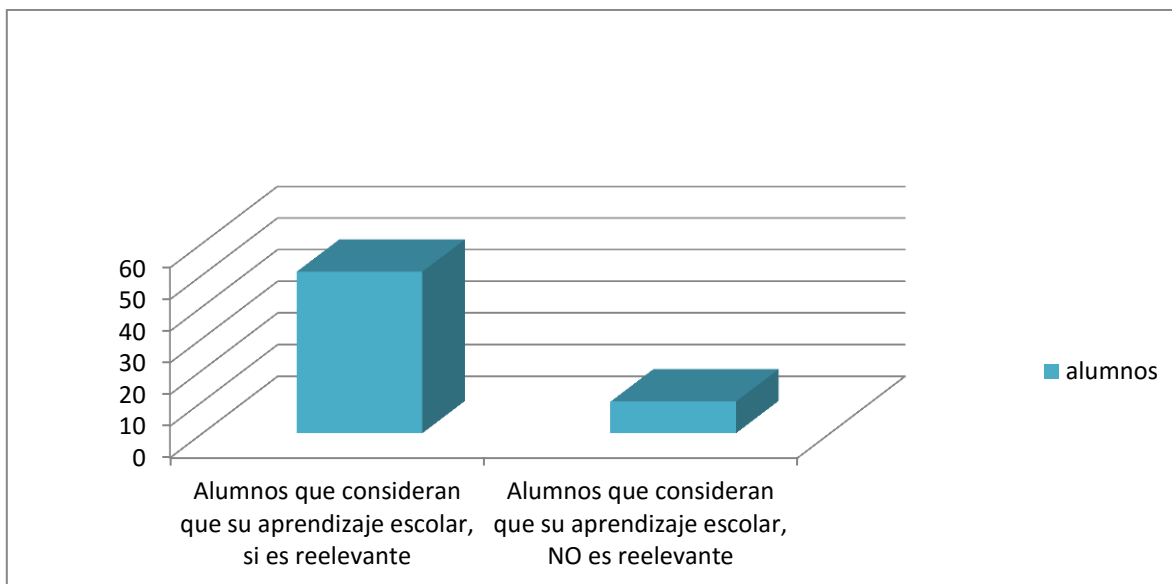
Participante 20 E: Algunas materias si pueden ser útiles para la vida, otras son simplemente interesantes, y otras que me parecen irrelevantes.

Participante 12 F: En gran parte si excepto en Matemáticas no todo lo que dan lo llegaras a ocupar.

### **Tercer Año**

El 68.91% de los alumnos de 3° año consideran que su conocimiento escolar si es relevante, y 13.51% alumnos consideran que no es relevante.

### **Gráfica 15. ¿Consideras relevante lo que enseñan en la escuela?**



Fuente: Elaboración propia.

Aunque la mayoría de los alumnos de tercer año consideran que sus aprendizajes en la escuela son relevantes, se expresan más a detalle y molestia por los profesores, además algunos opinan que nada de lo que aprenden es útil cuando tengan un empleo. Como afirman varios de ellos:

### **El aprendizaje escolar es relevante para los estudiantes de secundaria.**

Participante 14 F: Casi los maestros no saben explicar así que muchos [la mayoría] no atienden.

Participante 16 F: No es fundamental para la vida laboral.

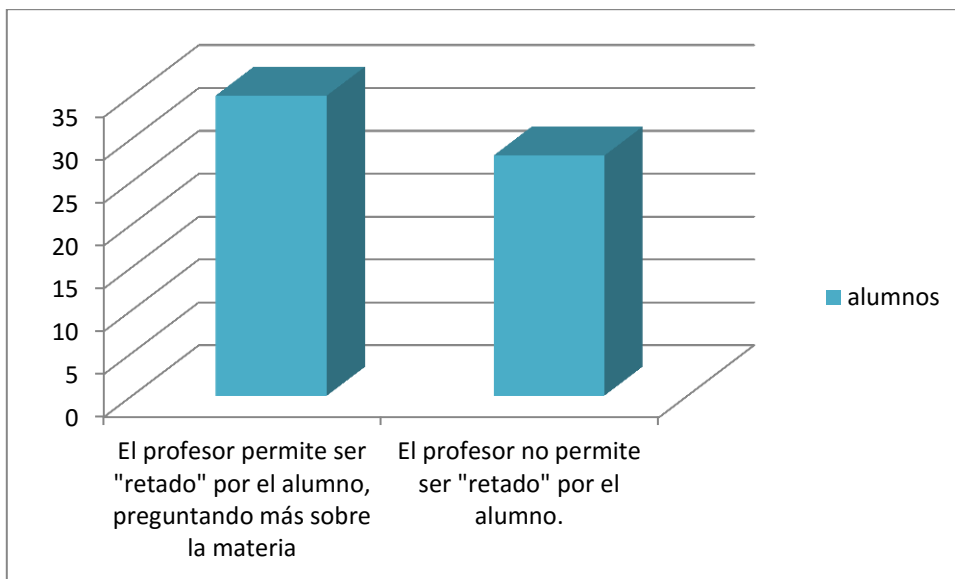
Participante 20 F: La verdad creo que no que estamos fuera del nivel esperado.

Participante 37 G: si todo alguna vez en la vida lo vas a ocupar lo que te enseñan en la escuela y te puede ayudar poco lo que quieras ser de gande.

### **Primer Año**

En 1° año el 40.22% de los alumnos opinan que sus profesores si permiten preguntarles sus dudas y saber más a profundidad sobre el tema. El 32.18% de los alumnos consideran que solo a veces los profesores permiten que se les cuestione más dudas.

**Gráfica 16. ¿Los profesores permiten que se les “rete” en clase, preguntándoles, cuestionándoles curiosidades que tengas?**



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos consideran tener la oportunidad de preguntar o discutir más sobre la clase con su profesor, pero hay quienes han tenido dificultades para poder hacer un espacio de debate con sus profesores. Los alumnos así se expresan:

**El profesor fomenta la curiosidad de alumno, permitiendo que se le cuestione o rete en clase.**

Participante 24 E: jajaja, La de estatal ¡NO! ¡Nunca! Ella siempre quiere tener la razón, las demás si porque son seguros y te contestan correctamente.

Participante 33 F: No, lo permiten solo como 2 nada mas los demás son bien malos con nosotros.

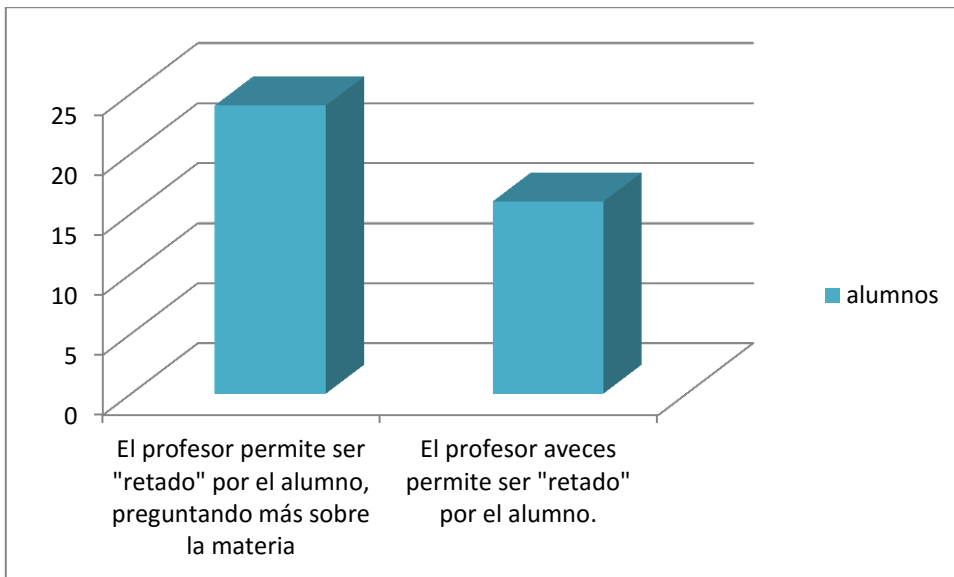
Participante 20 F: No por que aveces dicen cosas que ni siquiera ban al caso.

**Segundo Año**

El 48% de los alumnos del 2° año perciben que los profesores si permiten que se les interroge y se les pregunte más sobre el tema a profundidad, el 32% de los alumnos opinan que a veces.



**Gráfica 17. ¿Los profesores permiten que se les “rete” en clase, preguntándoles, cuestionándoles curiosidades que tengas?**



Fuente: Elaboración propia.

En segundo año los alumnos expresan una mayor seguridad una mayor seguridad al preguntar, haces discusiones o debates con sus profesores. Los siguientes fragmentos dan detalles de la situación:

**El profesor fomenta la curiosidad de alumno, permitiendo que se le cuestione o rete en clase.**

Participante 13 E: Si en especial el profesor de Historia

Participante 10 E: si, ellos tratan de explicarnos todos las curiosidades que tengamos.

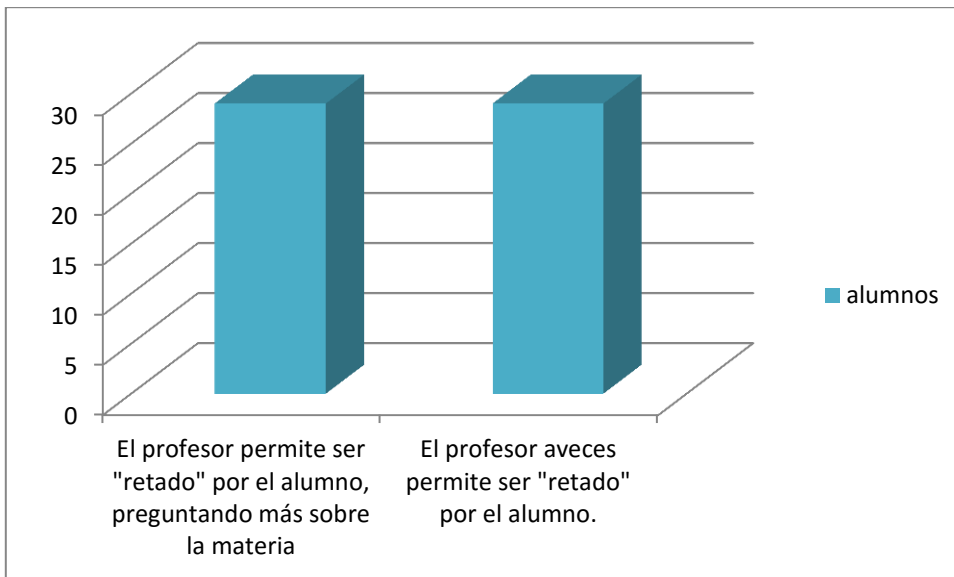
Participante 23 F: si les gusta que comentemos u que pongamos retos nosotros mismos.

Participante 5 F: NO

**Tercer Año**

El 39.18% de los alumnos de 3° año perciben que los profesores si permiten que se les interroge y se les pregunte más sobre el tema a profundidad, 39.18% alumnos opinan que no ocurre.

**Gráfica 18. ¿Los profesores permiten que se les “rete” en clase, preguntándoles, cuestionándoles curiosidades que tengas?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año expresa más molestia o una poca disposición de los docentes para hacer discusiones o la oportunidad de discrepar en clase. Se expresan con las siguientes palabras:

**El profesor fomenta la curiosidad de alumno, permitiendo que se le cuestione o rete en clase.**

Participante 6 G: si como el de Hisotria Quimica.

Participante 3 F: no, se enojan

Participante 17 F: No, te manda a reportar aunque tengas la razón.

Participante 19 F: No te mandan citatorio o con la directora o con Armenta ay llaman a tu casa y te dicen que no compañero esta actuando mal y 1 semana, te ponen carta condicional.

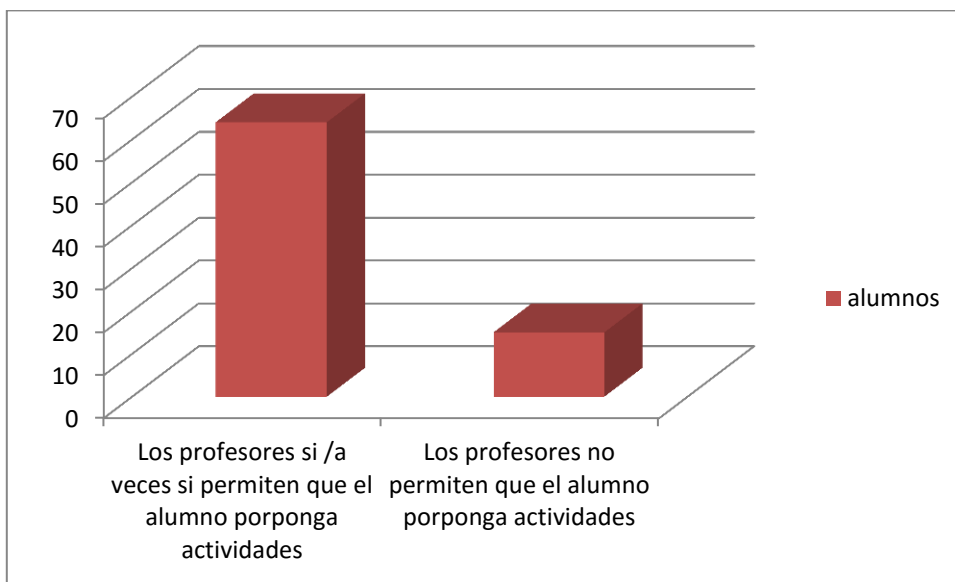
Participante 22 F: no lo sienten una ofenza lla casi nos crusifican y nos acieren azotar como niggas.

Participante 31 G: Nah, de vez en cuando.

**Primer Año**

En el grado 1° año, 78.16% de los alumnos opinan que sus profesores si les permiten proponer actividades y ser protagonistas de sus aprendizaje. El 17.24% de los alumnos expresan que no se les permite proponer actividades.

**Gráfica 19. ¿En la escuela puedes expresar ideas nuevas, puedes proponer actividades?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos si consideran ser tomados en cuenta en la planeación de clase de sus docentes, pero pocos expresan como es este proceso, algunos creen que no pueden involucrarse activamente en la planeación de la clase. Plantean lo siguiente:

### **El profesor y el alumno trabajan conjuntamente para establecer un buen ambiente de estudio acorde a sus necesidades**

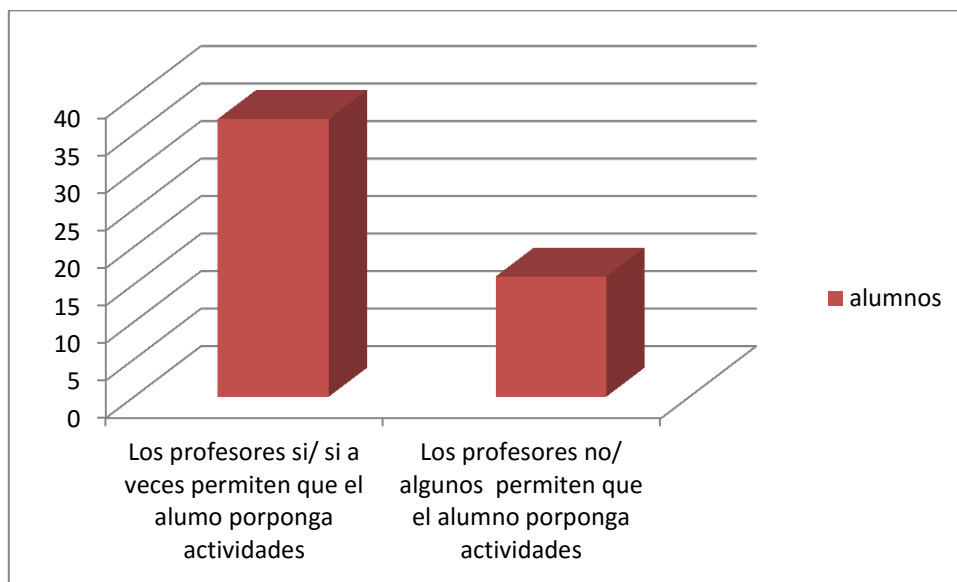
Participante 25 E: No por que las actividades ya están programadas y por que me da pena.

Participante 7 F: De que se puede se puede pero si lo que dices no le gusta a la mayoría te empiezan a abuchear y cosas así.

### **Segundo Año**

En el grado 2º año, 74% de los alumnos opinan que los profesores si les permiten proponer actividades y ser protagonistas de su aprendizaje. 22% de los alumnos opinan que no es así o solo algunos los hacen.

**Gráfica 20. ¿En la escuela puedes expresar ideas nuevas, puedes proponer actividades?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año expresan una mayor confianza y relación con sus docentes para participar de forma más activa en las decisiones sobre la planeación de la clase. Algunos afirman:

**El profesor y el alumno trabajan conjuntamente para establecer un buen ambiente de estudio acorde a sus necesidades.**

Participante 6 E: Si pero casi no lo hago.

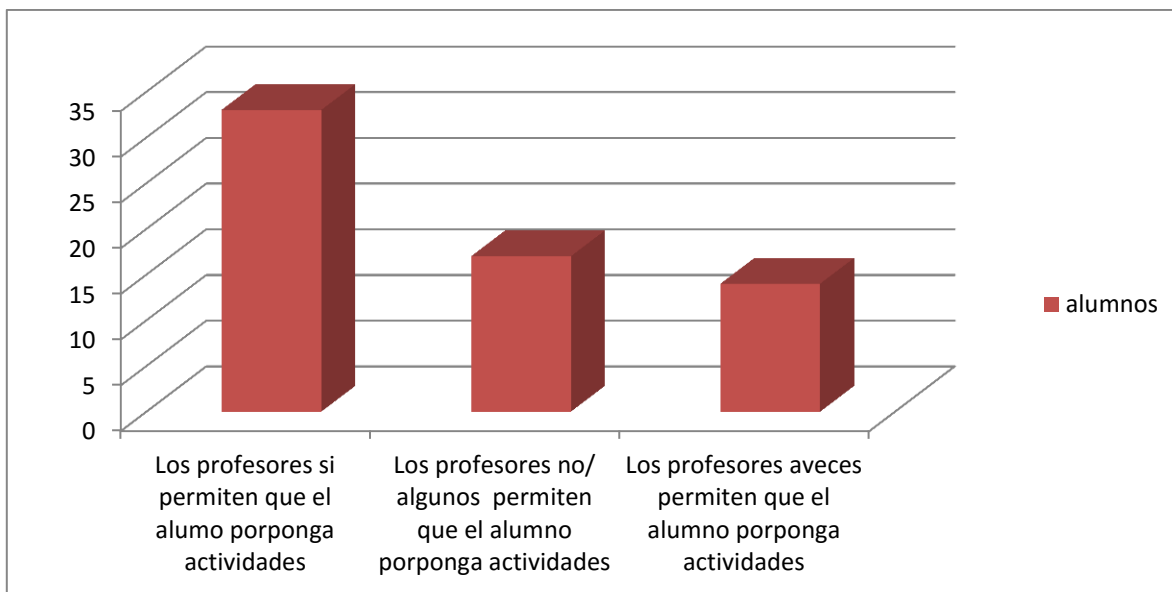
Participante 19 E: si y muchas veces.

Participante 1 F: si por que es una ocasión la sociedad de alumnos hizo una campaña y asi votamos por propuestas.

### Tercer Año

El 44.59% de los alumnos de 3° año opinan que sus profesores si les permiten proponer actividades y ser protagonistas de su aprendizaje, y el 22.97% alumnos opinan que a no se lo permiten.

**Gráfica 21. ¿En la escuela puedes expresar ideas nuevas, puedes proponer actividades?**



Fuente: elaboración propia.

Los alumnos de tercer año expresan tener más dificultades para participar en las decisiones de las actividades en la clase, aunque hay quienes si consideran que se les toma en cuenta. Así lo expresan los encuestados:

**El profesor y el alumno trabajan conjuntamente para establecer un buen ambiente de estudio acorde a sus necesidades.**

Participante 8 F: si la comunidad escolar nos toma en cuenta.

Participante 21 F: si, somos libres.

Participante 5 F: No, a veces pero nunca lo hacen.

Participante 10 F: de que se puede se puede, el pedo es que de dejen realizarlas.

Participante 23 F: No, normalmente la en la escuela es muy cerrada nadie acepta propuestas.

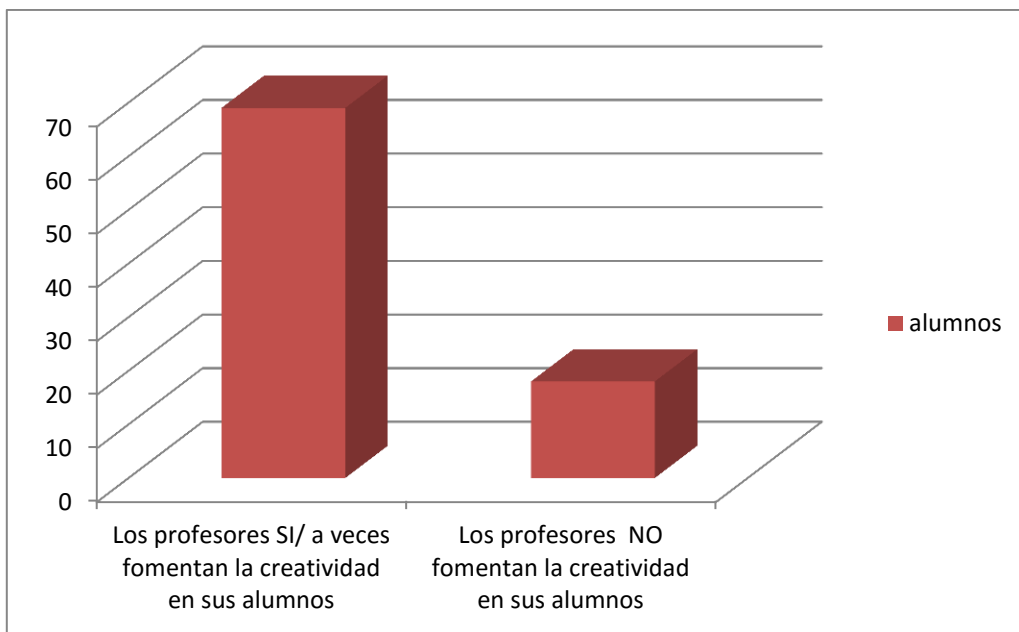
Participante 7 G: No por que se enojan los profesores (algunos).

Participante 9 G: no los profesores o directivos se molestan o son muy cerrados.

**Primer Año**

En el grado de 1º año el 79.31% de los alumnos consideran que sus profesores si fomentan su curiosidad, 18 alumnos consideran que no es así.

**Gráfica 22. ¿Tienes libertad de estudiar independiente la materia que más te gusta?**



Fuente: elaboración propia.

Los alumnos de primer año si consideran que sus profesores hagan uso de su curiosidad que ellos tienen para mejorar la dinámica de la clase. Aunque afuera de la escuela no fomenten ellos mismos su curiosidad. De esta forma lo comentan:

**El profesor fomenta la curiosidad de alumno, permitiendo que se le cuestione o rete en clase.**

Participante 19 E: si, en mate

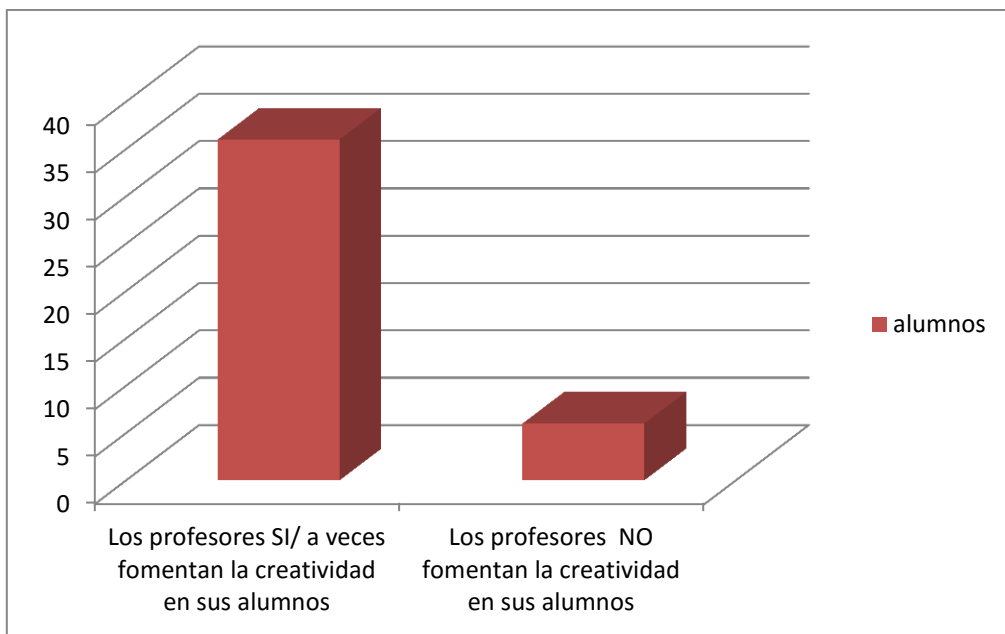
Participante 14 F: Tal vez si, pero no me gusta estudiar fuera del plantel educativo.

Participante 39 F: No por que se tiene que estudiar y aprender de todo.

### Segundo Año

El 72% de los alumnos de 2° año perciben que sus profesores si fomentan su curiosidad, el 12% de los alumnos perciben que no es así.

**Gráfica 23. ¿Tienes libertad de estudiar independiente la materia que más te gusta?**



Fuente: elaboración propia.

Los alumnos de segundo año si consideran que los docentes fomentan su curiosidad, ellos fuera de la escuela no realizan ninguna actividad que se relacione con su aprendizaje. Esto queda ilustrado con los siguientes comentarios:

**El alumno tiene la curiosidad de explorar la materia de su interés y debate en clase.**

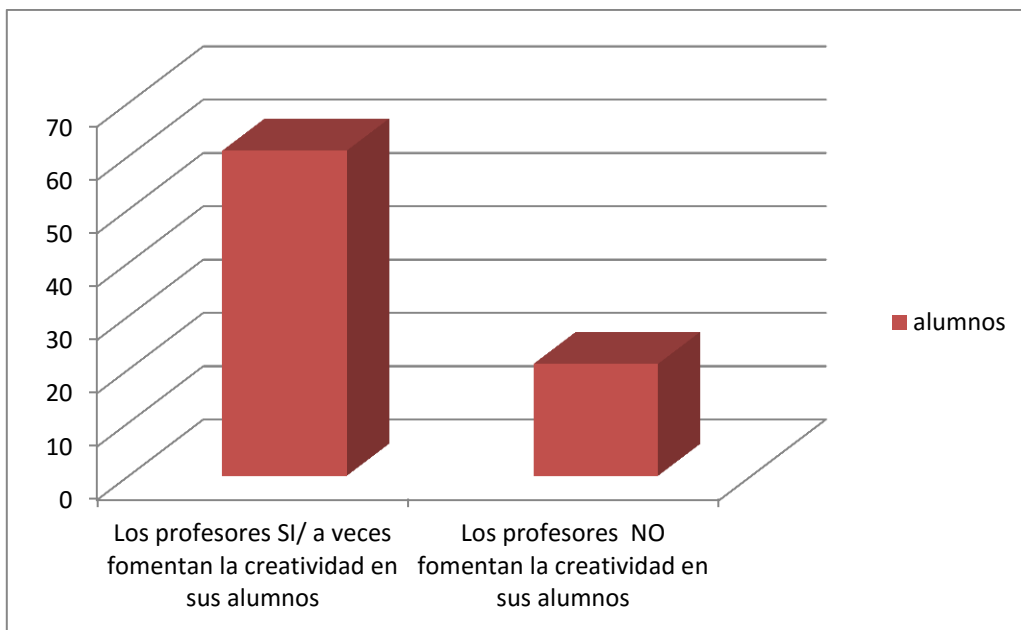
Participante 20 E: De alguna manera si, pero no porque s puede estudiar que quieras, pero las demás son obligatorias.

Participante 18 F: Si, pero casi no me gusta estudiar fuera de mi casa.

**Tercer Año**

El 82.43% de los alumnos de del 3° año afirman que sus profesores si fomentan la curiosidad.

**Gráfica 24. ¿Tienes libertad de estudiar independiente la materia que más te gusta?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año si creen que los docentes fomenten su curiosidad, pero ellos tampoco realizan actividades extracurriculares para aprender de manera autónoma. Los encuestados nos comparten lo siguiente:

**El alumno tiene la curiosidad de explorar la materia de su interés y debate en clase**

Participante 31 F: Si siempre & cuando no obstruyas otras materias.

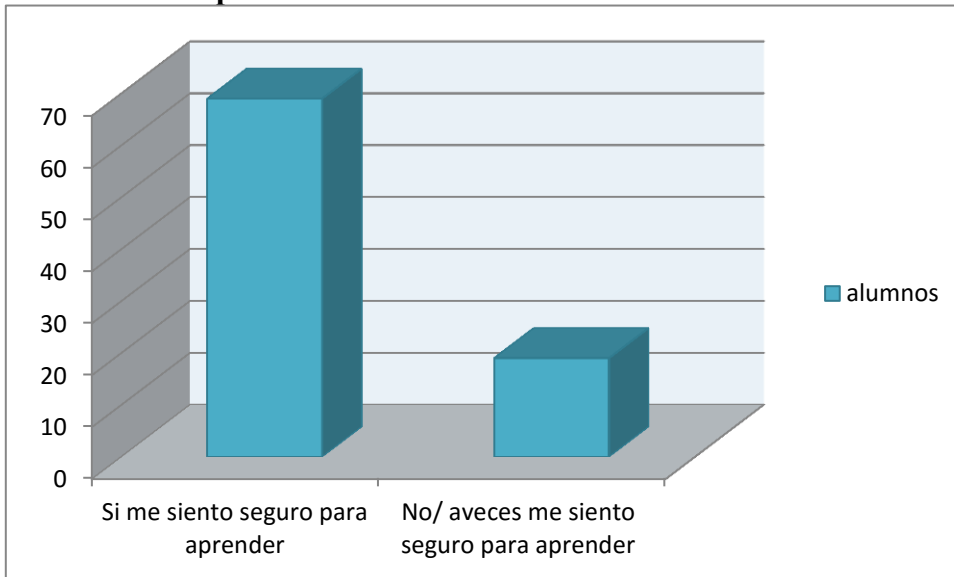
Participante 26 G: si tengo la libertad pero no tengo hábitos.

**Primer Año**

En 1° año son el 79.31% de los alumnos los que se sienten seguros y capaces para aprender, 4.5% de los alumnos expresan sentirse muy seguros en la clase de ciencias (Biología). El 21.83% de los alumnos no se siente seguro y capaz de aprender.



**Gráfica 25. ¿Tienes seguridad en ti mismo por lo que aprendes, te sientes mejor contigo mismo cuándo aprendes?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primer año se sienten más seguros y confían en que pueden aprender, consideran un logro personal el que puedan aprender. He aquí algunas opiniones:

**Alumno se siente capaz de aprender.**

Participante 24 E: si, por que cada día aprendo algo nuevo y eso me hace sentir cada vez más capaz.

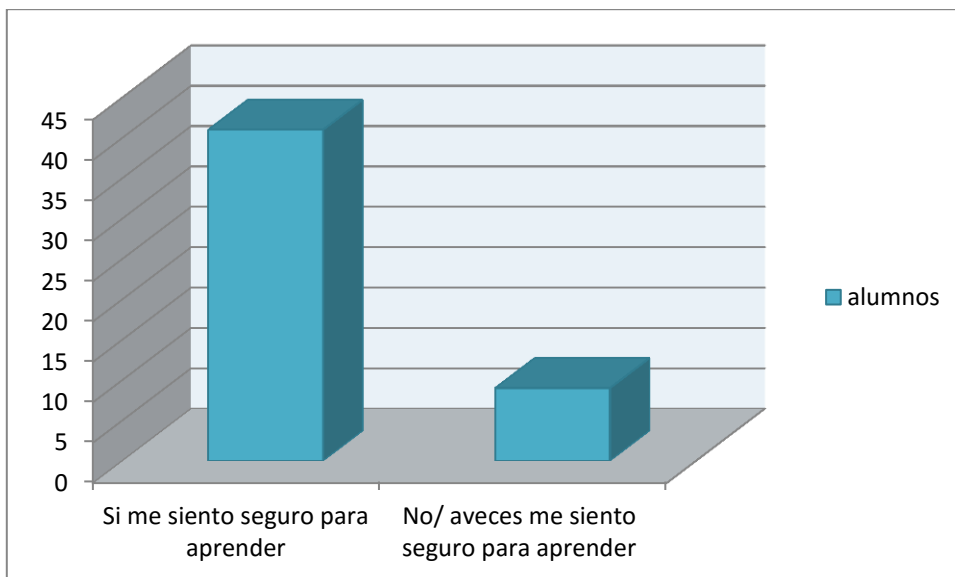
Participante 30 F: Si, me siento muy bien, por que digo, “hay, si soy inteligente”.

Participante 12 F: no tengo seguridad en mi mismo pero si me siento mejor cuando aprendo.

**Segundo Año**

El 82% de los alumnos de 2º año si se sienten seguros y capaces para aprender, 18% de los alumnos no se sienten capaces de aprender.

**Gráfica 26. ¿Tienes seguridad en ti mismo por lo que aprendes, te sientes mejor contigo mismo cuándo aprendes?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año consideran el aprendizaje un producto de su seguridad en sus capacidades, pero también como un elemento emocional en su experiencia escolar. He aquí algunas opiniones:

#### **Alumno se siente capaz de aprender.**

Participante 18 E: Seguridad si demasiado de que me siento mejor no xque cada vez quiero aprender algo mas.

Participante 19 E: Yo siempre he tenido seguridad en mi mismo y me, siento mejor cuando aprendo

Participante 20 E: si, al tener problemas psicológicos, uno se siente bien al saber que si se aprende.

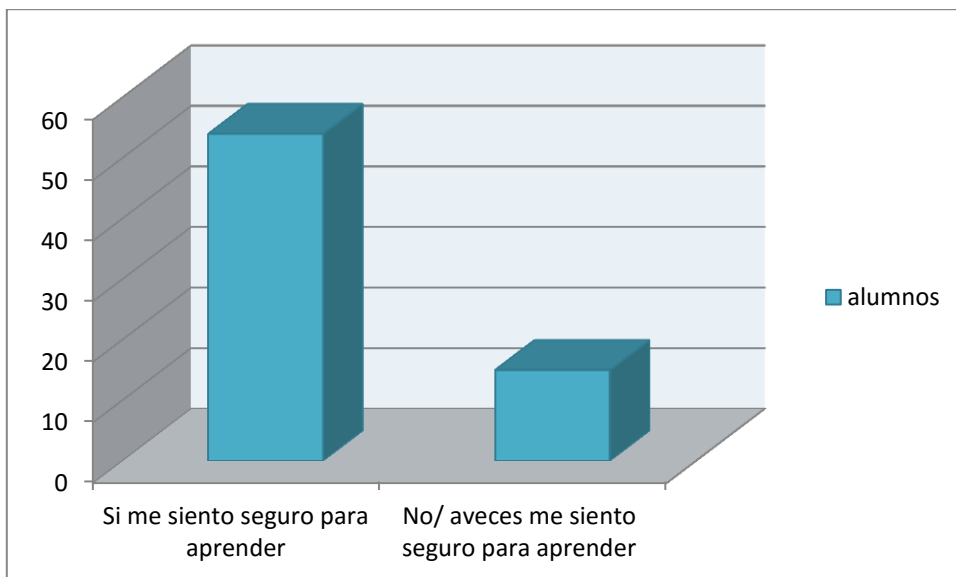
Participante 2 F: abesos no porque es difícil aprendermelas.

Participante 12 F: si, soy muy segura en ciertas circunstancias.

#### **Tercer Año**

El 72.97% de los alumnos de 3° año se sienten seguros para aprender, el 20.27% de los alumnos no se sientes capaces o a veces se siente capaz para aprender.

**Gráfica 27. ¿Tienes seguridad en ti mismo por lo que aprendes, te sientes mejor contigo mismo cuándo aprendes?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año se sienten capaces y seguros para aprender, consideran importante para ellos adquirir más conocimiento. Ellos afirman que:

**Alumno se siente capaz de aprender.**

Participante 14 F: Si, bastante.

Participante 35 F: Si, me siento con mas conocimientos.

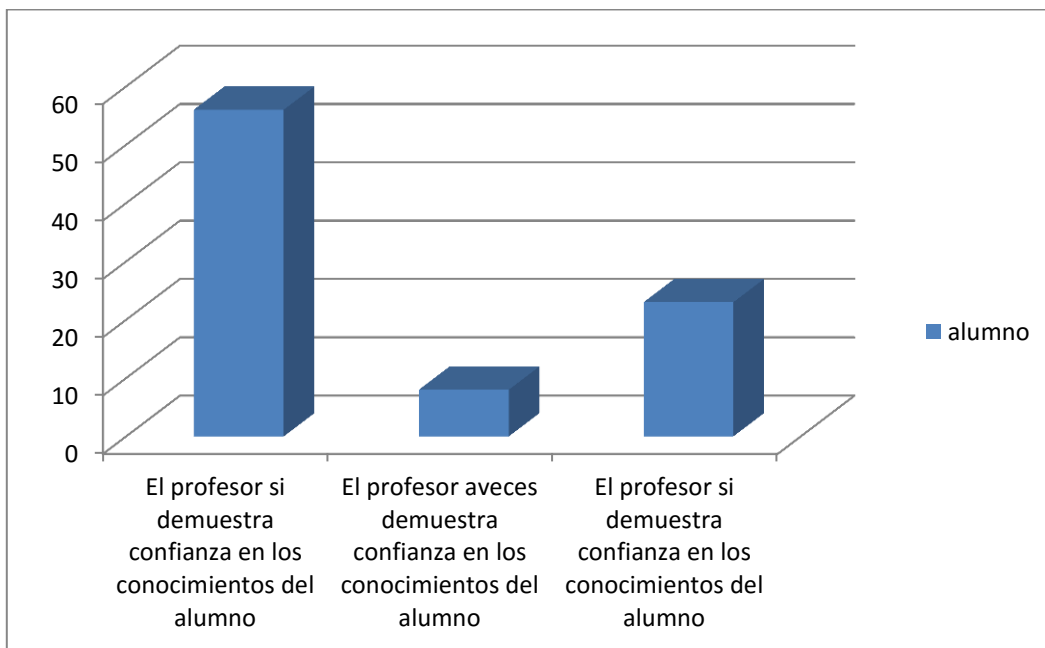
Participante 2 G: si por que se que si puedo.

Participante 4 G: si obvio es importante el aprendizaje.

**Primer Año**

En el 1° año, 64.36% de los alumnos perciben que los profesores si confían en sus conocimientos, 9.19% de los alumnos consideran que a veces, solo algunos profesores. El 26.43% de los alumnos perciben que el profesor no confía en sus conocimientos.

**Gráfica 28. ¿Consideras que tus profesores confían en los conocimientos de sus alumnos?**



Fuente: Elaboración propia.

Aunque la mayoría de los alumnos consideran que sus profesores si confían en los conocimientos que ellos tienen, hay quienes expresan que asisten a la escuela para aprender, como si no tuvieran conocimientos previos. Ellos Afirman:

**El profesor confía en los conocimientos de sus alumnos.**

Participante 38 E: en ocasiones.

Participante 22 F: Si por que hasta te llevan a concursos.

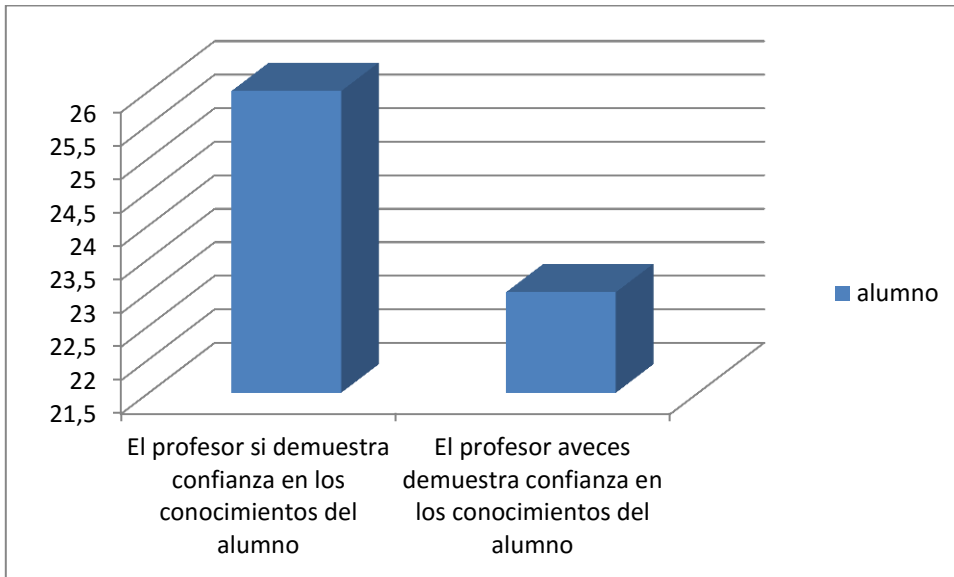
Participante 13 F: si por que si no no nos enñarían o no nos dejarían tareas por que pensarían que no la podríamos hacer

Participante 14 F: No, porque por eso los alumnos vienen a la escuela para aprender.

**Segundo Año**

El 52% de los alumnos de 2º año opinan que los profesores si confían en los conocimientos de sus alumnos, el 58% de los alumnos opinan que no/a veces confían en los conocimientos de sus alumnos.

**Gráfica 29. ¿Consideras que tus profesores confían en los conocimientos de sus alumnos?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año expresan molestia sobre la interacción que tienen con sus docentes, pero también ellos identifican que tienen conocimientos que su profesor aún no ha adquirido. Afirman lo siguiente:

**El profesor confía en los conocimientos de sus alumnos.**

Participante 21 F: si, pues ellos atienden con participar.

Participante 26 F: si, por eso hay actitudes para contar y ponernos metas y ser mejor por que confían en nuestros aprendizajes.

Participante 17 F: si, por que en algunas ocasiones pero muy pocos el profesor no sabe pero el alumno si.

Participante 20 E: Dependiendo de sus calificaciones.

Participante 12 F: No. Nunca se ponen a pesar en esos conocimientos nos toman como niños chiquitos a los que hay que educar.

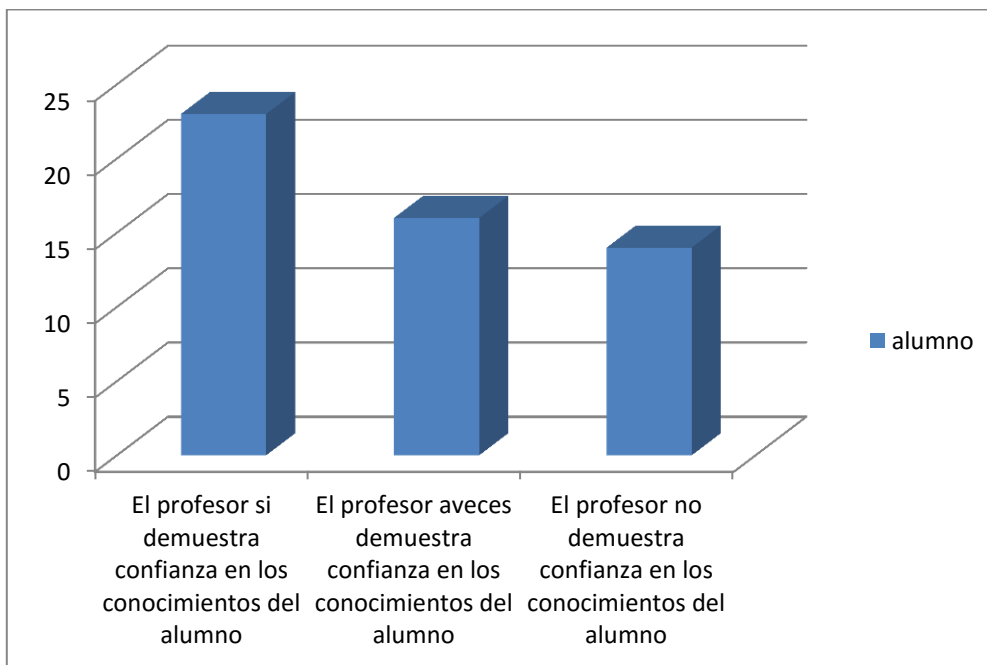
Participante 15 F: no, por que por eso nos hacen exámenes para verificar si aprendimos.

Participante 18 F: porque a veces dicen cosas que los profesores no sabían.

**Tercer Año**

El 18.91% de los alumnos de 3° año consideran que los profesores no demuestran confianza en los conocimientos de sus alumnos; el 31.08% de los alumnos consideran que sus profesores si demuestran confianza en sus conocimientos.

**Gráfica 30. ¿Consideras que tus profesores confían en los conocimientos de sus alumnos?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año han identificado que hay alumnos que si reciben la confianza de sus profesores ante los conocimientos que tiene, otros se sienten subestimados o que no son tomados en cuenta por sus profesores. Esto nos dicen:

**El profesor confía en los conocimientos de sus alumnos.**

Participante 37 G: bueno algunos profesores si.

Participante 11 F: casi siempre tratan de preparate lo mejor posible, otros ha ponen mucho empeño.

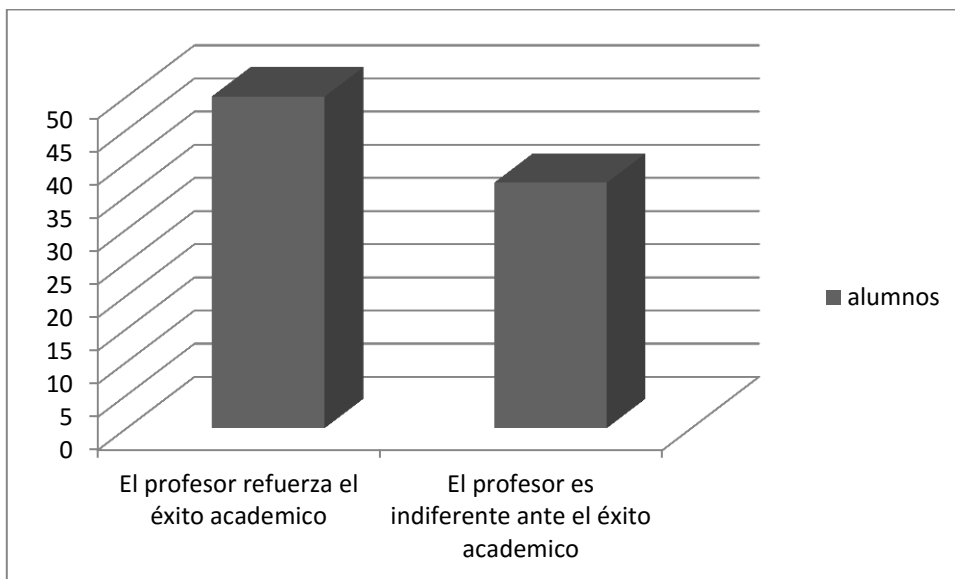
Participante 15 F: no, piensan que somos burros.

Participante 23 F: solo en el de algunos de los alumnos.

Participante 9 G: algunos otros nos subestiman.

En el 1° año el 57.47% de los alumnos han percibido a sus profesores si refuerzan el éxito académico. El 42.53% de los alumnos no creen que los profesores refuercen el éxito académico.

**Gráfica 31. ¿Tus profesores reconocen o felicitan el esfuerzo y éxito académico?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primer año si creen que sus profesores aprecian su éxito académico. Nos argumentan lo siguiente:

**El profesor refuerza las actitudes y logros académicos.**

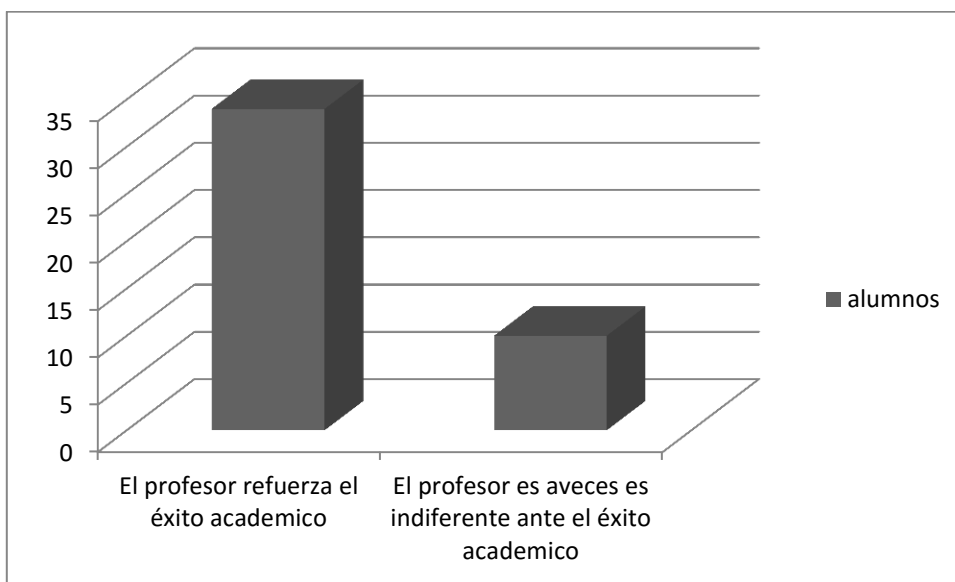
Participante 34 E: si cuando la calificación es realmente buena o si mejoré.

Participante 22 F: Si te dicen que has mejorado y te felicitan.

**Segundo Año**

En 2° año el 68% de los alumnos que consideran que los profesores si refuerzan el éxito, el 20 % de los alumnos opinan que a veces.

**Gráfica 32. ¿Tus profesores reconocen o felicitan el esfuerzo y éxito académico?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año identifican que son felicitados o es reconocido su labor de estudiante por parte de sus profesores cuando obtienen calificaciones aprobatorias. Esto lo que dicen varios encuestados:

#### **El profesor refuerza las actitudes y logros académicos.**

Participante 21 E: Si cuando alguien sale bien en los bimestres el profesor o profesores los felicita.

Participante 3 F: Si y es bueno que lo hagan por que fomentan el estudio.

Participante 14 F: si de echos están orgullosos que sabemos sus conocimientos.

Participante 19 F: si solo cuando en verdad se hace notar.

Participante 23 F: si cuando saco buenas calificaciones

Participante 10 F: no por que no e sacado buenas calificaciones e pesar me apoyan.

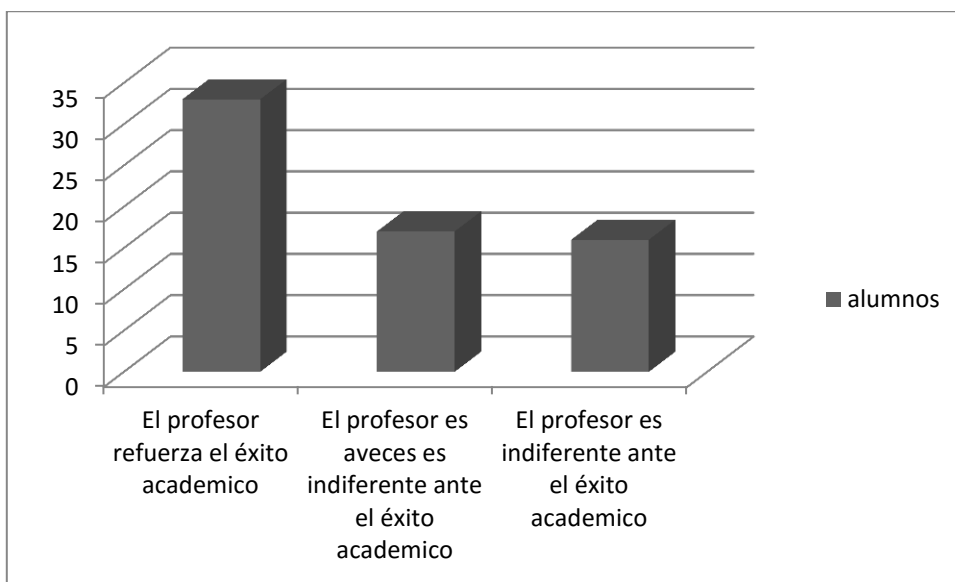
Participante 12 F: solo si a veces su modelos académico el ejemplo de la clase.

### **Tercer Año**



El 21.62% de los alumnos de 3° año consideran que sus profesores son indiferentes ante el éxito académico de sus alumnos, 22.97% de los alumnos consideran que no reconocen el éxito académico de sus alumnos, y el 44.59% de los alumnos consideran que sus profesores sí reconocen el éxito académico.

**Gráfica 33. ¿Tus profesores reconocen o felicitan el esfuerzo y éxito académico?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer no consideran a sus profesores como muy afectivos o que reconozcan su trabajo. Esto nos afirman:

Participante 15 F: no, namas cuando les combiene

Participante 33 G: no, porque solo felicitan a los que tienen calificaciones infladas.

Participante 12 G: solo por obligación no lo asen por motivación.

Participante 37 G: No nunca.

### **Conclusiones Parciales de Motivación.**

Entre los alumnos de secundaria existen diferencias en los grados de primero, segundo y tercer año, en la opinión que expresan sobre lo que representa para ellos tener un promedio alto. La ventaja de tener un promedio así, es poder continuar con sus estudios al ingresar a una escuela media superior, esta opinión es compartida en los tres grados, pero esta opinión de obtener altas calificaciones, es útil para al ingreso al siguiente nivel educativo, va disminuyendo, en el tercer grado son menos los que creen esto. En el primer año muy pocos creen que tener calificaciones altas no tenga utilidad, pero significativamente aumenta el número de alumnos de tercer año que opinan que no tenga utilidad un promedio alto.

En la secundaria los adolescentes han expresado desarrollar o practicar sus talentos y habilidades durante las tareas y exposiciones que tienen a lo largo del ciclo escolar. Sin embargo los alumnos buscan en el transcurso de la clase o la planeación de un proyecto como usar estos talentos que tienen, aunque no estén directamente relacionados con la asignatura en la que participaran. Otra expresión que se ha identificado son las sugerencias de los alumnos de agregar materias o clases que estén enfocadas en sus gustos o intereses particulares, ellos opinan que teniendo estas clases en el currículum, podrían explotar mejor sus talentos. Incluso podría mejorar su satisfacción con su asistencia en la escuela.

La enseñanza por competencias tiene el objetivo de ser más atractiva para los alumnos, se puede sugerir que así ha sido, como ellos afirman. Esto ha favorecido en su motivación para aprender y se interesen por su educación. Las materias que son favoritas o tienen mayor gusto los alumnos son las asignaturas de ciencias, matemáticas y su opción técnica o taller. Esta elección la hacen por varios motivos, entre ellos si les gusta o interesa el contenido de la asignatura, la utilidad que perciban de ella o el aprendizaje y la satisfacción que sienten del mismo.

Los aprendizajes adquiridos por los alumnos, expresan que son útiles cuando tienen que ayudar sus hermanos con la tarea, aunque también creen que todo lo que aprenden en algún momento les será útil en su vida. Los que aprenden, no se identificó como algo que usen fuera de sus responsabilidades de la escuela, como un conocimiento contextualizado o aplicado a situaciones que necesiten de su aprendizaje escolar, como la enseñanza por competencias pretende que sea así, lo usan para reproducirlo con los hermanos ayudándoles en las tareas. Por lo tanto se podría cuestionar si la SEP si realmente pretende enseñar competencias para la vida, o son aprendizajes académicos o enciclopédicos como en la educación tradicional.

Pero también hay quienes lo comparten con su familia, porque les da gusto y satisfacción los datos e información que aprenden, puedo señalar que el aprender en los alumnos de secundaria, es lo que mantiene su motivación e interés por continuar sus estudios en un alto porcentaje.

Que los alumnos puedan percibir que son capaces de aprender es un elemento importante en su trayectoria escolar. El hecho de que se sientan mejor o ellos identifiquen y reconozcan el aprendizaje como una cualidad positiva, emocionalmente el aprendizaje les causa bienestar.

La forma en que se relacionan los alumnos en la clase, está dividida en dos polos, muy pocos han expresado que se les permita sugerir actividades o participar en la planeación de la clase, algunos no lo hacen por pena, o que los pares desapruaban su intervención. Existe un gran número de ellos refiriéndose a la secundaria como un espacio donde los docentes no permiten que ambos colaboren en la planeación y desarrollo de la clase, aunque una alumna sí hizo referencia que la comunidad escolar se involucra para trabajar juntos.

Hay dos opiniones muy frecuentes en los alumnos sobre la confianza que expresan o muestran sus profesores a los conocimientos que ellos tienen. Algunos dicen que sus profesores muestran respeto a sus conocimientos, ya sea demostrándolo con la aplicación de exámenes o asesorándolos en los concursos escolares. Pero también varios se sienten subestimados o etiquetados como burros, ignorantes o niños pequeños. Puede ser estas dos opiniones debido a la experiencia individual que cada uno ha experimentado con sus diversos profesores. Una dificultad que he identificado entre la relación docente-alumnos, ambos se subestiman o no se tienen el respeto y aprecio suficiente para confiar uno en el otro, respecto a las acciones que emprende y deciden cada uno.

Existen muchos comentarios positivos de los alumnos hacia los docentes sobre la relación e integración social que tienen en el aula, y también hay alumnos que han identificado acciones en ciertos docentes que les parece poco profesional o que lo hagan sentir decepcionado por el desempeño que tiene su profesor. Los de primer año y segundo año sí han identificado acciones entre sus profesores, cuando ellos felicitan o reconocen los logros académicos, hay mayor satisfacción en estos grados a comparación con el tercer año.

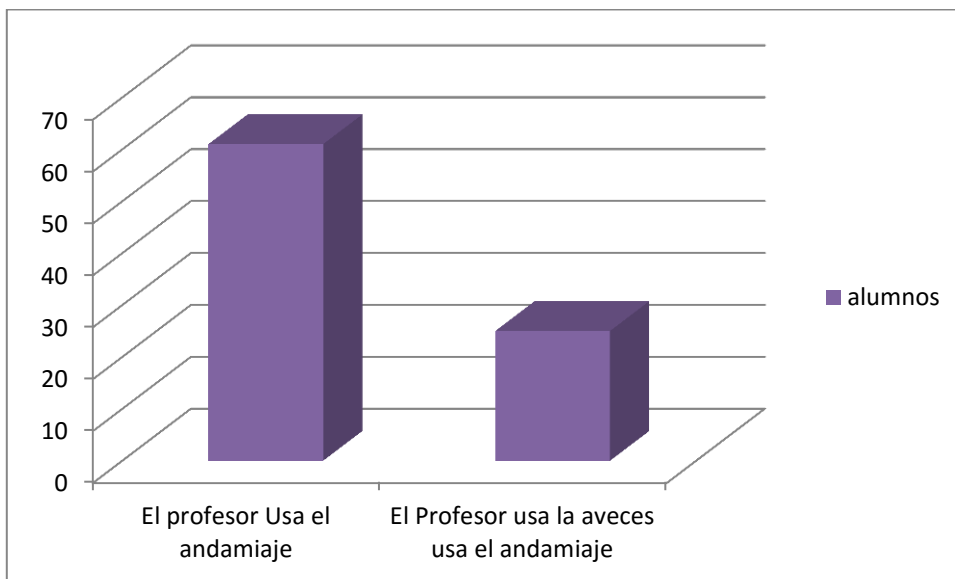
Los alumnos de primero y segundo sí creen que es auténtico o sincero el reconocimiento que un profesor les brinda, pero en tercer año creen que los felicitan por obligación o porque el docente obtiene un beneficio, puede ser que la relación entre profesor- alumno del tercer año este fragmentada y sea una relación que no permita una buena colaboración en el aula.

## **5.1.2 Dimensión de Aprendizaje**

### **Primer Año**

En 1° año el 70% de los alumnos reportan que sus profesores si usan la estrategia del andamiaje en clase, el 28.73% de los alumnos consideran que a veces.

**Gráfica 34. ¿Los profesores utilizan las participaciones de sus alumnos para impartir la clase?**



Fuente: Elaboración propia.

Algunos alumnos identifican que profesores y como usan sus participaciones para coordinar o exponer la clase. Algunos expresan su opinión:

**El profesor construye ideas o expone, utilizando el conocimiento de cada uno de los alumnos.**

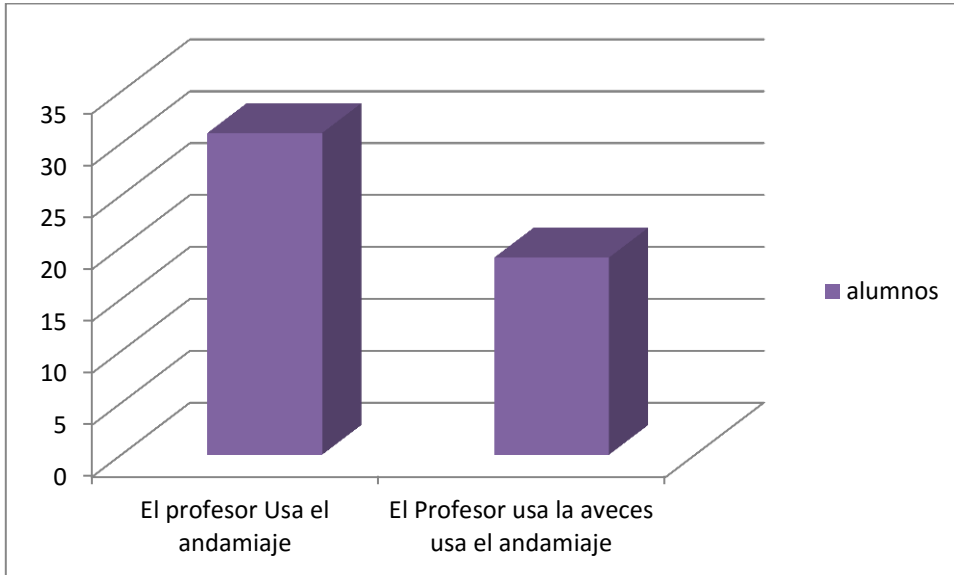
Participante 19 E: si, mas en Asignatura Estatal.

Participante 28 F: si, con eso empieza al iniciar el tema.

**Segundo Año**

En el 2° año el 62% de los alumnos que reportan que sus profesores si usan el andamiaje, el 38% de los alumnos reportan que solo a veces.

**Gráfica 35. ¿Los profesores utilizan las participaciones de sus alumnos para impartir la clase?**



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos de segundo año consideran que sus profesores hacen uso de sus participaciones, y también la participación de ellos es toma en cuenta para la evaluación. Varios alumnos nos ofrecen su opinión:

**El profesor construye ideas o expone, utilizando el conocimiento de cada uno de los alumnos.**

Participante 12 E: si la mayoría se guía de ellos para podernos tomar en cuenta.

Participante 20 E: si su clase se basa en las participaciones de nuestros.

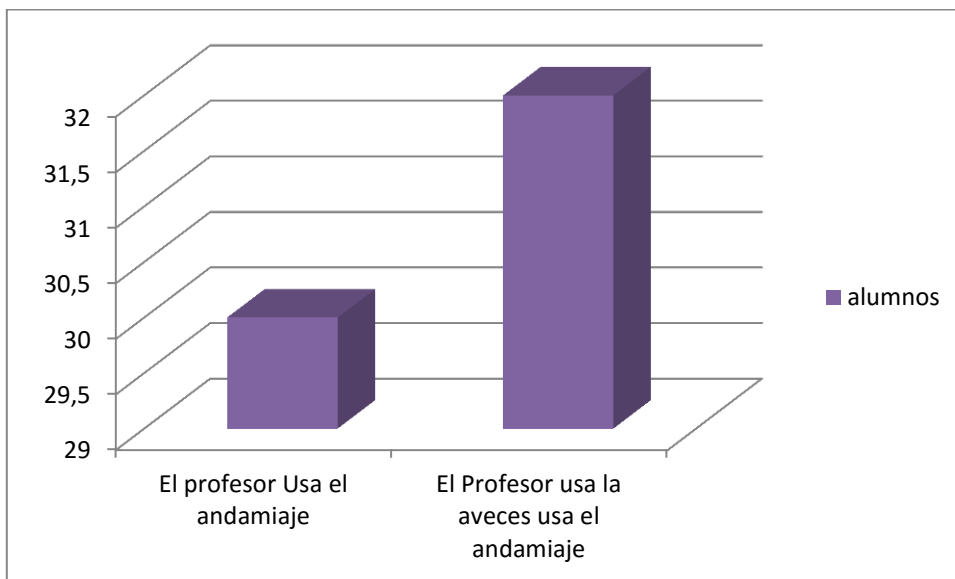
Participante 5 F: algunos otros no.

Participante 23 F: si les gusta que estemos participando para poder subir de calificación.

**Tercer Año**

El 45.94% de los alumnos de 3° año reportan que sus profesores no hacen uso del andamiaje, el 40% de los alumnos reportan que sus profesores si hacen uso del andamiaje.

**Gráfica 36. ¿Los profesores utilizan las participaciones de sus alumnos para impartir la clase?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año notan positivo que usen sus participaciones en la clase, aunque también identifican que siempre los mismos participan. Estas son las opiniones de algunos de ellos:

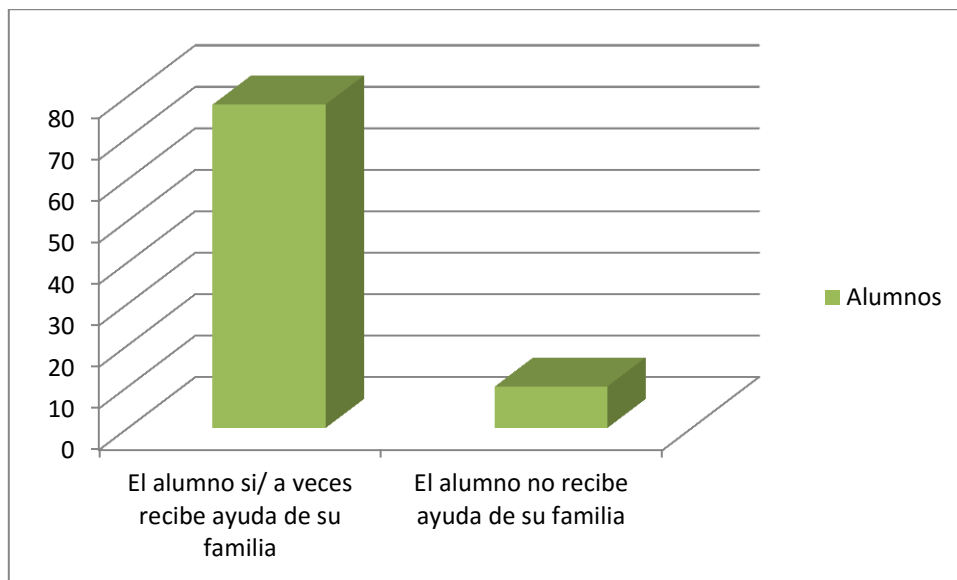
**El profesor construye ideas o expone, utilizando el conocimiento de cada uno de los alumnos.**

Participante 22: F Si x la asen mas chida.

Participación 31 G: si, varios y piden que el mismo alumno participe.

En el grado 1° año, el 89.65% de los alumnos que si reciben apoyo de algún miembro de su familia en su trayectoria escolar. El 10.35 % de los alumnos afirman no recibir apoyo de su familia.

**Gráfica 37. ¿Tu Familia apoya tu educación ayudándote hacer tu tarea, leer contigo, llevarte algún lugar de tu interés?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primer año si consideran recibir apoyo de sus padres en sus estudios, el apoyo en su mayoría es económico, aunque también hay tutores que se acercan a sus hijos y hacen actividades con ellos, como leer. Así expresan algunos:

**La familia del alumno participa en actividades que permitan utilizar sus conocimientos aprendidos.**

Participante 25 E: Masomenos, yo hago mi tarea sola ya que ellos casi no están en casa, y yo les pido los libros y ellos solo me los compran, casi nunca salimos por el trabajo de mis padres.

Participante 4 F: Si, me ayuda aser tareas y se ponen a leer conmigo, (mamá, papá y hermano.)

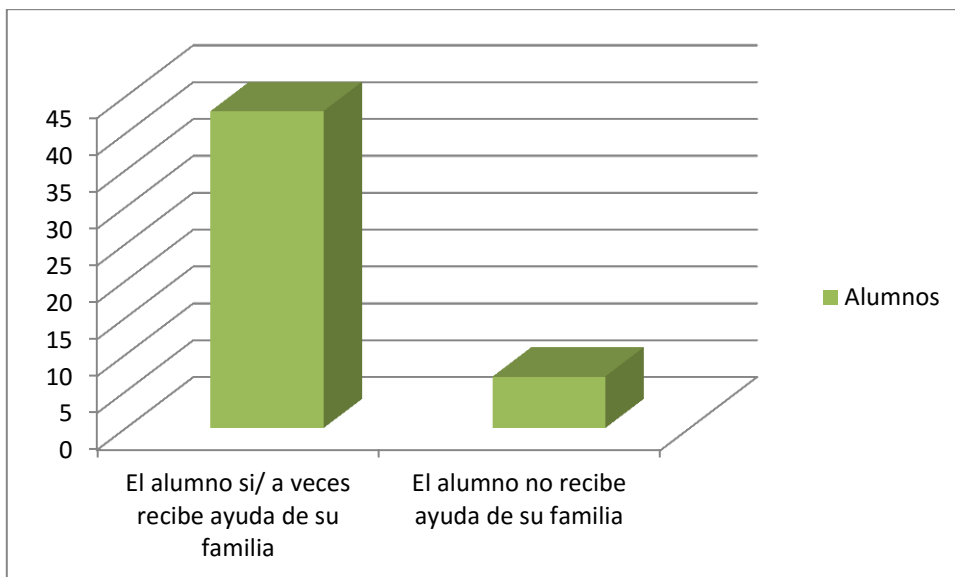
Participante 27 F: si a mi madre le encanta verme estudiar.

Participante 30 F: Si... bueno n mucho, por que mis papas casi no tienen estudios, pero ai... siempre me apoyan.

**Segundo Año**

El 86% de los alumnos de 2° año si reciben apoyo de algún familiar, el 14% de los alumnos mencionan no recibir apoyo de algún familiar.

**Gráfica 38. ¿Tu Familia apoya tu educación ayudándote hacer tu tarea, leer contigo, llevarte algún lugar de tu interés?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año es más frecuentes que sus padres lean con ellos, o les hayan enseñado hábitos de lectura. Hay quienes que se encuentran motivados a estudiar aunque no pasen tiempo con su familia. Los siguientes fragmentos son ejemplos de los comentarios de los encuestados:

**La familia del alumno participa en actividades que permitan utilizar sus conocimientos aprendidos.**

Participante 5 E: Leer conmigo sii, ayudándome a hacer mi tarea No! ≥.≥

Participante 16 E: Si mucho mas lo de enculcarme literatura asta mi mama dice “una persona culta es una persona libre”.

Participante 12 F: me apoyan si, pero lamentablemente no tienen el tiempo para estar mucho conmigo.

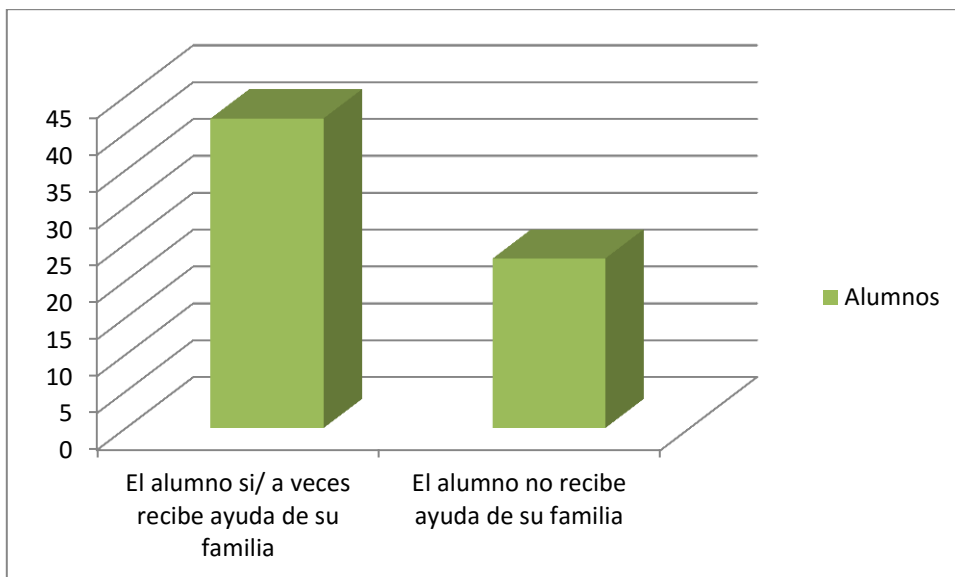
Participante 14 F: si pa que ellos son mi familia y para no lucho para que ellos son mis logros noseguir y no sacarlos adelante.

**Tercer Año**

El 56.75% de los alumnos de 3° año afirman recibir apoyo familiar en sus hogares. El 31.08% de los alumnos afirman que no reciben apoyo de su familia.



**Gráfica 39. ¿Tu Familia apoya tu educación ayudándote hacer tu tarea, leer contigo, llevarte algún lugar de tu interés?**



Fuente: Elaboración propia.

La percepción de apoyo de los alumnos de tercer año parece que está limitada si hacen tarea o no la realizan, o creen que el apoyo que reciben es suficiente. Los encuestados se expresan con las siguientes palabras:

**La familia del alumno participa en actividades que permitan utilizar sus conocimientos aprendidos.**

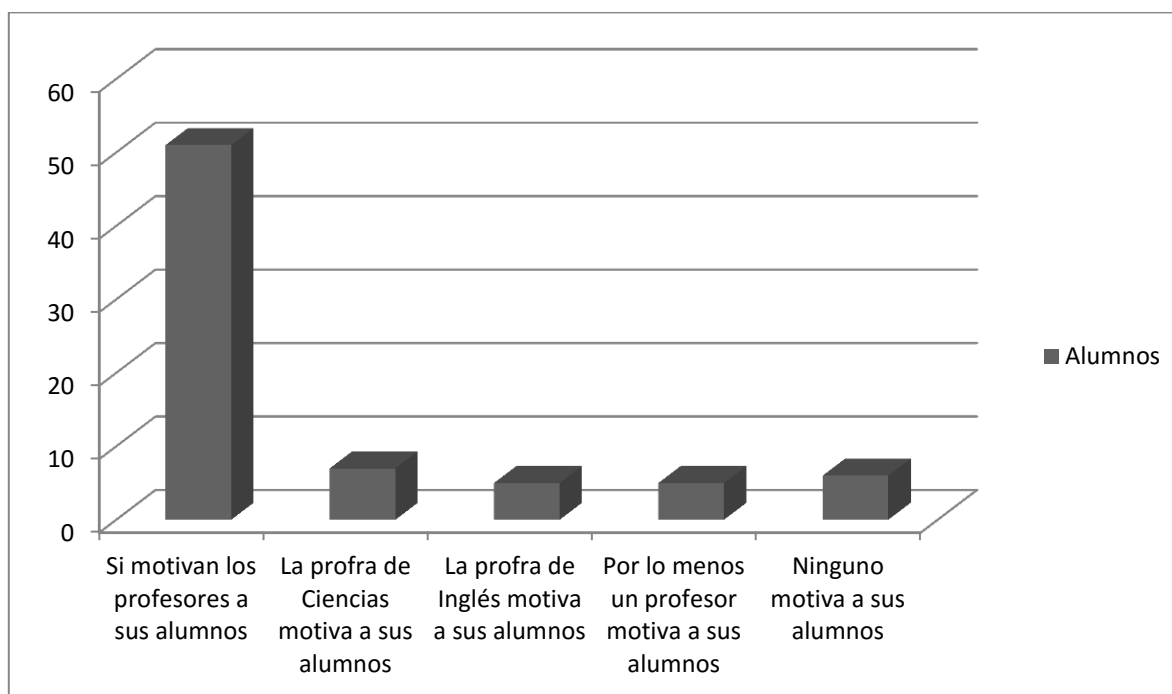
Participante 23 F: no, solo verifican que haya hecho tarea.

Participante 36 G: si me apoyan lo suficinte.

**Primer Año**

En el 1° año el 78.16% de los alumnos opinan que sus profesores son agentes motivantes en el aula, y solo 22.96% de los alumnos opinan que ningún maestro los motiva en sus estudios.

**Gráfica 40. ¿Algún profesor te motiva en tus estudios y trayectoria escolar?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primer año expresan que docentes ellos perciben que los apoyan o profesores que ellos admiran en su convivencia escolar. Los encuestados afirman:

**El profesor estimula la motivación de sus alumnos en la clase.**

Participante 1 E: si un ejemplo es la profesor de biología y la de español.

Participante 24 E: Si, la de Inglés.

Participante 39: Si la profesora Alejandra Aguilar Martinez, Sergio Salas Sandoval y Lucero Castellanos Granados.

Participante 40 E: Si la profesora de Estatal, Inglés y Español.

Participante 11 F: un profesor como tal no pero hay un amigo que estimo mucho y me gustaría llegar a ser tan grande como el por eso intento ser buena alumna.

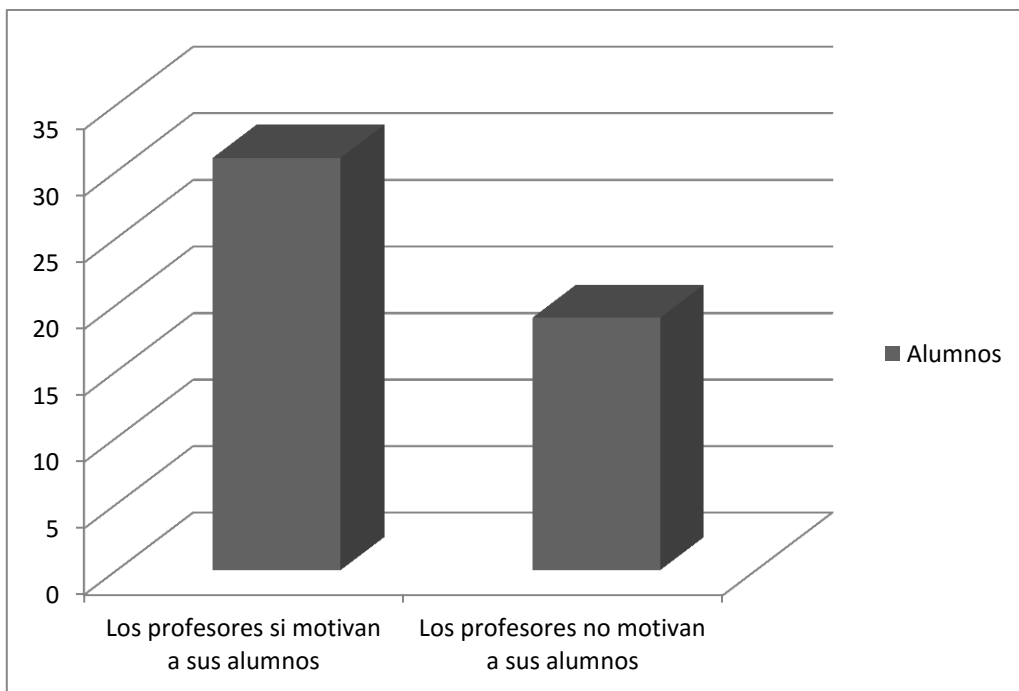
Participante 28 F: si, el de mate para que algún día sea como él.

Participante 30 F: si la mayoría me dicen, ¡muy bien! O ¡sigue así!

**Segundo Año**

El 62% de los alumnos de 2º año opinan que si reciben motivación de sus profesores, el 38% alumnos no consideran que sus profesores sean agentes motivantes.

**Gráfica 41. ¿Algún profesor te motiva en tus estudios y trayectoria escolar?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año, han encontrado apoyo, estima y amistad con sus docentes, siendo fuentes motivantes en su estudio. Ellos opinan al respecto:

### **El profesor estimula la motivación de sus alumnos en la clase.**

Participante 7 E: Creo que todos porque siempre se expresan a modo de que le hechemos ganas.

Participante 21 E: La verdad si cuando me pongo a pensar en que quiero estudiar, pienso en las cosas que he aprendido en cada materia.

Participante 9 F: si el de mate y el de Contabilidad.

Participante 19 F: si el profesor Jose Luis Andrade Ledesma

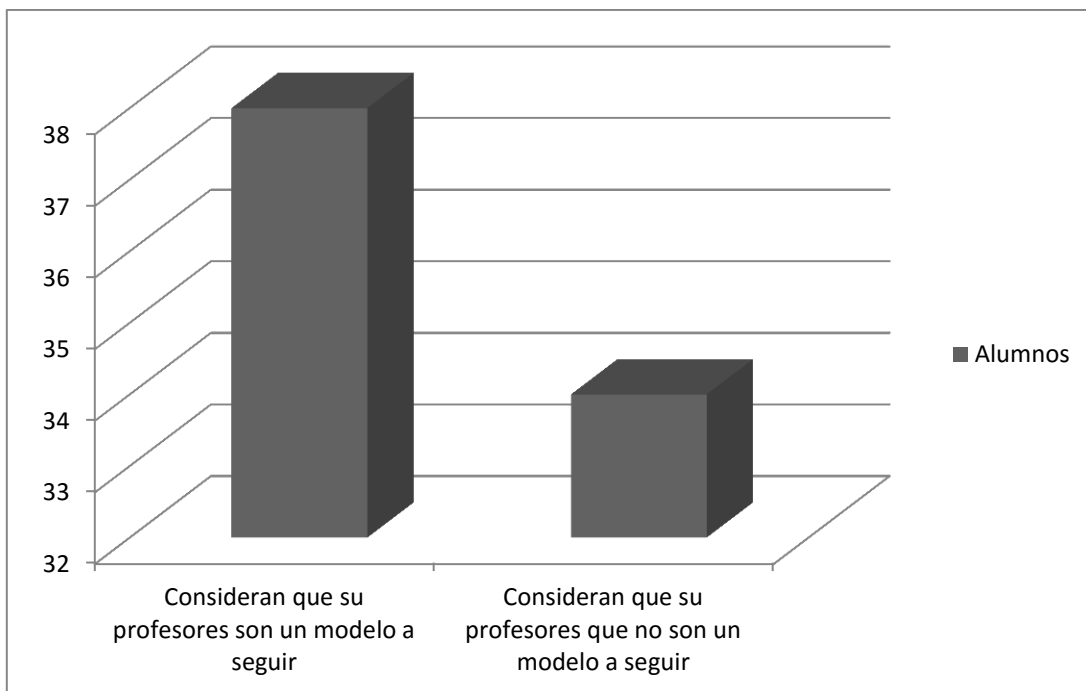
Participante 23 F: si la de español me dice yo puedo mas en mejorar mi calificación

Participante 27 F: Si, el profesor de Física, porque además de mi maestro es como mi amigo me entiende, me apoyo, y me hace ver lo que es mejor.

### **Tercer Año**

El 51.35% alumnos de 3° año consideran a sus profesores un modelo a seguir. El 45.94% de los alumnos no consideran a sus profesores como guía a seguir.

### **Gráfica 42. ¿Algún profesor te motiva en tus estudios y trayectoria escolar?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año si creen que son apoyados por sus diversos docentes, aunque identifican quienes lo hacen de forma más constante. Expresan lo siguiente:

### **El profesor estimula la motivación de sus alumnos en la clase.**

Participante 24 F: pues ahorita en tercero todos los profesores dicen que “nos portemos bien para sacar el certificado” & todos también dicen “que si no estudiamos no vamos a poder con la vida de afuera”.

Participante 9 G: si mucho me apoyan en las materias o en los conflictos con los profesores bueno son muy atentos pero no todos por que la mayoría son muy cerrados.

Participante 3 G: Si el de Matematicas Quimica y el Fisico.

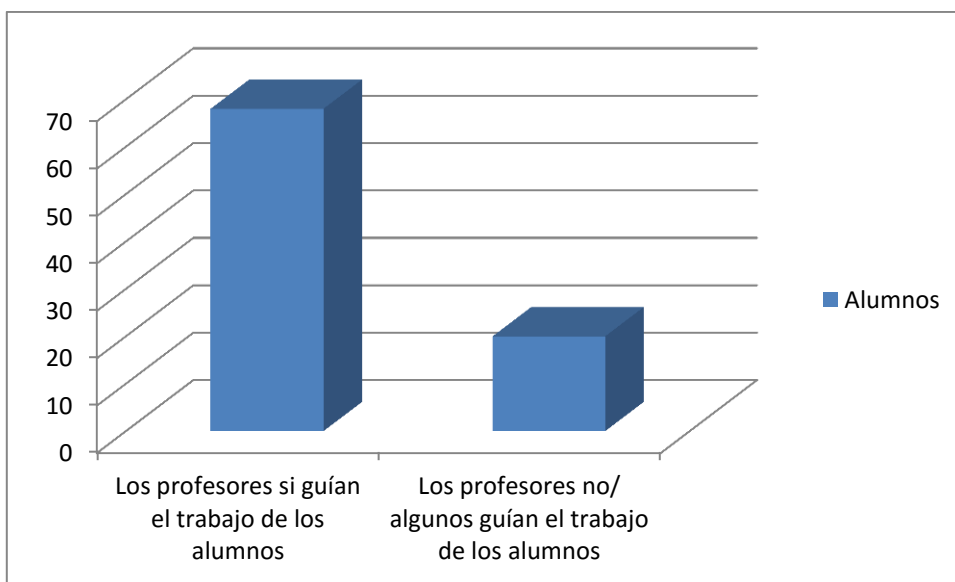
Participante 14 G: Los profesores de casi todas las materias y de igual forma los profesores y el perfecto.

Participante 29 G: pues en este año y en estas materias no pero el que me daba animo era el profesor Raul Baeza (de ciencia Fisica) ya.

### **Primer Año**

En 1º año el 78.16% alumnos afirman que los profesores “guían” el aprendizaje. El 21.83% de los alumnos no creen que los profesores guíen el aprendizaje.

**Gráfica 43. ¿Los profesores te enseñan a ser independiente en tu aprendizaje?**



Fuente: Elaboración propia.

Aunque los alumnos de primer año identifican al docente como un agente que guía el aprendizaje, les parece que el profesor es quién resuelve únicamente dudas. Así se muestra en las siguientes opiniones:

#### **El profesor sea un guía en el trabajo individual del alumno.**

Participante 3 F: Si por que ala hora de la hora estas llorando por que reprobaste y si no quieres reproducir tienes que ponerte al corriente.

Participante 5 F: si pero soy guevon.

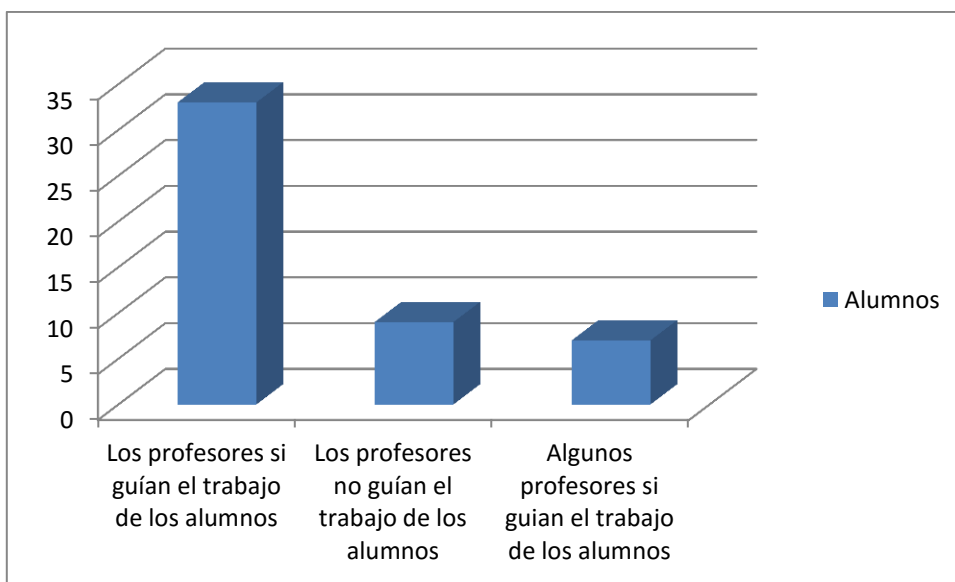
Participante 17 F: sí, para poder ser alguien en la vida.

Participante 30 F: si, porque, dicen “cuando tengas duda pregunta y cuando te dicen eso; como que sientes más seguro.

#### **Segundo Año**

El 76% de los alumnos de 2º año opinan que los profesores si son guías para el aprendizaje, el 14% de los alumnos opinan que solo a veces.

**Gráfica 44. ¿Los profesores te enseñan a ser independiente en tu aprendizaje?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año se perciben más independientes y que contribuyen más a la clase haciendo acuerdos con el docente, pero también identifican poca participación de sus compañeros de clase. Las siguientes opiniones ilustran la situación:

#### **El profesor sea un guía en el trabajo individual del alumno.**

Participante 21 E: Claro que si pero algunos de mis compañeros no lo toman en serio y lo toman a relajo.

Participante 6 E: Si por que todo lo tienes que hacer solo.

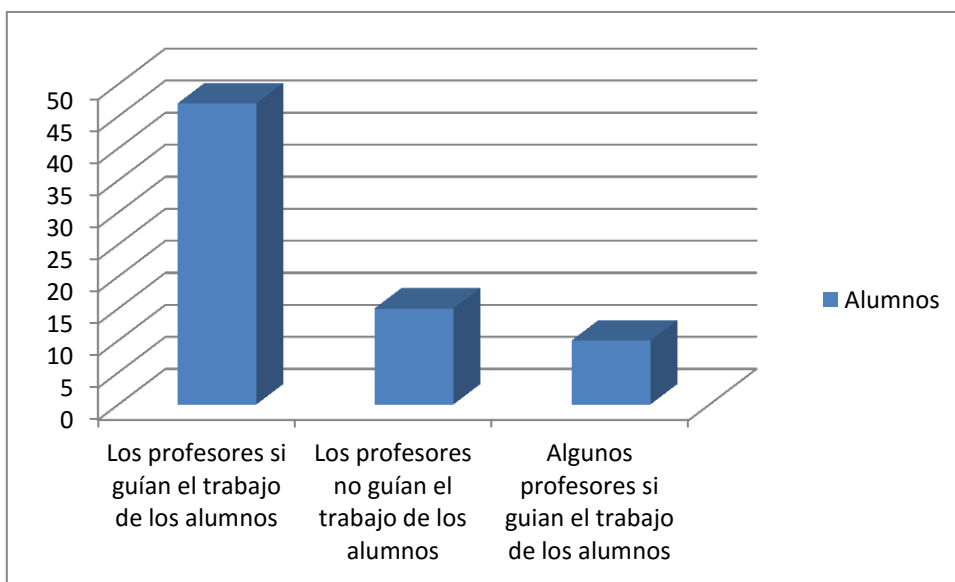
Participante 6 F: si, porque nos hacen opinar sobre lo que pensamos y así nos desenvolvemos mas.

Participante 15 F: si, porque el hecho de dejarnos una tarea y decirnos el porcentaje de ese trabajo influye en nuestro sentido de responsabilidad.

#### **Tercer Año**

El 63.51% de los alumnos de 3° año opinan que los profesores si guían el aprendizaje, y el 20.27% de los alumnos opinan que no.

**Gráfica 45. ¿Los profesores te enseñan a ser independiente en tu aprendizaje?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año se consideran más independientes con ayuda de sus profesores y desarrollar un mejor crecimiento en la escuela. Los alumnos afirman:

**El profesor sea un guía en el trabajo individual del alumno.**

Participante 30 F: sí, y también a trabajar en equipo armónicamente con mis compañeros.

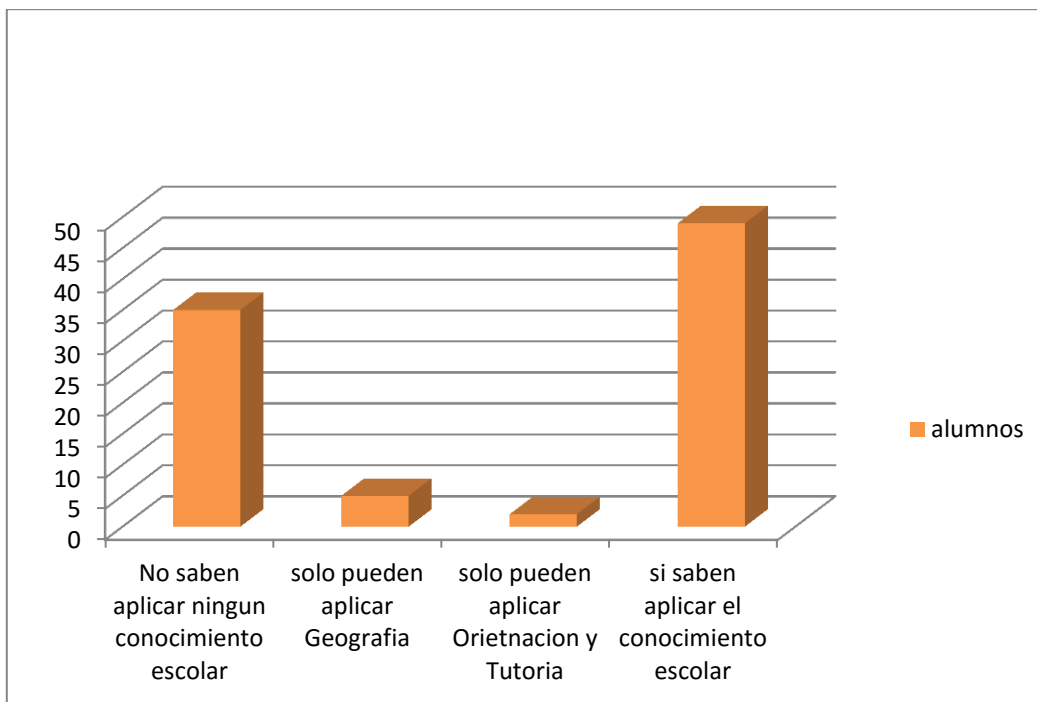
Participante 35 F: Si, cada uno desarrolla lo que piensa y dan y explican lo que entienden, por si solos.

Participante 9 G: si nos enseñan a ser mejores y a buscar o resolver algo nosotros mismos.

**Primer Año**

En 1° año, el 40.22% de los alumnos expresan no saber aplicar el conocimiento adquirido en la escuela, el 5.74% alumnos afirmar solo aplicar el conocimiento de Geografía, y dos alumnos considerar saber usar los conocimientos aprendidos en Orientación y Tutoría.

**Gráfica 46. ¿Puedes aplicar tus conocimientos adquiridos en la escuela en el hogar y la familia?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primer año expresan que asignaturas les parece inútiles o poco productivas, pero también hay quienes se expresan que todas las asignaturas les parecen útiles. Los encuestados afirman lo siguiente:

### **El alumno aprenda a ser autónomo en la resolución de problemas.**

Participante 24 E: Si orientación y tutorías porque nunca hacemos nada, educación física, ya casi no nos dan clase.

Participante 42 E: Si, educa físico o mas bien Deportes no enseña nada y ya.

Participante 25 F: Si tutoria por que no hablamos de los problemas y se supone que debemos hablar de eso.

Participante 35 F: ninguna por que todos son buenas.

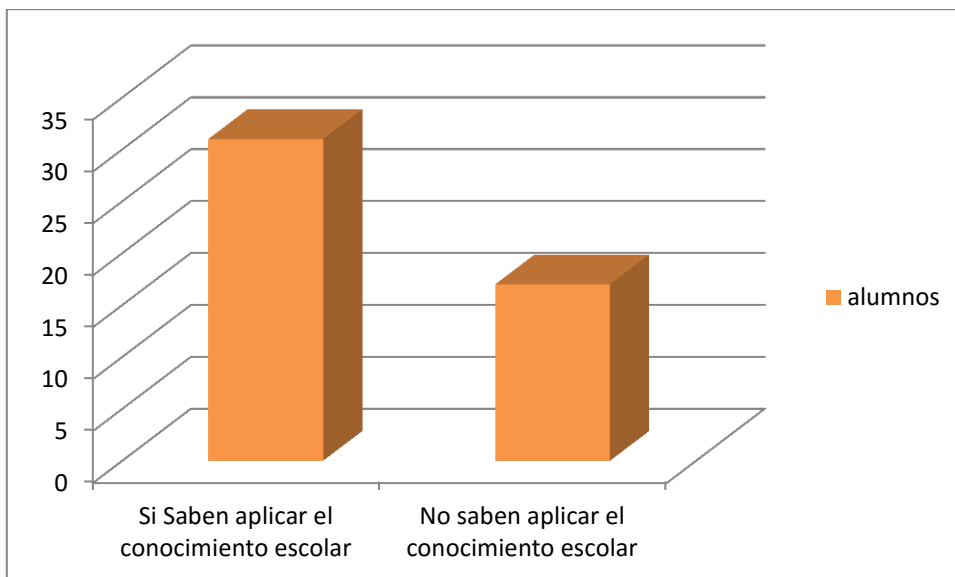
Participante 11 F: Todas me parecen útiles pero hay una en particular que el maestro no pone de su desempeño y es algo absurda (geografía).

### **Segundo Año**

El 62% de los alumnos de 2° año, si consideran que pueden aplicar sus conocimientos aprendidos en la escuela en la vida cotidiana. El 34% no saben cómo aplicar sus conocimientos.



**Gráfica 47. ¿Puedes aplicar tus conocimientos adquiridos en la escuela en el hogar y la familia?**



Fuente: Elaboración propia

Los alumnos de segundo creen que todas las asignaturas que cursan son útiles, y proponen modificaciones a algunas de ellas, algunos también expresan desagrado hacia asignaturas como Artes y Formación Cívica y Ética. Los encuestados nos dicen:

#### **El alumno aprenda a ser autónomo en la resolución de problemas.**

Participante 18 E: No, es que cada una tiene algo.

Participante 5 E: Formación, Taller y Artes (por que no nos enseñan nada)

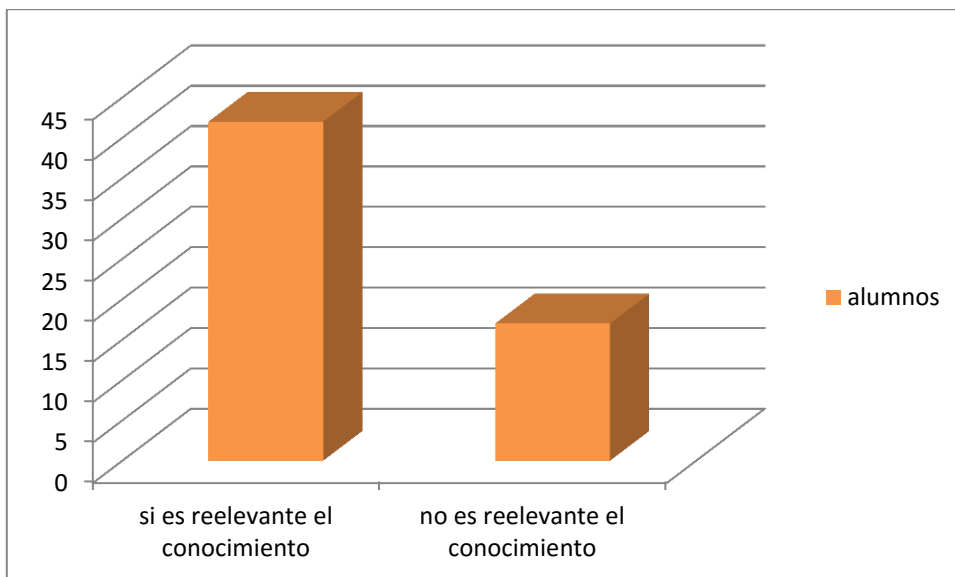
Participante 2 F: Todas te enseñan algo

Participante 12 F: si bueno yo cambiaria Artes Y pondría danza técnicamente es lo mismo es lo mismo técnicamente , un artes o con cultura introducción a la danza ya podría ser cualquiera para los mayores son Jazz y Ballet.

#### **Tercer Año**

El 56.75% de los alumnos de 3° año pueden aplicar el conocimiento aprendido en la escuela, 4% alumnos saben aplicar el conocimiento en Química y 5% de Historia. Para 5% alumnos no saben aplicar el conocimiento de la escuela.

**Gráfica 48. ¿Puedes aplicar tus conocimientos adquiridos en la escuela en el hogar y la familia?**



Fuente: Elaboración propia.

La opinión de los alumnos de tercer año acerca de la utilidad de sus asignaturas es muy diversa, algunos creen que todas son útiles, otros no creen en usarla en su vida, pero tienen habilidad para aprender fácilmente datos de esas asignaturas, algunos ven inútil varias clases por la inasistencia de profesores. Esto los encuestados nos dicen:

#### **El alumno aprenda a ser autónomo en la resolución de problemas.**

Participante 14 F: Todas son útiles o necesarias para la vida diaria.

Participante 19 F: pensare en eso.

Participante 20 F: creo que todos son útiles pero aburridas.

Participante 23 F: E.F. por que nunca nos da clase, historia no creo usarla en mi vida sin embargo me es sencillo memorar personajes, fechas, lugares etc.

Participante 34 F: No todos son útiles, aun que la mas aburrida, tonta, o algo asi, es útil ya que lo vas a necesitar en algún momento para tu futuro.

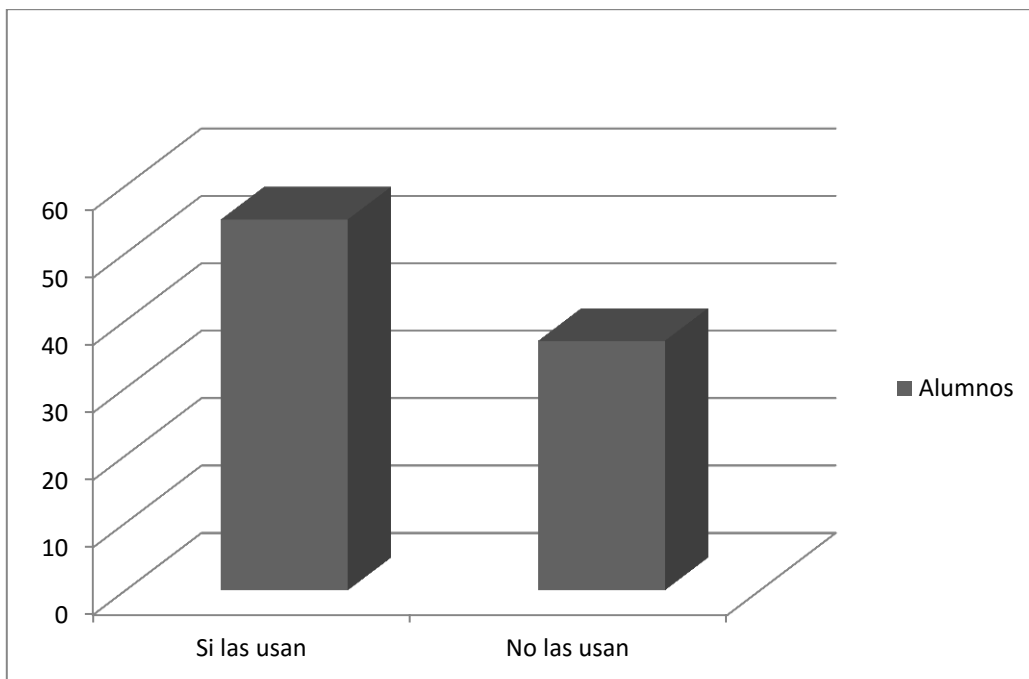
Participante 35 F: si, educación física no le encuentro algo bueno casi nunca viene y no hacemos nada si es que llega a venir.

Participante 4 G: Todas son útiles.

#### **Primer Año**

El 63.21% de los alumnos del 1° año identificaron estrategias constructivistas usadas cotidianamente por sus profesores. El 36.79% de los alumnos consideran que sus profesores no utilizan estrategias Constructivistas.

**Gráfica 49. ¿Qué utilizan tus profesores para impartir la clase, pizarrón, mapa conceptual, cuestionario, explica el profesor el objetivo de la clase, etc.?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primer expresan que sus docentes usan estrategias de enseñanza que pretende que ellos sean as activos en su aprendizaje, dejando atrás la escuela tradicional. Nos ofrecen las siguientes opiniones:

**Estrategias de Aprendizaje: Mapa conceptual y redes semánticas. Preguntas Intercaladas.**

Participante 33 E: aveces ocupan el pizarrón, aveces dictan.

Participante 36 E: pizarrón, mapa conceptual, cuestionario se utiliza todo (Biología).

Participan39 E: todas (menos mapa conceptual, solo la de Biología).

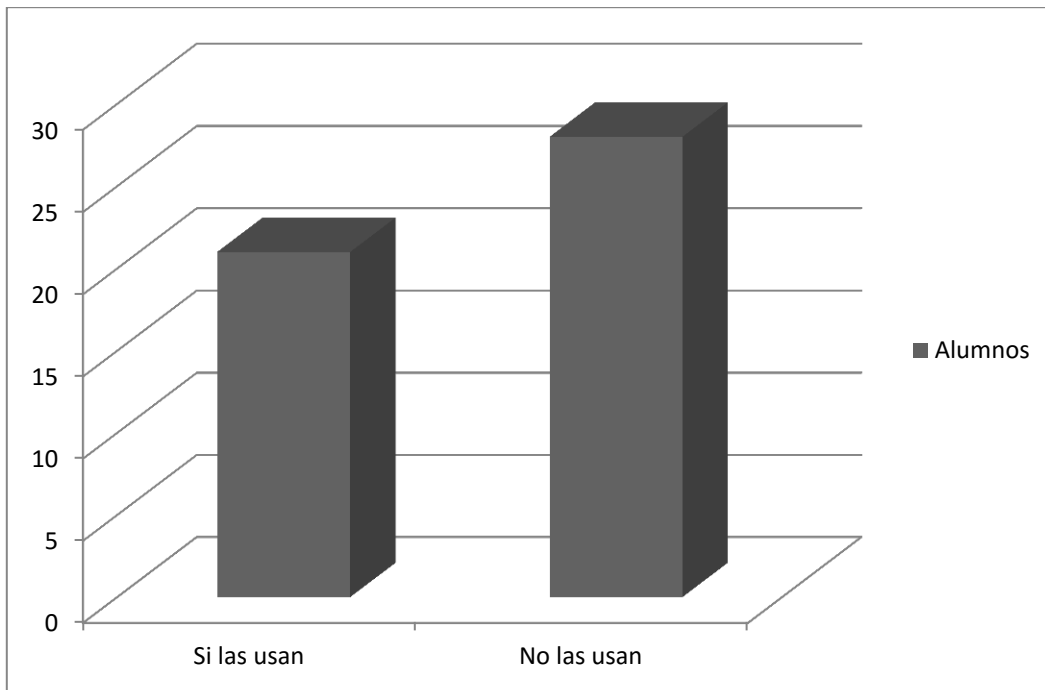
Participante 25 F: si utiliza el pizarrón, mapas conceptuales y cuestionarios, explican lo que ponen, la maestra de biología pone mapas y los explica muy bien.

Participante 8 F: Español pizarrón y explica todo Mate cuestionarios pizarrón y entre otras cosas como bia oral CN. (Biología) Pizarrón, mapa conceptual, cuestionario la profesora es buena onda y enseña bien Geo pizarrón es un poco flojo y utiliza el libro siempre.

**Segundo Año**

El 42% de los alumnos de los alumnos de 2º año consideran que sus profesores usan estrategias constructivistas. El 56% de los alumnos perciben que sus profesores no usan las estrategias constructivistas.

**Gráfica 50. ¿Qué utilizan tus profesores para impartir la clase, pizarrón, mapa conceptual, cuestionario, explica el profesor el objetivo de la clase, etc.?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año describen las estrategias de sus profesores como poco activas y más similares a la educación tradicional. Opinan lo siguiente:

**Estrategias de Aprendizaje: Mapa conceptual y redes semánticas. Preguntas Intercaladas.**

Participante 5 E: mmmmmmmmm.....!!!!!!!!!!!!!!

Participante 21 E: Usa el pizarrón y cuestionarios y si explica cual es el objetivo de cada bimestre y como lo llevara a cabo.

Participante 10 E: si los profesores son muy atentos y tratan de hacer la clase lo mas fácil posible para que nosotros la comprendemos.

Participante 17 E: si pues si explica utiliza pluma, plumones, cuaderno.

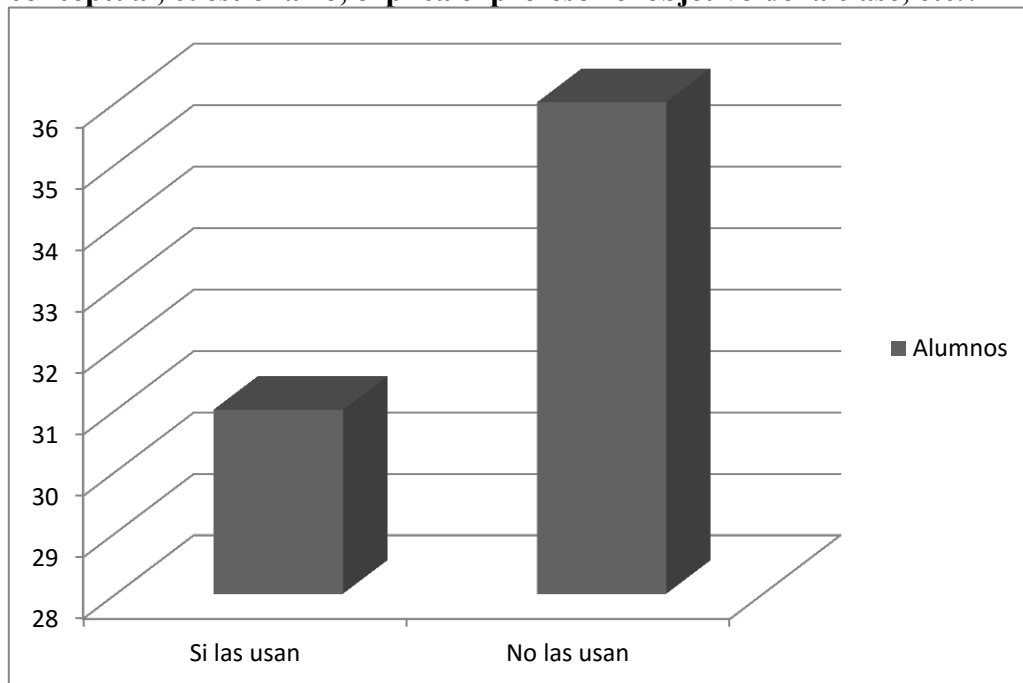
Participante 7 F: si a veces son muy aburridos.

Participante 12 F: Nada más explican en el pizarrón pero yo creo que tendrían que motivar mejor.

**Tercer Año**

En el 3° año el 40.54% de los alumnos reconocen que sus profesores emplean estrategias constructivistas en el desarrollo de la clase, y el 48.64% de los alumnos identifican que sus profesores no utilizan estrategias constructivistas.

**Gráfica 51. ¿Qué utilizan tus profesores para impartir la clase, pizarrón, mapa conceptual, cuestionario, explica el profesor el objetivo de la clase, etc.?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año describen las estrategias que usan sus profesores muy cercanos a la didáctica de la educación tradicional. Aquí algunos fragmentos de las opiniones de los ellos:

**Estrategias de Aprendizaje: Mapa conceptual y redes semánticas. Preguntas Intercaladas.**

Participante 4 F: con puro mapas y mas o menos clase

Participante 14 F: Formacion: Mapa Conceptuales asi nos da hojas para resumir y se aga menos aburrida la clase. Historia y Mate: casi no usan nada y un poco el pizarrón.

Participante 9 G: Pizarron mapa conceptual, cuestionario. Pues en veces si por que la finalidad de todo es en el examen.

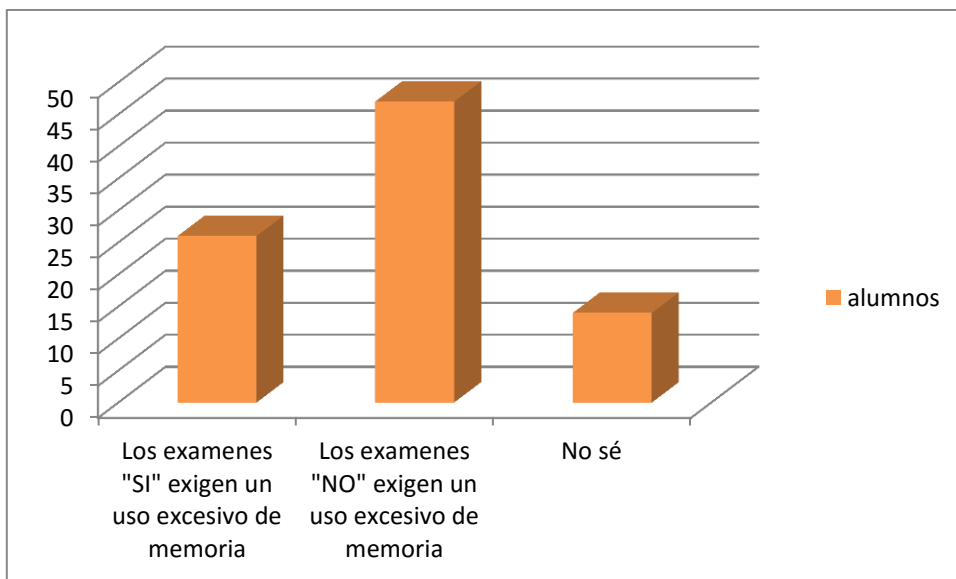
Participante 10 G: Depende de que clase (asignatura) es o también depende mucho el profesor que nos toque.

Participante 35 G: La mayoría dictan o escriben en el pizarrón, otros solo explican en la clase & nos ponen actividades, dependiendo la materia.

**Primer Año**

En el 1º año el 54% de los alumnos consideran que no hacen un uso excesivo de su memoria cuando resuelven exámenes. El 29.88% de los alumnos si consideran que hacen uso excesivo de su memoria para resolver los exámenes.

**Gráfica 52. Los Exámenes que presentas, ¿te exigen un uso excesivo de tu memoria?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos en su mayoría opinan que los exámenes no les parecen memorísticos, algunos creen que si, ya que se les pregunta sobre todo los tópicos que han revisado. Así se expresan los encuestados:

### **Enseñanza Tradicional *versus* Enseñanza basada en la realización de Proyectos.**

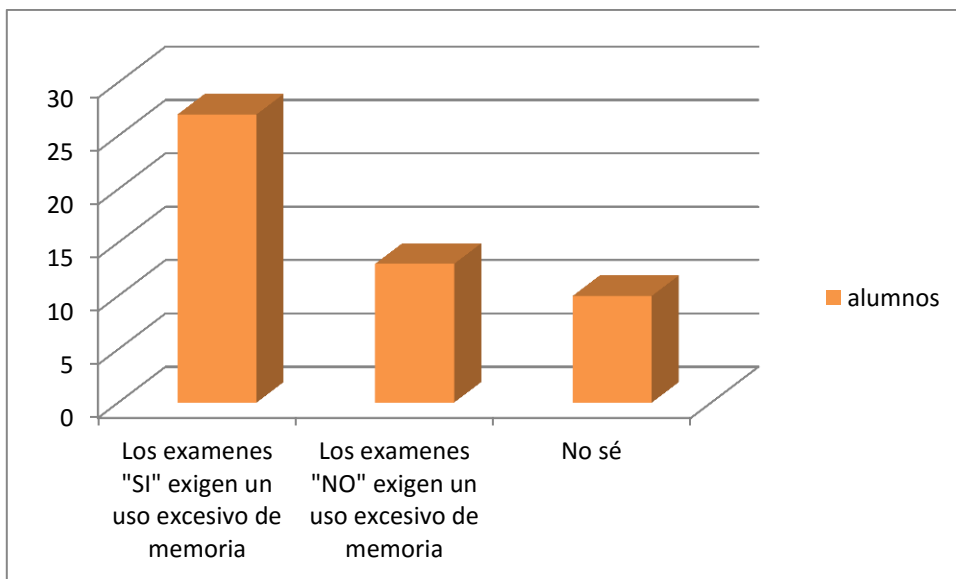
Participante 24 E: ¡Nah!

Participante 12 F: si, por que es de todo de las materias que hemos visto.

### **Segundo Año**

El 46% de los alumnos del 2º año consideran no saben si los exámenes les demanda un uso excesivo de su memoria. El 54% de los alumnos si consideran que los exámenes les exige un gran uso de su memoria.

**Gráfica 53. Los Exámenes que presentas, ¿te exigen un uso excesivo de tu memoria?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año no creen que los exámenes sean memorísticos o les causen problemas en su aprendizaje. Comentan lo siguiente:

#### **Enseñanza Tradicional *versus* Enseñanza basada en la realización de Proyectos.**

Participante 13 E: Sii muchas veces no doy para tanto!!! Que nos ponen!!!

Participante 18 E: No Se, bueno esque al menos yo no estudio pongo atención en clase & participo y todo queda en mi cabeza asi # me amo.

Participante 19 E: no porque lo que nos ponen nos lo enseñan en clase.

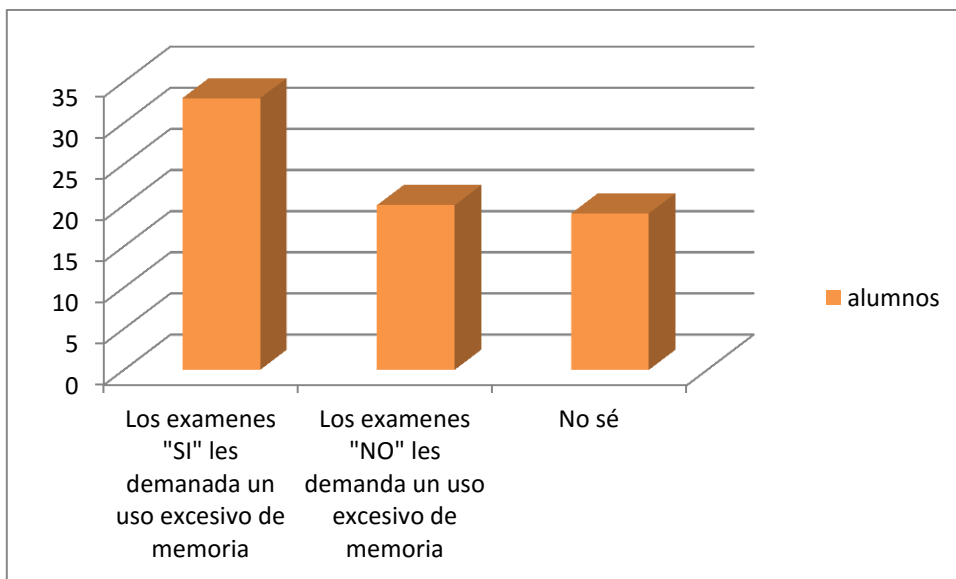
Participante 18 F: No, porque se supone que sabes eso porque ya te lo enseñaron y solo te preguntan lo básico.

Participante 26 F: Si, todo se saca de la memoria, es como dicen “ lo que bien se aprende no se olvida”.

#### **Tercer Año**

El 44.59% de los alumnos de 3° año consideran que sus exámenes les exigen un gran esfuerzo memorístico. El 27.02% de los alumnos consideran que no usan demasiado su memoria al resolver exámenes.

#### **Gráfica 54. Los Exámenes que presentas, ¿te exigen un uso excesivo de tu memoria?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer no consideran tener dificultades con los exámenes o que eso interfiera con su desempeño y aprendizaje escolar. Esto se ilustra con los siguientes comentarios:

#### **Enseñanza Tradicional *versus* Enseñanza basada en la realización de Proyectos.**

Participante 3 F: La mayoría si

Participante 14 F: casi no

Participante 16 G: No, al chile todo lo s XD

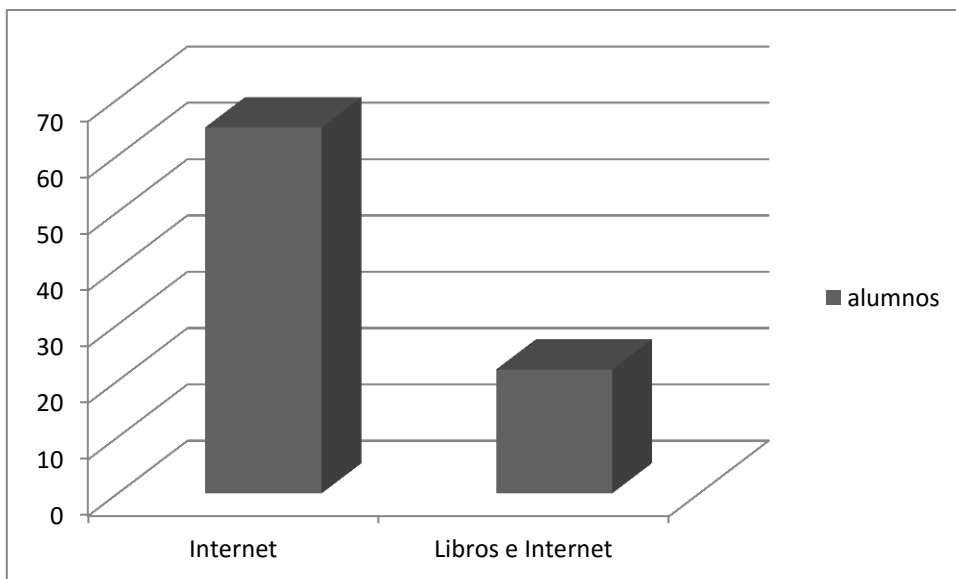
Participante 20 G: Claro, por que es todo lo que aprendo en la mente.

#### **Primer Año**

El 74.71 % de los alumnos del 1º año primero revisan una fuente Ciberográfica, antes de revisar una fuente Bibliográfica. El 25.28% de los alumnos revisan fuentes bibliográficas y ciberográfica para hacer sus tareas.

#### **Gráfica 55. ¿Cómo buscas información para tus tareas?**





Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos de primer año acuden a fuentes de internet para hacer sus tareas. He aquí algunas de las opiniones:

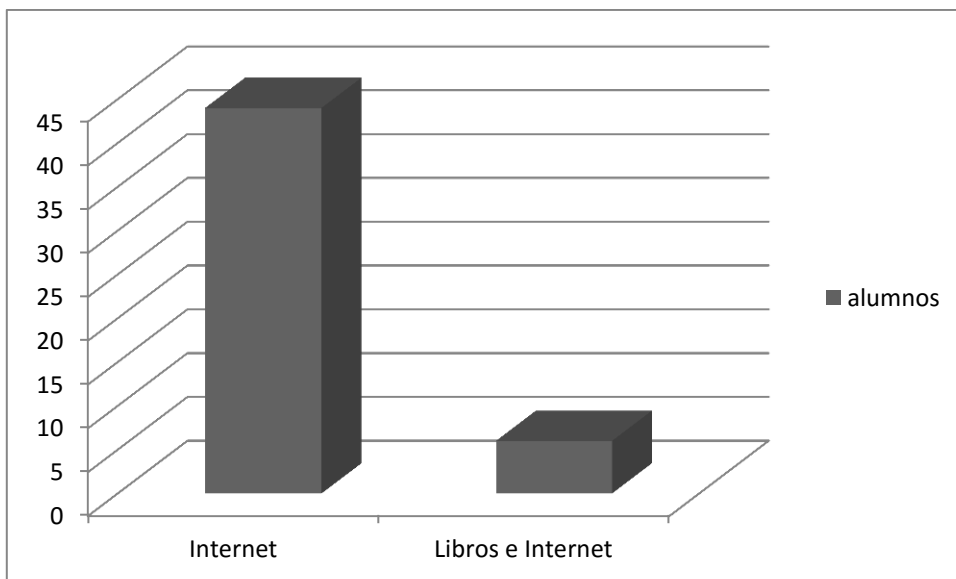
Participante 16 E: 1° en libros y luego internet si no lo encontré en libro (s).

Participante 38 E: En libros.

### Segundo Año

El 12% de los alumnos del 2° año buscan en libros información, antes de acudir al internet. El 88% de los alumnos solo revisan fuentes ciberográficas.

**Gráfica 56. ¿Cómo buscas información para tus tareas?**



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos de segundo año acuden a fuentes de internet para hacer sus tareas. Los encuestados comparten lo siguiente:

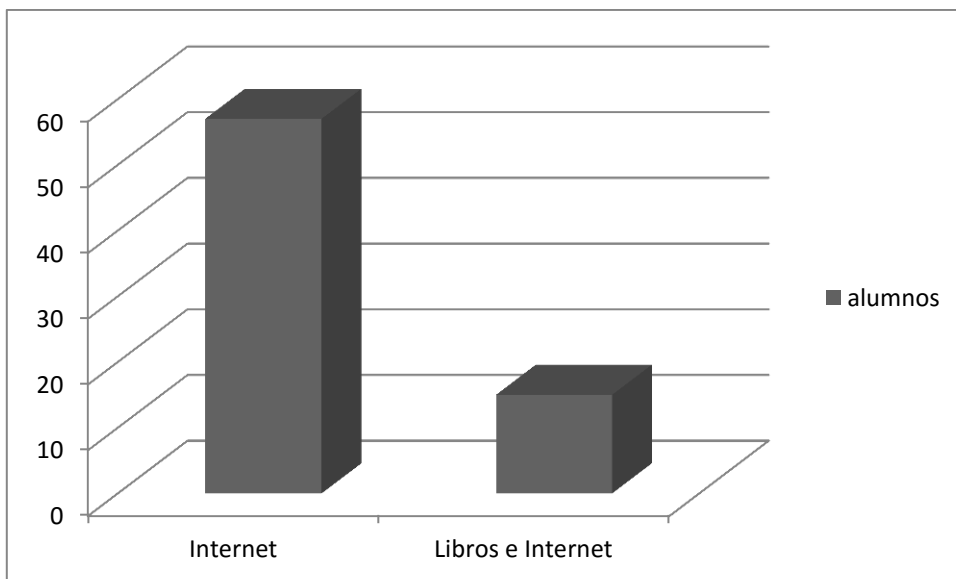
Participante 1 F: en internet o incluso con el libro que piensas que no tienen nada que ver el tema.

Participante 14 F: Internet, biblioteca, o familia.

### Tercer Año

El 77.02% de los alumnos de 3° año solo buscan información en fuente ciberograficas y el 20.27% de los alumnos buscan fuentes Bibliográficas y ciberográficas. .

**Gráfica 57. ¿Cómo buscas información para tus tareas?**



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos de tercer año acuden a fuentes de internet poco confiables o sin referencias completas para hacer sus tareas. Ellos afirman lo siguiente:

Participante 3 F: internet, Familia, T.V., etc.

Participante 5 F: Yahoo, Wikipedia, Rincón del vago & Facebook.

Participante 18 F: en internet y muy rara vez en un libro.

Participante 22 F: Yahoo, google, Wikipedia (internet).

Participante 26 F: busco en internet, si tengo libros sobre ese tema en ellos, voy a museos.

Participante 6 G: Internet 99% o Biblioteca 1 %.

Participante 16 G: Internet → Yahoo Respuestas → Copiar → Pegar

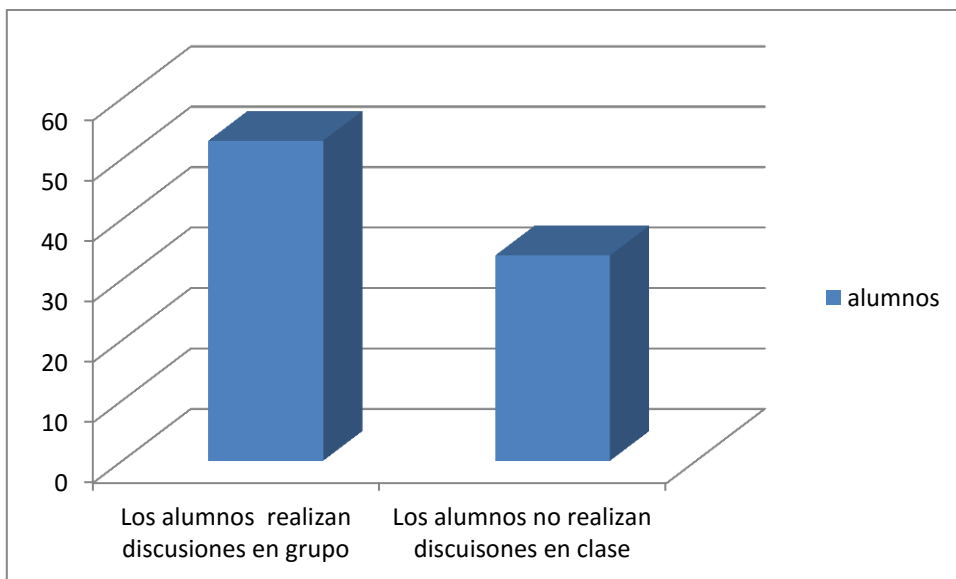
Participante 20 G: Casi siempre por Internet, pero claro en paginas confiables con información buena y correcta.

Participante 28 G: lo busco en internet o veces en libros, el internet aveces las paginas no son confiables o su info esta mal.

### Primer Año

En el grado de 1° año 39.08% de los alumnos consideran que no usa la discusión para desarrollar la clase. El 62.08% de los alumnos realizan discusiones en el aula.

**Gráfica 58. ¿Tus profesores que hacen para estimular tu curiosidad en las clases?**



Fuente: Elaboración propia.

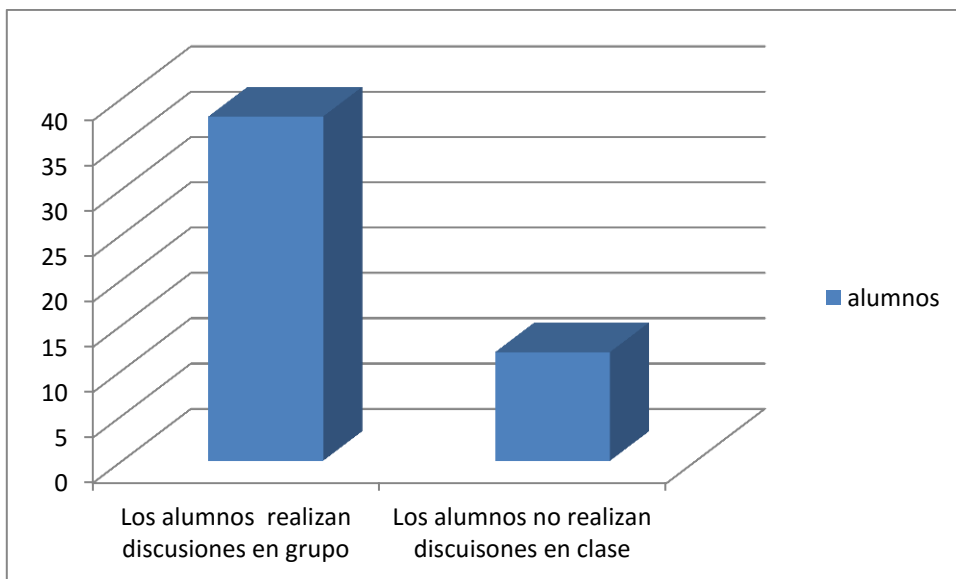
Enseñanza Tradicional *versus* Enseñanza basada en la realización de Proyectos. En este caso un alumno comenta lo siguiente:

Participante 19 E: te dan a conocer temas y con eso dan curiosidad.

### Segundo Año

El 76% de los alumnos de 2° año perciben que sus profesores si fomentan la discusión en sus clases. El 24% de los alumnos no consideran que realicen discusiones en clase.

**Gráfica 59. ¿Tus profesores que hacen para estimular tu curiosidad en las clases?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año consideran que los profesores no fomentan el uso de la discusión en la clase como una estrategia de aprendizaje. Expresan lo siguiente:

### **Enseñanza Tradicional versus Enseñanza basada en la realización de Proyectos.**

Participante 5 E: NADA!!!

Participante 13 E: Nada la mayoría nada...

Participante 20 E: La utilizan de forma interesante y nos hacen preguntas mediante participaciones.

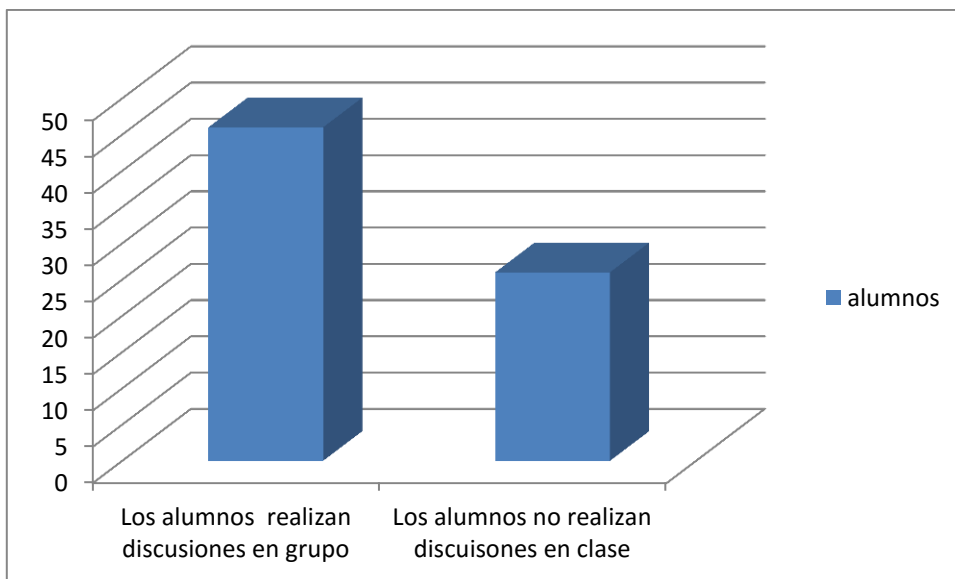
Participante 25 F: Los que me conocen ABlan de ciencias o de negocios, los demás me odian.

Participante 27 F: Nos ponen ejemplos o un “ustedes o que sabemos de el

### **Tercer Año**

El 62.16% de los alumnos de 3º año reportan que sus discusiones se realizan por medio de preguntas o dudas. El 35.13% de los alumnos no consideran que realicen discusiones en sus aulas.

### **Gráfica 60. ¿Tus profesores que hacen para estimular tu curiosidad en las clases?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de tercer año consideran que los profesores no fomentan el uso de la discusión en la clase como una estrategia de aprendizaje. Los siguientes fragmentos ilustran la situación:

#### **Enseñanza Tradicional versus Enseñanza basada en la realización de Proyectos.**

Participante 15 F: Nada, solo dicta y dicta.

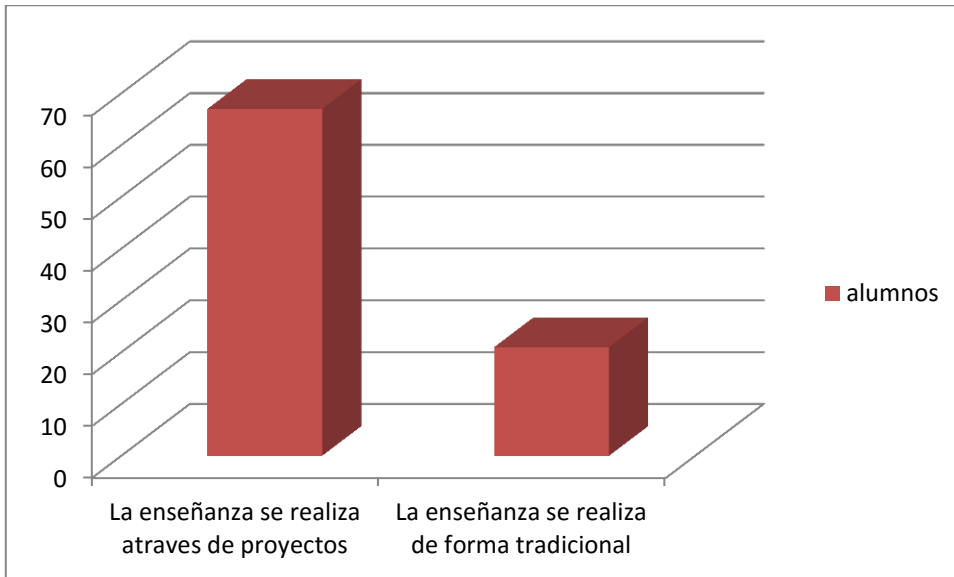
Participante 23 F: casi no la estimulan.

Participante 7 G: Nada, sus clases no son activas.

#### **Primer Año**

En el 1° año son 77% de los alumnos lo que consideran que se realiza una discusión en el desarrollo de los proyectos. El 23% de los alumnos no creen que se realice discusión cuando se hacen proyectos.

**Gráfica 61. ¿Tus profesores que hacen para realizar discusiones sobre los diferentes temas que revisan en clase?**



Fuente: Elaboración propia

Los alumnos expresan muy poco sobre las nuevas formas de enseñanza, escriben sobre apatía y aburrimiento, ya que los profesores siguen una educación tradicional. Algunos de ellos afirman:

**Enseñanza Tradicional *versus* Enseñanza basada en la realización de Proyectos.**

Participante 19 E: nos llevan al aula de medios.

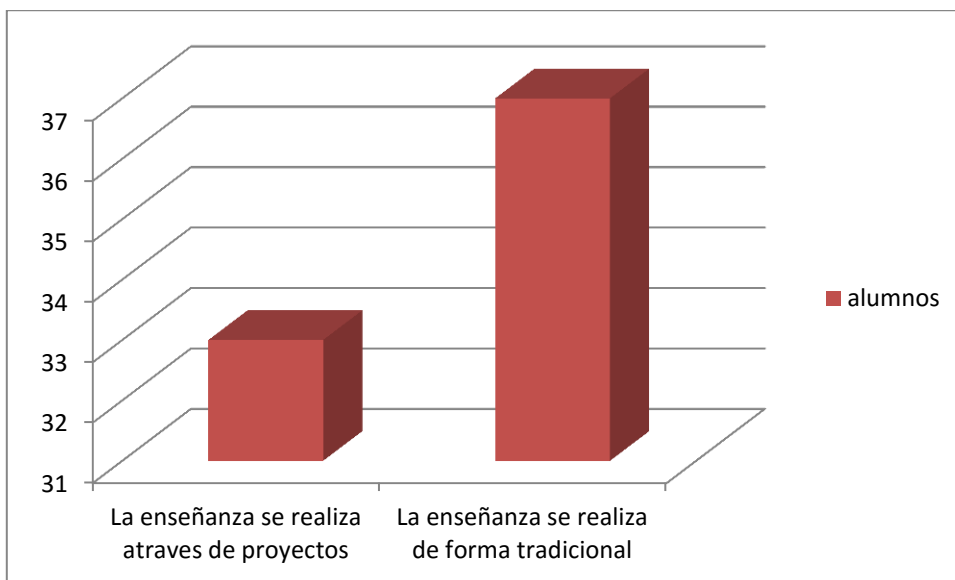
Participante 35 F: ps nada.

Participante 25 F: bueno plantean un problema y luego discutimos sobre ese problema.

**Segundo Año**

El 26% de los alumnos de 2º año afirman usar la discusión antes de empezar y para guiar sus proyectos, el 74% de los alumnos no usan la discusión en sus proyectos.

**Gráfica 62. ¿Tus profesores que hacen para realizar discusiones sobre los diferentes temas que revisan en clase?**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de segundo año opinan que si el tema es de su interés fácilmente se dará una discusión grupal, otros lo demuestran enfado por el poco interés que ellos identifican entre sus docentes hacia ellos. Los alumnos nos dicen:

### **Enseñanza Tradicional versus Enseñanza basada en la realización de Proyectos.**

Participante 5 E: Facil! Si es un tema que nos guste, habrá Devate!

Participante 13 E: Ven sus libros.

Participante 20 E: Nos hacen entender el tema para luego dar nuestros puntos de vista.

Participante 25 F: Leen su libro mediocre, escriben su resumen mediocre, hacen preguntas mediocres, etc.

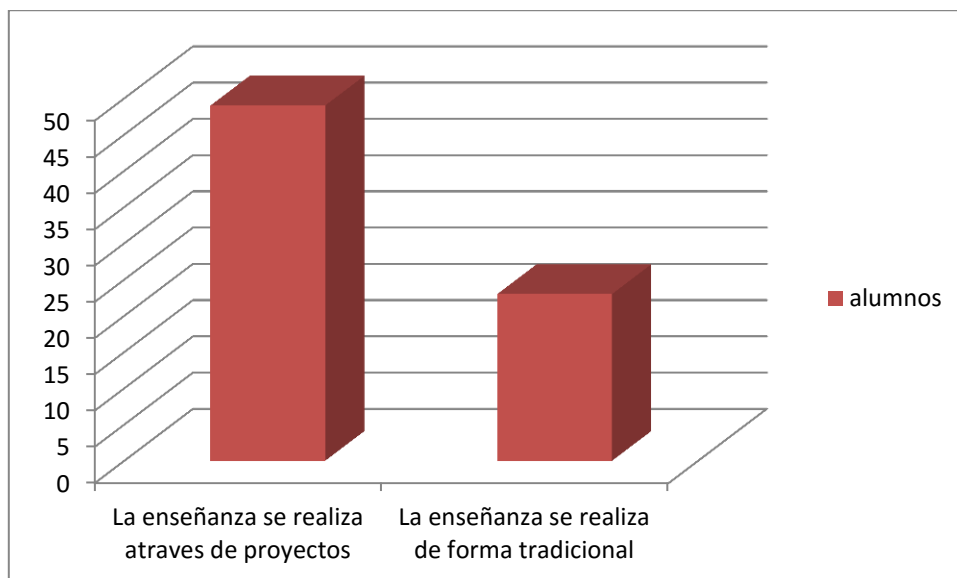
Participante 27 F: preguntan lo que pensamos del tema o que sabemos de el

### **Tercer Año**

El 66.21% de los alumnos de 3° año afirman que sus profesores utilizan la discusión en la clase. El 31.08% de los alumnos no usan la discusión en sus proyectos.



**Gráfica 63. ¿Tus profesores que hacen para realizar discusiones sobre los diferentes temas que revisan en clase?**



Fuente: elaboración propia.

Los alumnos de tercer año identifican al proyecto y a las dinámicas como estrategias de los docentes para generar una discusión entre el grupo, aunque también algunos ven la participación como algo molesto y forzado que hacen sus docentes. Los encuestados se inclinan hacia lo siguiente:

#### **Enseñanza Tradicional versus Enseñanza basada en la realización de Proyectos.**

Participante 6 F: proyectos

Participante 14 F: Realizan debates en la clase.

Participante 19 F: Facebook y twitter.

Participante 23 F: Se preguntan a si mismos y se responden.

Participante 1 G: platean su clase en diferentes modalidades.

Participante 7 G; Pues solo nos preguntan y si no sabemos nos bajan puntos y se enojan, envés que nos apoyen se indignan.

Participante 24 G: Creando dinámicas (avevez aburridas).

#### **Conclusiones Parciales de Aprendizaje.**

Los alumnos de los tres grados opinan que mejora su experiencia y su relación con el docente cuando el promueve la participación o el uso de las mismas como un elemento necesario para el

desarrollo de la clases. Ellos se sienten mejor y más cómodos participando en la clase, interviniendo en el proceso de enseñanza, algunos profesores toman en cuenta la participación como un elemento de la evaluación.

Los encuestados de primer año y segundo describen más acciones que los de tercer año sobre el apoyo que les brinda su familia en sus estudios en la secundaria. Los alumnos en su mayoría se sienten apoyados por sus familiares, aunque ellos tengan pocos estudios o poco tiempo para convivir en casa, pero también algunos cuentan con un padre o tutor que les enseñan hábitos, como la lectura.

En los tres grados, un alto porcentaje de alumnos considera por lo menos un profesor influye o que lo motive a prender. A pesar de que ellos se llegan a quejar de la relación con sus profesores, resulta más frecuente que si recurran a un docente que mejore la experiencia que tienen en la secundaria. Directamente expresan quien o quienes son los docentes con los que tienen una buena relación o la convivencia con él o ellos, favorece su desempeño y su relación con la escuela, esto es muy importante. Ellos han expresado o sugerido cambios, pero su actitud ante tener una amistad con sus profesores tiene un efecto positivo que persiste en ellos e influye en su disposición a continuar estudiando.

Un aspecto que también ha contribuido en mejorar la relación entre docentes y alumnos, ha sido que los alumnos piensan de sus docentes al darles responsabilidades y el control de sus tareas, ellos se sienten independientes, esto mejora la calidad y la manera en que trabajan ambos en el aula.

Los alumnos creen que todo lo que pueden aprender en la secundaria es útil o les será útil en algún momento, aprecian y creen que es relevante los conocimientos que adquieren. Solo cuando los profesores no asisten o no realizan suficientes actividades, se sienten aburridos o ellos no creen que sea provechoso el tiempo que invierten en esa asignatura, debido a las mismas causas, cuando el profesor no asiste, o también que el docente no cumpla con las expectativas de los alumnos. Se puede afirmar que ellos aprenden competencias si identifican donde utilizar sus conocimientos obtenidos en la escuela. Los alumnos de primer año se sienten más cómodos con las estrategias que usan sus profesores para impartir la clase, las quejas son más común en segundo y tercer año.

Algunos alumnos si creen que los profesores les facilitan la forma de aprender, en segundo año y tercer año principalmente identifican que si se usan estrategias de enseñanza similares a la educación tradicional. Esto los hace sentirse aburrido e impotentes. Aunque está dividida la opinión respecto a las estrategias de enseñanza que usan sus profesores, ellos no consideran los exámenes memorísticos, se puede decir que no tienen una enseñanza basada en la repetición y memorización. Opinan que algunos de sus profesores tienen estrategias limitadas para enseñar, aun así se sienten preparados para contestar acertadamente a las pruebas que se implementan para la evaluación.

Los medios de búsqueda de información de todos los alumnos son mediante la consulta de páginas de internet. Pocos de ellos en la descripción de su búsqueda en sitios web especificaron que buscaban o que paginas consultan para realización de sus proyectos. La gran mayoría de los alumnos no tiene un proceso sistemático para la búsqueda en internet y utilizan páginas poco confiables con la información que contienen.

Los alumnos de primero y segundo año opinan que sus profesores si tienen la iniciativa de hacer discusiones del tema como parte del desarrollo de la clase. Lo hacen mediante la participación de ellos, o los docentes hacen preguntas al grupo. En tercer año no se comparte esta idea de que se realicen discusiones durante la clase, consideran que sus métodos de enseñanza son más similares a la enseñanza tradicional. Sin embargo la mayoría de los encuestados de tercer año si argumentan realizar discusiones en el grupo sobre los temas que estudian.

## **5.2 Entrevistas a Docentes**

Se realizó una entrevista a 4 profesores de una secundaria pública, se elaboró un instrumento semiestructurado, para conocer las experiencias y opiniones de los docentes.

La entrevista cuenta con 26 preguntas, son las siguientes:

¿Cuál es su formación académica? ¿Cuántos años lleva de docente? ¿Cuántos años lleva como docente en la escuela secundaria? ¿Qué materia (s) imparte? ¿Cuenta con otro empleo además de ser docente? ¿Qué cambios observa en el plan de 1993 con respecto al nuevo plan de 2006? ¿Qué opina sobre el enfoque por competencias, que pretende organizar el plan de estudios vigente de educación básica? ¿Cuál es su definición de aprendizaje con un enfoque por competencias? ¿Qué cambios en los contenidos se ha percatado en el nuevo plan? ¿Qué cambios en los objetivos educativos se ha percatado con el nuevo plan? ¿Qué formación tuvo para implementar el currículum actual que se pretende es por competencias? ¿Qué habilidades o competencias utiliza en su práctica docente? ¿Qué competencias desarrollan los alumnos durante su trabajo en el aula? ¿Qué elementos toma en cuenta para planear su clase? ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza en el desarrollo de la clase? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene el plan de educación secundaria 2006? ¿Encuentra alguna mejora entre los alumnos a partir del 2006? ¿Qué relación hay entre lo que enseña en clase con los reactivos o el contenido del examen COMIPEMS? ¿Tiene alguna estrategia docente que siga utilizando en este nuevo plan? ¿Tiene alguna estrategia pedagógica(s) que haya dejado de utilizar con el nuevo plan? ¿Tuvo alguna dificultad para ejercer su trabajo docente en el nuevo plan? ¿Qué aspectos del nuevo currículum han facilitado o permitido mejorar su trabajo como docente? ¿Cuál sería su descripción sobre el aprendizaje de sus alumnos con este nuevo plan? A nueve años de iniciar este nuevo currículo ¿Cuál es el balance que tiene sobre él? ¿Qué esperan hacia el futuro en la educación secundaria, que proponen como cambios? ¿Qué propuestas tiene como docente para mejorar su desempeño? Ver anexo C.

### **5.2.1 Datos Generales de Docentes**

Se describe a continuación a los docentes que participaron en la entrevista:

#### Profesora D1

Lleva en la docencia 15 años a nivel secundaria, impartiendo la asignatura de Orientación y Tutoría, Ciencias III Énfasis en Química. Tuvo una formación académica en la licenciatura de Relaciones comerciales y una carrera Trunca en Química Petrolera. La profesora tiene 18 horas de clase a la semana frente a grupo.

#### Profesora D2

Lleva en la docencia 13 años a nivel secundaria impartiendo la asignatura de Introducción a la Física y a la Química, Biología, Física y Ciencias I Énfasis en Biología. Su formación académica incluye la licenciatura de Médico Cirujano y Homeópata con una maestría en educación familiar. La profesora tiene 12 horas de clase a la semana frente a grupo.

#### Profesor D3

Lleva en la docencia 17 años a nivel secundaria impartiendo la asignatura de matemáticas. Curso la licenciatura en economía. . El profesor tiene 30 horas de clase a la semana frente a grupo.

#### Profesora D4

Trabajo durante 9 años en la docencia a nivel primaria y 24 años a nivel secundaria. Su formación académica incluye, la Normal Básica y Normal Superior. La profesora tiene 10 horas de clase a la semana frente a grupo.

Los siguientes comentarios de los profesores son sobre su experiencia y opiniones de su trabajo en el aula.

### **5.2.2 Implementación de la Enseñanza por Competencias**

El cambio en el curriculum de secundaria se dio en el 2006, el plan anterior a este, inicio en 1993. La educación en el plan anterior se centraba en una educación basada en problemas, el actual tiene una enseñanza centrada en el descubrimiento, esto es lo que los docentes perciben en el cambio del plan de estudios. El siguiente fragmento ilustra esto:

Se centra en el logro de los aprendizajes y está basado en competencias. Mientras que en el de 1993 se centraba más a resolución de situaciones problematizadoras. El actual tiende más a procesos de descubrimiento de los alumnos y en el 93 un poco más a la repetición. (D3)

Los docentes promueven el desarrollo de las competencias “transversales”, como la competencia de redactar, comprensión de lectura, y las actitudes junto, con los conocimientos, los profesores lo consideran parte importante que le da estructura a la implementación de competencias. Algunos de ellos Afirman

Competencias, los chicos deben plasmar habilidades, conocimientos, actitudes, proyecten sus planes, y para ello deben tener conocimientos. (D1)

Yo creo, yo pienso, el plan de estudios nuevo, quieren a chicos analíticos, reflexivos, se expresen fácilmente, al salir de la secundaria, es nuestro perfil de egreso. La comprensión de lectura, al saberlo, saben analizar, si saben leer saben analizar, si no saben leer, no saben contestar un cuestionario. El propósito es ambicioso, algunos chicos tienen la facilidad de leer, porque lo hacen desde la primaria, hay quienes no tienen ese hábito para hacer sus lecturas. (D1)

Los entrevistados tienen una idea basada en su interpretación sobre enfoque por competencias como el nuevo currículum en la secundaria, identifican que la adquisición de habilidades y las actividades prácticas, son fundamentales para la educación secundaria. Contextualizar la educación en situaciones de la vida cotidiana, es una condición necesaria para los docentes, los profesores nos dicen:

Que el alumno tenga la capacidad de desarrollar habilidades para enfrentar problemas cotidianos a través de las diversas competencias. (D2)

Mi definición de aprendizaje por competencias es que los niños aprenden manipulando, en los proyectos son creativos y manipular les permite lograr el aprendizaje esperado, su creatividad se observa en un experimento, en la materia, las competencias son cuando hacen el proyecto o una práctica. (D1)

El aprendizaje es un proceso que implica que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje, donde la escuela y los docentes solo son instrumento que permite movilizar lo que ya saben, para obtener nuevos conocimientos. El aprendizaje debe estar vinculado completamente con la vida cotidiana. (D3)

El enfoque de enseñanza por competencias ha recibido críticas, acerca de limitar demasiado los contenidos, un motivo de preocupación para los docentes, es que el plan no contempla temas que están presentes en el examen de COMIPEMS. Esto dicen los entrevistados:

Estaría bien si se llevara a cabo correctamente, pero tiene muchas deficiencias. (D2)

El anterior venía más completo, ahora no están completos, hay temas del examen de COMIPEMS que no viene en el plan actual. (D2)

Están centrados en el desarrollo de competencias, en particular para la vida y el logro del perfil de egreso. Lo cual no era el centro con anterioridad, en específico el desarrollo de competencias. (D3)

### **5.2.3 Transición del currículum**

Existe un reconocimiento por parte de los profesores, acerca del nuevo plan de estudios, es actual y se ajusta a las necesidades e intereses de sus alumnos. Pero también identifican que

tienen deficiencias en sus aprendizajes, como procedimientos que debieron adquirir a nivel primario. Estos docentes afirman:

Si También es bueno, está acorde a las necesidades e interés de los propios alumnos, ya que los temas que se abordan están enfocados a la realidad, de este mundo actual. (D4)

Trabajar por proyectos más acordes a la actualidad, los procesos de aprendizaje deben llevar a cabo el proyecto estén más acorde a la actualidad. (D4)

Participación, investigaciones, las preguntas previas, saber que conocen del proyecto, reforzarlo. Hay alumnos que no saben cosas elementales, los alumnos no saben, hay que detenerse para enseñar lo previo, aunque en el programa los temas no estén en aprendizajes esperados, a veces los alumnos están en blanco. (D4)

Sin embargo los docentes critican la ausencia de temas en las diversas asignaturas, ya que las consideran importantes para el aprendizaje de los estudiantes y la comprensión de la clase. Los profesores nos ofrecen sus opiniones:

Cambios, hay temas importantes que quitaron en los actuales, son temas que quitaron y son necesarios para comprender el temario, agrego contenidos para mejorar la comprensión. (D1)

Los contenidos son menos que en el 93, incluso menos que en 2006. Pero tienen la ventaja que son más específicos en cuanto al nivel taxonómico que se debe trabajar por grado. (D3)

Me gustaba más el programa anterior ahora hay mucha repetición, en las prácticas sociales, y junto de otro. (D4)

No hay mucha diferencia simplemente hay cosas muy repetitivas, este nuevo programa, el proyecto de monografía, el siguiente proyecto es exposición, el plan es reiterativo. (D4)

Yo espero que se logren esos aprendizajes y principalmente mejore la calidad de la educación, la calidad está en proceso. (D1)

Una ventaja y desventaja a la vez sobre los cambios en las actividades de los docentes, son las juntas de consejo técnico que se realizan cada último viernes de mes. Los profesores dicen lo siguiente:

Yo creo en comparación a al plan anterior es la comunicación entre docentes para realizar reuniones de consejo Técnico compartimos experiencias y es muy favorable. (D1)

Solamente por ejemplo, creo que el consejo técnico, no llega a una conclusión definitiva, divaga en el consejo técnico, no se termina el trabajo. (D4)

Los docentes creen que una fortaleza en este nuevo plan basado en competencias, que pretende y de manera progresiva ayuda a mejorar la expresión y la participación en clase de los alumnos, logra una autonomía en los alumnos para que sean los protagonistas de su aprendizaje. Las desventajas que los profesores consideran con la implementación del

currículo basado en competencias, creen que es un muy ambicioso, y los grupos cuentan con demasiados chicos para lograr los aprendizajes esperados. El párrafo anterior queda ilustrado con los siguientes comentarios:

Primero, de acuerdo al plan, del programa 2006 en base a esa práctica social del lenguaje, es el propósito, que tipo de texto es que vemos, descriptiva, instructivo. Por proyectos, cada proyecto, son 3 proyectos por bimestre, el quinto bimestre solo son 2, cada proyecto tiene un nombre, se desarrollan en los aprendizajes en la clase, el proyecto es lo que pretende elaborar en base de los aprendizajes esperados, el alumno lo debe de hacer, es un producto final, ejemplo que el proyecto es hacer un antología, presentar una antología, la base del proyecto son los aprendizajes esperados. (D4)

Fortaleces, el alumno se autónomo y porque se le da las estrategias para que ellos puedan enfrentarse a la vida social, a la vida simplemente a la vida. Dan muchos elementos. (D1)

Debilidades. Si hay pero no las tengo precisas, es un programa ambicioso y no siempre se logra como uno quisiera los aprendizajes esperados, condiciones familiares mucho más, los alumnos se envuelven en problemas económicos y sociales. (D1)

Hay mucho ausentismos, muchos factores que no permiten los aprendizajes esperados si son 50 minutos. En el salón de clase ni puedes evaluar al alumno al 100%, primero lo callas, reporte de asistencia, sobre los niños, no están atentos a la asistencia. No hay tiempo para evaluar, evaluó con participaciones, Sello, luego evaluó con sello es de puntualidad, identifiqué después los errores, hago estrategias, cambio de estrategias, por el tipo de grupo. Presento la planeación con observaciones, en observaciones, describo las modificaciones. No hay forma exacta de la planeación se adapta el formato. (D4)

Fortalezas; trata que los alumnos consigan su propio conocimiento y algunos lo hacen muy bien. Solo son casos muy específicos. Hacen falta muchos temas en este programa a mi parecer si es importante que memoricen. A este programa les damos valor y atención a los alumnos sobresalientes y a los alumnos con rezago educativo. (D2)

Las debilidades se aprecian solo en la práctica. Para lograr el desarrollo de los aprendizajes (sin perder de vista las competencias) es necesario trabajar con grupos reducidos, que permitan dar un mejor seguimiento a los alumnos. Sin embargo esto no sucede y es difícil lograr lo planteado en papel. (D3)

Lo específico de los alcances planteados en cada contenido y en general en los aprendizajes esperados. (D3)

En general los profesores consideran que el nuevo plan no ha dado los resultados esperados y sus opiniones están en contra del nuevo currículo, que es por competencias. Los siguientes fragmentos permiten confirmar el comentario anterior:

Tiene ventajas y desventajas. (D1)

Es deficiente. (D2)



Los temas están cortados. (D2)

Considero que no ha dado resultados. (D3)

Se critica al sistema educativo, sugiere que debe existir mayor inversión en las instalaciones, valorar el trabajo del docente, además de una sociedad más preocupada por el quehacer educativo. Un profesor se expresa con las siguientes palabras:

Considero que, una mayor capacitación y mejores condiciones laborales, no afectan a la educación sin un cambio en el sistema educativo. Debería haber grupos más reducidos, escuelas mejor equipadas, tiempos pagados para planear y evaluar el trabajo de los alumnos y una sociedad más involucrada en el aprendizaje (y no solo en exigir más al docente). En un momento decía que si todos los docentes de Finlandia se cambiaran a México y los de México a Finlandia, los resultados serían que los finlandeses se suicidarían y nosotros tendríamos casi los mismos resultados que ellos. (D3)

#### **5.2.4 Aprendizaje y expectativas hacia el alumno**

Algunos de los logros que esperan los docentes de sus alumnos, es que puedan adaptarse al ambiente laboral, aprendan habilidades o competencias que requieran en la vida diaria, que logren ser independientes. Así se expresan los entrevistados:

Los objetivos que deseamos lograr, para la etapa actual, al momento de agregar tengan la capacidad de tener el conocimiento para poder enfocarse a lo mejor a una fuente de trabajo, el análisis y al reflexionar, tienen que ser un alumno que puede valerse por sí mismo. El trabajo desenvuelve a los alumnos, los alumnos que trabajan saben lo que es ganarse unas monedas. (D1)

Que mis alumnos logren ser autónomos, autodidactas y sepan defender de la vida, tengan las bases y elementos le permitan ser buenos profesionistas. (D4)

Los profesores relacionan mucho el uso o el aprendizaje por competencias mediante la implementación de proyectos, la capacidad que tenga un alumno para hacer conclusiones, redactar y hacer investigación, son competencias importantes para el docente. Los entrevistados comentan lo siguiente:

Mucho en competencias, si desarrollan prácticas y proyectos, exposiciones ahí se nota si saben reflexionar, analizar, hacer una conclusión, si están habituados a hacer conclusiones pueden hacer una mejor redacción. (D1)

Por ejemplo hacer un proyecto desde ahí ellos empiezan a investigar, buscan información, es un medio de aprender, es por proyectos, el uso de diapositivas facilitan el aprendizaje. (D1)

Aprender a exponer, habilidades de preparación y exposición de proyectos, manejo del material de laboratorio e investigación aplicada. (D2)

Lectora, competencia de escritura. (D4)

El principal cambio que los docentes identifican con este nuevo plan que pretende ser por competencias, es un proceso de enseñanza-aprendizaje, con un estudiante más activo, construya conocimiento. Los profesores argumentan lo siguiente:

El alumno construya su propio conocimiento, esa es la base del plan, antes tenía que aprender conceptos. (D2)

La temática y sobretodo que ahora se lleva el alumno, tiene que ser autodidacta, para eso hay que llevarlos a los conocimientos a través de los aprendizajes esperados hay que buscar estrategias para llegar a los aprendizajes esperados. (D4)

Manejo de la información, uso de técnicas (matemáticas) y resolución de problemas. (D3)

Principalmente, el planteamiento de problemas que conducen al alumno al descubrimiento del algoritmo. Lo anterior se refuerza (aunque mal visto en el programa) por procesos de repetición de lo descubierto por el alumno a través de la repetición. (D3)

Dos profesores no creen exista una mejora con este plan, que ahora es por competencias, creen que los alumnos no han cambiado y son flojos, parece que el cambio de curriculum no tiene influencia en la motivación de los estudiantes. Esto se ilustra con los siguientes comentarios:

Ninguna. (D3)

No encuentro ninguna mejora, solo en casos específicos los chicos son muy flojos. (D2)

Deficiente...El aprendizaje de los alumnos es deficiente por el plan y la actitud de los alumnos. (D2)

Quienes si consideran que exista un cambio entre los estudiantes, creen que se debe al apoyo familiar y sus valores aprendidos, también creen que el nuevo plan ha fomentado el aumento de la participación de los alumnos en la clase y se muestran más interesados, quizás la actualización del plan si se acercó más a los intereses de los estudiantes. He aquí algunas opiniones:

Si hay mejoras, hay mejoras en algunos depende del apoyo y valores que tengan en casa, porque hay algunos solo les interesa pasar no son exigentes con ellos mismo. (D1)

Si ha habido cambios, están más interesados y saben más que entregar en sus proyectos, si hay alumnos con mucho interés, algunos proyectos le llaman la atención, ahí hay que cambiar las estrategias del proyecto, si considero que hay cambios. La misma escuela lo exige. (D4)

Si han mejorado en cuestión de participan más y se expresan más, sus propias vivencias ya no se cohiben en participar. (D4)

### **5.2.5 Capacitación para los docentes**

Hay entrevistados que no reciben capacitación y otros no han recibido la capacitación necesaria para implementar el nuevo plan de estudios que pretende ser por competencias, consideran que ha sido muy escasa la oportunidad o es insuficiente la capacitación a la que tienen acceso para mejorar su trabajo en la enseñanza basada en competencias. Esto afirman los entrevistados:

A mí siempre me tienen de relleno, a mí no me tomaron en cuenta porque estaba en el servicio médico. (D2)

El problema es que técnicamente debería existir un proceso formativo en los docentes para aplicar un enfoque por competencias. Se han dado pláticas, remarcando pláticas, ya que cursos como tal no han sido la constante; donde se plantea el trabajo por competencias. Considero que en realidad no ha existido una verdadera formación para este tipo de trabajos y el trabajo de desarrollo de competencias queda en solo el discurso oficial. (D3)

Yo de propuesta diría, se nos envié a cursos para mejorar el trabajo en el aula. Mejorar la tecnología en la escuela, los hace mucho para aportar, por parte del gobierno, si quieren cambiar la calidad de la educación se tiene que invertir. Un profesor opina: Mejoren los sueldos, nos exigen mucho, pero que mejoren los sueldos. (D1)

Los docentes que han asistido a cursos y han tenido supervisión para implementar el nuevo plan, opinan que si se revisan y atienden los problemas en estos espacios de capacitación, pero están principalmente enfocados a la convivencia escolar. Se ha dado prioridad a tener una buena interacción entre los profesores y alumnos, buscan disminuir el rezago educativo mediante estos espacios de actualización. Los entrevistados expresan su opinión:

Nos dieron cursos de actualización y formación académica cada ciclo escolar se da al inicio del ciclo, sobre los cambios que se van a dar en la planeación. Te meten en el programa de la normatividad, conocer, las normas, artículos, y reglas en la convivencia en la escuela y reglas en énfasis al reglamento de la convivencia, se manejan 4 prioridades, son la normalidad mínima escolar, convivencia sana y pacífica, rezago escolar. (D4)

No, tanto porque el jefe de enseñanza, nos dio curso, ahí mismo hice mi plan y lo supervise. Tuve capacitación. (D4)

Dan algunos cursos y también contamos con un plan de trabajo tienen plasmados los contenidos que tenemos que trabajar, y la investigación que hace uno mismo y la experiencia a través del tiempo. (D1)

Un gran reto que tienen los docentes cada día es poder tener estrategias para conducir a los alumnos al aprendizaje. Por lo que buscan adaptarse a los estilos de aprendizaje de los alumnos, aplicar las TICS o nuevas tecnologías para actualizar sus recursos y su dirección de la clase. Además planear clases más prácticas que involucren una participación activa, dejando de lado la educación tradicional, donde el docente es el único que expone. Los siguientes Fragmentos ilustran esto:

Yo desarrollo, mis habilidades en actividades constructivas que pueden experimentar, poca teoría, más práctica, siento que el aprendizaje se da por experiencia por las prácticas y los proyectos, como en la vida en sociedad y la vida cotidiana, como resolver problemas como reutilizar el agua. (D1)

Preparo mi clase, tomo en cuenta en su forma de aprendizaje sea visual, anotando algunos, algunos no hacen notas escuchando asimilan. Tenemos diferentes formas de aprender hay que adaptarnos a ellos. (D1)

He tratado de implementar nuevas estrategias, ahora exponemos con diapositiva, si no hay compu, yo traigo mi compu y con cañon. D1

Cuando estaba frente a grupo, trataba todos los alumnos se involucraran y usaba las TICS, el laboratorio escolar, he notado que muchos maestros de ciencias no entran y creo que es importante para ellos. (D2)

Todas, tenemos que buscar un chorrón, casi casi hay que ser como nanas, habilidad de lectura, aprendizajes esperados, mapa conceptual, exposición, proyectos. (D4)

A través de experiencias que obtienes con los mismos alumnos debes ir cambiando tu manera de trabajar y si no enfocarnos en lo tradicional y debemos ir evolucionando y dar otro tipo de enfoque, cada generación es diferente. (D4)

Elaboración de planeaciones (de clase y anual), manejo de grupo, administración de la evaluación (que no es lo mismo que calificar) y uso de la TICs. (D3)

Las características del grupo, los estilos de aprendizaje de los alumnos y los aprendizajes esperados. (D3)

A mí lo que me ha permitido mejorar es con la tecnología a veces en la escuela no lo hay, yo traigo mi tecnología, hay nuevo plan pero hay tecnología rezagada. (D1)

Los docentes no ha tenido mayores dificultades para adaptarse al nuevo plan de estudios, los cambios que han hecho en su planeación de clases se basa principalmente en los “aprendizajes esperados” y no ha hecho demasiadas modificaciones a sus estrategias. Ellos afirman lo siguiente:

Sin dudas cambiar de un sistema a otro causa dificultades, pero en general se está trabajando bajo los nuevos enfoques. (D3)

En primera a volver a retomar porque deje de dar clase, el manejo de los grupos, conocer el nuevo plan, los temas del contenido y los manejos de proyectos. (D2)

Tuve suerte de tener un grupo tranquilo al inicio, en ese grupo había una sana competencia y hacia las actividades, creo que fue suerte. (D2)

En el caso de matemáticas algunas cosas implican la repetición, un ejemplo serían los productos notables. Y la estrategia es difícil de eliminarla. (D3)

Una estrategia que se seguía con frecuencia era el trabajo de algoritmos para posteriormente aplicarla en la resolución de problemas. Hoy es totalmente al revés y esta ha sido dejada de lado. (D3)

Tratar de desarrollar mi trabajo de la mejor manera posible y aprender estrategias de enseñanza y con esa motivación se llegue al aprendizaje y eso me hace falta motivar a los alumnos. (D2)

Se toma en cuenta el aprendizaje esperado y el contenido del tema que se va a ver. (D2)

Ya no hago muchas laminas los dejo que ellos lo hagan, me hace falta conocer sobre la tecnología, eso me limita en cierta forma, si manejar más la tecnología facilitaría mi trabajo, alumnos dominan la tecnología, he dejado de pasar videos. (D4)

Aun así hay docentes que creen que están en constante crecimiento en su trabajo y buscan seguir aprendiendo. Así lo muestra el siguiente texto:

Seguirme actualizando para mejorar mi trabajo de docente. (D4)

### **5.2.6 Intervención de la familia y la sociedad en la Educación**

Los profesores creen que una buena educación, incluyendo una enseñanza basada en competencias, requiere que intervengan la familia y los actores de la sociedad que estén incluidos en la vida escolar y familiar del alumno, para tener una educación integral y reforzar los aprendizajes que los docentes pretenden lograr en el aula. Los profesores nos dicen lo siguiente:

Considero que es importante por los cambios que se dan en la sociedad, debe de haber una manera diferente de planificar de tal manera que sirva para los alumnos. (D4)

No quisiera meterme tanto

Debilidades: Una debilidad es que quieren lograr algunos propósitos que hay a veces que no están en nuestras manos, si no se logran no hay apoyo en la familia, en algunos se logra y otros no. (D1)

Que se mejore un cambio de actitud en alumnos y padres de familia. (D2)

El problema a mi consideración, es que las competencias no solo se desarrollan en las escuelas, es un proceso integral que implica la participación de las familias y todo lo que rodea a los alumnos. Sin embargo solo se exige a las escuelas el desarrollo de dichas competencias. (D3)

Yo, tendría que separar en dos mi descripción. En los casos donde el alumno fue enseñado de forma tradicional en sus primeros años, los logros son mínimos. Si a esto le agregamos que la familia busca que se le enseñe de forma tradicional, realmente los aprendizajes son casi nulos. En otro caso cuando el alumno fue enseñado bajo los nuevos enfoques y la familia está presente buscando que su hijo piense, los logros son excelentes. Considero que el plan no solo debe ser bien difundido entre los profesores, sino también en las familias y aquí entraría incluso el papel de los medios de comunicación. (D3)

Mientras no se concientice sobre el papel de todos los que intervienen en el proceso educativo, veo un futuro pésimo. Considero que la SEP no debería ser Secretaria de Educación Pública, debería ser de Enseñanza Pública, ya que la educación es tarea de todos. (D3)

### **5.2.7 Examen de COMIPEMS**

Algunos docentes solo contemplan en su planeación temas del programa de secundaria, hay profesores que critican la ausencia de temas en el currículum de secundaria, que son temas que están presentes en el examen de COMIPEMS. La opinión de los profesores también incluye que a pesar de que el examen es memorístico, un alumno que adquiera las competencias está capacitado para acreditar las pruebas estandarizadas de admisión al nivel medio superior. Los encuestados afirman:

Solo me apego al programa. (D4)

Hay algunos temas importantes que no están contemplados. (D2)

Mucha relación, en esta escuela nos preocupa por trabajar reactivos que ayude a los alumnos a pasar el examen por hacer simulaciones, la familia de los chicos, exigen mucho en cuanto aprendizaje, el docente debe tener esa capacidad para lograrlo. (D1)

A pesar de que los reactivos de COMIPEMS, podrían considerarse como un producto memorístico. Lo cierto es que cuando un alumno desarrolla las competencias, es posible contestar de buena manera este tipo de examen. Sin embargo alguien que hubiera aprendido por repetición también podría hacerlo. (D3)

### **Conclusiones de Entrevistas a Docentes.**

Cada uno de los profesores tiene una idea de la enseñanza por competencias, solo uno tiene claro que el currículum actual de secundaria pretende ser por competencias. La interpretación que tienen los entrevistados sobre este enfoque, es una definición similar a la de las competencias transversales. Ellos identifican como competencia el aprendizaje o el desempeño que demuestra un alumno en actividades de comprensión de lectura, análisis y reflexión, estas son actividades que los mismos contemplan en su planeación. Estos elementos, los entrevistados lo implementan para lograr cumplir los objetivos del currículum actual.

Hay dos ideas que se contraponen entre la opinión que tienen los profesores sobre el currículum vigente. Creen que es un plan de estudios actual y moderno, que se ajusta mejor a los

intereses de los alumnos. También lo critican al reducir el contenido de los tópicos de las asignaturas. Lo consideran muy ambicioso, pero pocos son los resultados que da este plan de estudios, debido a la falta de condiciones en infraestructura y capacitación docente para implementar el nuevo currículo.

Una contradicción entre la opinión que tienen los docentes sobre el aprendizaje de sus alumnos, coinciden en que no hay mejorías o quienes cursan este currículo por competencias no demuestran mejorías, pero simultáneamente los profesores creen que el currículum mejora las habilidades de expresarse verbalmente y la intervención de los alumnos en clase. Algunos entrevistados requieren enseñar aprendizajes que debieron adquirir los estudiantes en la primaria, como la comprensión lectora.

La redacción y el desempeño en los proyectos que tengan los alumnos es un indicador de que aprenden por competencias, así lo señalan y expresan los entrevistados. Ya que opinan que esta enseñanza debe ser activa, por ende los proyectos son un pilar en su planeación de clase. También los profesores creen que enseñar con este nuevo currículum prepara a sus alumnos para ser *competentes* en el campo laboral. Además de que adquieran conocimientos y actitudes que les permita desenvolverse mejor en sus exigencias del futuro.

Una preocupación constante para los entrevistados es la reducción de temas en los temarios de las asignaturas que imparten. Esta inquietud se origina por la presencia de ciertos tópicos en el examen de COMIPEMS, que se encuentran ausentes o incompletos en el temario de este plan de estudios vigente. Se identificó la necesidad de los profesores de ser más reconocidos, valorados o apreciados por su trabajo. Proponen que exista una mayor participación de la familia entre otras instituciones presentes en la comunidad en donde se encuentra la escuela para mejorar la calidad de la educación.

La planeación de clase y la selección de estrategias que usan los profesores para conducir su enseñanza y lograr los aprendizajes esperados, es el mayor reto que ellos consideran y expresan. Están en un proceso de adaptar sus conocimientos constantemente a las necesidades o estilos de aprendizaje que tienen sus diversos alumnos.

Los entrevistados han incluido el uso de tecnologías audiovisuales como la computadora, internet videos etc, en un elemento más del material didáctico y estrategia para mejorar la frecuencia de las participaciones de los alumnos. En este nuevo plan no habido muchos cambios en la didáctica de la enseñanza que usan los docentes en comparación con el plan anterior al vigente. A veces los profesores si cuentan con capacitación para mejorar su trabajo en clase, pero no a todos se les consideran o se les ofrece la misma oportunidad para crecer profesionalmente.





# Conclusiones

## Conclusiones

Las competencias forman parte del perfil de egreso que pretende la planeación curricular y que se logre cubrir al término de la educación básica, por su parte la planta docente hace uso de estrategias constructivistas; esto no afecta la finalidad de las competencias, es necesaria la enseñanza desde esta epistemología, para el logro de los objetivos de este enfoque desde la perspectiva teórica.

Las competencias tienen un componente cognitivo y motivacional para ser enseñadas. En esta investigación los profesores y los alumnos han expresado, el impacto que tuvo este currículum en sus intereses, la mayoría de ellos creen que es útil o al menos interesante lo que aprenden en la escuela. La relación entre profesor-alumno es necesaria para el éxito de la educación. Los adolescentes de esta secundaria tienen identificados aquellos docentes en cuya

clase pueden expresar su curiosidad, con los que pueden crear un lazo de amistad, estos son factores que intervienen en la creación de un mejor ambiente de convivencia en la escuela, siendo un requisito para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la manera que implementan los alumnos sus aprendizajes adquiridos en la escuela, lo más frecuente es cuando lo comparten en casa con su familia, ahora ellos toman el rol de docente, es decir ellos transmiten sus conocimientos a sus padres, ayudan en las tareas a sus hermanos o miembros de la familia cercanos.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, interviene la cercanía que tengan los profesores hacia los alumnos, las Instituciones educativas pueden tener una expectativa en la formación de sus alumnos, pero también ellos tienen expectativas sobre lo que pueden hacer en la escuela. Lo que esperan los adolescentes de la secundaria, es tener un espacio donde practicar y hacer uso de aprendizajes que son de su gusto y los motiva asistir, ha sido difícil para algunos de ellos adaptarse a la oferta educativa que tiene la secundaria, muchos quisieran tener más actividades de tipo humanista, con una planeación más interesante.

El problema ahora, no es si la enseñanza es por competencias, constructivista, conductual, o tradicional, el problema es cómo se debe ajustar el currículo a las necesidades de la sociedad y de los alumnos, y como el docente se adapta a los múltiples intereses y estilos de aprendizaje que tienen sus estudiantes. Los profesores se han preocupado por incluir en su planeación de clase los temas necesarios para que sus egresados tengan mejores oportunidades para continuar sus estudios si así lo desean.

Una enseñanza por competencias no solo requiere entonces del constructivismo para enseñarlas, también es necesario estimular la voluntad para aprender de los alumnos, enseñar a estar motivados por aprender. Los docentes que imparten asignaturas de ciencias identifican esta voluntad por aprender, cuando hacen prácticas en el laboratorio escolar; y los profesores de asignaturas teóricas o de taller han notado mejorías en la participación y en la involucración de los alumnos en los proyectos que planean de manera bimestral. El estudiante de secundaria es un adolescente que espera que se le permita expresar sus habilidades y conocimientos, aunque una dificultad es satisfacer sus intereses durante su formación académica, no siempre

concuera con lo que escuela y el docente tienen planeado para él. Aun así ellos logran integrarse usando sus talentos mediante la elaboración de sus tareas y trabajos escolares.

Los profesores tienen claro que deben desarrollar competencias en sus alumnos, o al menos conducirlos para que ellos aprendan a usarlas en la práctica de la vida cotidiana, para los docentes la calidad de la educación está en proceso, quiere decir aún trabajan para lograrla. El cambio del curriculum les permitió tener mayor precisión en los objetivos y lo que deben lograr en clase, tener “aprendizajes esperados”, llamado así por ellos y por el curriculum formal, esto hizo más específicas las metas que deben llegar con sus alumnos. Esta forma de planeación de las clases es compartida por todos los entrevistados, puede ser que la estrategia genérica de la enseñanza por competencias es mediante estas metas, por lo que pueden lograrse o pueden estar por cumplirse en el egreso.

Los docentes solicitan que exista una mayor oportunidad para su continuo crecimiento y tengan una capacitación formal para implementar un currículo por competencias, debido a la inexistencia de un proceso formativo para profesores en este tipo de enseñanza. Sin embargo existen los organismos institucionales como son la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, quienes programan y organizan la oferta para la capacitación y formación continua de los profesores, ellos expresan que no todos han tenido oportunidad a acceder a ella. Además de que hay críticas de la inexistencia de la capacitación para enseñar competencias, a si han informado.

Los profesores tienen una interpretación propia de la enseñanza por competencias. Para la planta docente, que un alumno demuestre actitudes tales como ser autodidactas, autónomos e independientes, así como una buena comprensión lectora, y hagan uso de la reflexión, es un alumno que aprende competencias. El objetivo principal de este enfoque de enseñanza no se ha cumplido, el conocimiento adquirido en la escuela se debe haber aprendido a aplicarlo en la vida diaria. La SEP pretende enseñar competencias para la vida, hasta ahora la escuela es una combinación de métodos de enseñanza tradicional, constructivista y por competencias, los aprendizajes obtenidos son de tipo enciclopédico o académico, la preocupación en la mayoría de las opiniones, es que los adolescentes continúen sus estudios y estén preparados para aprobar exámenes estandarizados.

Para Perronud ejercer una competencia, consiste en demostrar la movilización de recursos cognitivos, conocimientos, habilidades, y actitudes. Un elemento importante para el desarrollo de las competencias entre los alumnos, es que actúen reflexivamente, la OCDE al clasificar las competencias retoma el concepto de la reflexión, como un proceso activo de adaptación al cambio, aprender de las experiencias, pensar y actuar con actitud crítica. La propuesta de la UE de este tipo de enseñanzas incluye más procesos y actividades como serían la comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia en la expresión cultural. Organizando una enseñanza integrando las ciencias y las humanidades, para una educación que brinde una mayor *competitividad* para crecer, adaptarse y desarrollar la sociedad en sus diversas áreas del conocimiento.

Según Perrenoud los profesores al utilizar la reflexión como estrategia para fomentar las competencias es un acierto. La reflexión es un proceso metacognitivo, entonces la enseñanza por competencia no es necesariamente un modelo de enseñanza lineal, técnico o conductual. Requiere de procesos psicológicos superiores y de una enseñanza cognitiva basada en una epistemología constructivista. La educación por competencias requiere de la comprensión y transferencia de conocimientos a situaciones concretas, de una actitud crítica, aprender de la experiencia y el uso de la reflexión. Conuerdo entonces con la descripción de competencias establecida por Perrenoud (2010), “no son una didáctica si no una forma de determinar resultados para la planeación curricular”. En ese sentido el constructivismo puede ser la base de la didáctica para enseñar competencias.

Gimeno (2008) describe a la educación por competencias, como un sistema de reflexión y aplicación abierta, de investigación y acción. Los proyectos o los ejercicios de investigación han dado resultados para que los alumnos sostengan una motivación y les parezca interesante la asignatura. Existe un consenso entre los alumnos de los tres grados de la secundaria, en el sentido de que su educación en este nivel es útil y necesaria, aunque esta satisfacción de sus expectativas respecto a la escuela sea más común en el primer y segundo año, su interés y motivación disminuye significativamente en el tercer año.

Perrenoud (2004) señala varias competencias que deben demostrar los docentes en clase. Una de ellas es el dominio de los contenidos de la asignatura que imparten. Los profesores expresan que hay menos contenidos en este currículum por competencias, pero aun así, cuando están frente a grupo en su planeación, integran aquellos contenidos necesarios, para mejorar la comprensión en sus alumnos, respecto a los contenidos de su asignatura. Una causa más por la que los profesores agreguen temas a su planeación en clase, es debido a que los consideran temas importantes, ausentes en el currículum oficial, pero además que son tópicos presentes en el examen de COMIPEMS.

La creación de redes académicas y el trabajo colaborativo entre la planta docente, es una competencia que Perrenoud cree importante y que deben ejercer los Profesores. La opinión de los entrevistados sobre las juntas de Consejo Técnico, programadas el último viernes de cada mes, es un ejercicio que les permite compartir experiencias, ellos asumen a este espacio, como un oportunidad que les permite mejorar y aprender, ejerciendo otras competencias contempladas por Perrenoud, como la innovación, formación continua e identificar los procesos de aprendizaje. Sin embargo la crítica a la junta de Consejo Técnico, es la ausencia de soluciones a los problemas de la escuela y se centran en atender el ambiente social y la convivencia escolar, como en programas establecidos en esta secundaria como, una escuela libre de violencia, fomento a la inclusión y eliminar la discriminación en las relaciones de la comunidad escolar.

La enseñanza por competencias tuvo su origen en una educación destinada a formar integralmente a los estudiantes en ciencia, arte, lingüística, en actitudes cívicas, sociales y el manejo de tecnologías sea de cómputo o innovaciones en la educación. La adaptación de los currículos por competencias es diferente en cada país, han seleccionado y transformado las competencias que consideran importantes y deben aprender quienes asistan a las escuelas, por ello se la han llegado a criticar como una educación técnica o conductista. Sin embargo los profesores y alumnos en esta secundaria técnica de la ciudad de México trabajan en el aula con un proceso enseñanza-aprendizaje por competencias, con objetivos, técnicas, estrategias de enseñanza y estudio mixtas. Aun así este proceso se caracteriza por ser en su mayoría constructivista y encaminado a que sus aprendices continúen sus estudios y aprendan a crecer cognitivamente en la sociedad mexicana.



# Referencias

## Referencias

Bardín, L. (1996). *El análisis de contenido*. España: Ediciones Akal.

Boutin, G, y Julien, L. (marzo, 2010). Los límites del enfoque por competencias. *Educación 2001*, núm. 178. Pag 20-24

Casarini, M. (1999). Currículo formal, real (o vivido) oculto. *Teoría y diseño curricular.: teorías curriculares, modelos de evaluación curricular y diseño curricular*. México: Trilla.

Ceballos, D., Cantarero, D. y Pascual Ma. (2004). “El Tratado de Bolonia y la Enseñanza Superior: Una experiencia comparada de introducción de las TICs en Ciencias Económicas”. España: Educe.

- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*. Vol XXX, núm. 143. IISUE-UNAM.
- Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. SEP.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. España: Universidad de Sevilla.
- Fourtul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles Educativos*. vol. XXXVI. núm. 143. IISUE-UNAM.
- Flores, F., Gallegos, L. y Valdez S. (2004) "transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. Efectos de los cursos nacionales de actualización". *Perfiles Educativos*. vol. XXVI. núm. 103, pp. 7-37.
- Garay, A. (abril-junio, 2008). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional: México*. Universidades, vol. LVIII, núm. 37, pp. 17-36.
- García, I. (enero-marzo, 2016) Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la COMIPEMS Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 21, núm. 68, pp. 95-117 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿ Que hay de nuevo?* España: Morata.
- González J. (marzo, 2010). Competencias en la reforma educativa. *Educación 2001*, núm. 178. Pag 7-11.
- Hirtt, N. (marzo, 2010). El enfoque por competencias o la negación del conocimiento. *Educación 2001*, núm. 178. Pág. 17-24.
- Lasnier, F. (marzo, 2010). Modelo Básico Para Explicar el concepto de competencia. *Educación 2001*, núm. 178. Pág. 50.



- Mirnada, F., Reynoso, R. (octubre-diciembre, 2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 31 (11) pp. 1427-1450.
- OCDE. (marzo, 2010). OCDE: la definición y selección de competencias clave. *Educación, 2001* Dossier educativo 100.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. *Biblioteca para la actualización del maestro*. SEP, México: Editorial Grao.
- Perrenoud, P. (2010). Construir las Competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes? *Educación 2001*, núm. 178. Pág. 12-16.
- SEP. (2015). Secundaria. Educación Básica. Subsecretaría de Educación Básica – SEB. Argentina 28 piso 1, Col. Centro, Del. Cuauhtémoc, México D.F. Recuperado de: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-secundaria>.
- Valle, J, y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. Madrid España, *Revista de Educación, Extraordinario* 2013, pp. 12-33.



# Anexos

## Anexo A Cuestionario aplicado a Alumnos



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA



Edad: \_\_\_\_\_ sexo:  M  H Grado: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Contesta lo que se te pide, utilizando tu propia opinión personal.

1.- ¿Para qué te serviría tener el promedio más alto de la escuela?

---

---

---

---

---

2.- ¿Qué utilizan tus profesores para impartir la clase, pizarrón, mapa conceptual, cuestionario, explica él profesor el objetivo de la clase, etc?

---

---

---

---

---

3.- ¿Desarrollas tus talentos y habilidades en la escuela?

---

---

---

---

---

4.- ¿Cuál es tu materia favorita?

---

---

---

---

---

5.- ¿Puedes aplicar tus conocimientos adquiridos en la escuela en el hogar y la familia?

---

---

---

---

---

6.- ¿Qué tipo de alumno te consideras?

---

---

---

---

---

7.- ¿Algún profesor te motiva en tus estudios y trayectoria escolar?

---

---

---

---

---

8.- ¿Los profesores te enseñan a ser independiente en tu aprendizaje?

---

---

---

---

---

9.- ¿En la escuela puedes expresar ideas nuevas, puedes proponer actividades?

---

---

---

---

---

10.- ¿Tu familia apoya tu educación ayudándote hacer tu tarea, leer contigo, llevarte algún lugar de tu interés?

---

---

---

---

---

11.- ¿Consideras que es relevante lo que te enseñan en la escuela?

---

---

---

---

---

12.- ¿Hay alguna o varias materias que no te parezcan útiles?

---

---

---

---

---

13.- ¿Tienes seguridad en ti mismo por lo que aprendes, o te sientes mejor contigo mismo cuándo aprendes?

---

---

---

---

---

14.- ¿Tienes la libertad de estudiar independientemente la materia que más te gusta?

---

---

---

---

---

15.- ¿Los profesores utilizan las participaciones de sus alumnos para impartir la clase?

---

---

---

---

---

16.- ¿Los profesores permiten que se les “rete” en clase, preguntándoles, cuestionales curiosidades que tengas?

---

---

---

---

---

17.- ¿Te sientes capaz de aprender?

---

---

---

---

---

18.- ¿Tus profesores reconocen o felicitan el esfuerzo y éxito académico?

---

---

---

---

---

19.- ¿Consideras que tus profesores confían en los conocimientos de sus alumnos?

---

---

---

---

---

20.- Los exámenes que presentas, ¿te exigen un uso excesivo de tu memoria?

---

---

---

---

---

21.- ¿Cómo buscas información para tus tareas?



---

---

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Ítem (Indicador)
-----------	-----------	--------------	---------------------

---

---

---

22.- ¿Tus profesores que hacen para estimular tu curiosidad durante las clases?

---

---

---

---

---

23.- ¿Tus profesores qué hacen para realizar discusiones sobre los diferentes temas que revisan en clase?

---

---

---

---

---

**Anexo B Categorías de análisis de Contenido de Cuestionario aplicado a Alumnos**

<b>Motivación en los adolescentes.</b>	1.- Motivación hacia el aprendizaje	1.1.- Deseo de adquirir la excelencia. 1.2.- Deseo de continuar los estudios.	1
	2.- Uso de talentos	2.1.- Utilizar las habilidades para mejorar los talentos y el aprovechamiento escolar.	3
	3.-Identidad escolar	3.1.- Materias favoritas o que parezcan útiles o interesantes.	4
	4.- Conocimiento	4.1.- Aprender para darle una utilidad al conocimiento. 4.2.- El aprendizaje escolar tiene relevancia para los estudiantes.	5
	5.-Interacción con el Profesor.	5.1.-El profesor permite que el alumno realice observaciones hacia su clase. 5.2.- El profesor y el alumno trabajan conjuntamente para establecer un buen ambiente de estudio acorde a sus necesidades. 5.3.- El profesor permite al estudiante sugerir actividades. 5.4.- El alumno tiene la curiosidad de explorar	11 11 16 9

		la materia de su interés y debate en clase.	14
		5.5.- El profesor fomenta la curiosidad de alumno, permitiendo que se le cuestione o rete en clase.	
	6.-Autoconcepto.	6.1.- Alumno se siente capaz de aprender.	13
		6.2.- El profesor confía en los conocimientos de sus alumnos.	17
		6.3.-El profesor refuerza las actitudes y logros académicos.	19
			18

### **Aprendizaje**

#### **significativo en los adolescentes.**

1.- Andamiaje	1.- El profesor construye ideas o expone, utilizando el conocimiento de cada uno de los alumnos.	15
2.- Habilidades y aprendizaje en la vida diaria.	2.1.- Alumno tiene habilidades aprendidas en la escuela que puede utilizar en la vida diaria.	11
	2.2.- La seguridad del alumno mejora al adquirir conocimiento en la escuela.	12
		8
3.- Apoyo Familiar.	3.1.- La familia del alumno investiga y refuerza la curiosidad por aprender.	10
	3.2.- La familia del alumno participa en actividades que permitan utilizar sus	10

---

	conocimientos aprendidos.	
4.- Funciones escolares.	4.1.- El profesor estimula la motivación de sus alumnos en la clase.	7
	4.2.- El profesor sea un guía en el trabajo individual del alumno.	8
	4.3.- El alumno aprenda a ser autónomo en la resolución de problemas.	8
5-Estrategias de Aprendizaje.	8.1.- Aprendizaje Significativo.	2
	8.2.- Planteamiento de Objetivos.	
	8.3.-Material Didáctico.	
	8.4.-Resumen.	
	8.5.-Organizador previo.	
	8.6.-Preguntas Intercaladas.	
	8.7.-Analogía.	
	8.8.-Pista tipográfica.	
	8.9.- Mapa conceptual y redes semánticas.	
6.-Modelos de Enseñanza	6.1- Enseñanza Tradicional.	20
	6.2. Enseñanza basada en la realización de	22
	Proyectos.	21
		23

---

**Anexo C Temas y preguntas de Entrevista a Docentes**

Ítem	Tema	Dimensión
1.- ¿Cuál es su formación académica?	Características del docente	Docente
2.- ¿Cuántos años lleva de docente?	Características del docente	Docente
3.- ¿Cuántos años lleva como docente en la escuela secundaria?	Características del docente	Docente
4.- ¿Qué materia (s) imparte	Características del docente	Docente
5.- ¿Cuenta con otro empleo además de ser docente?	Características del docente	Docente
6.- ¿Qué cambios observa en el plan de 1993 con respecto al nuevo plan de 2006?	Curriculum actual por competencias	RIEB
7.- ¿Qué opina sobre el enfoque por competencias, que pretende organizar el plan de estudios vigente de educación básica?	Curriculum actual por competencias	RIEB
8.- ¿Cuál es su definición de aprendizaje con un enfoque por competencias?	Curriculum actual por competencias	RIEB
9.- ¿Qué cambios en los contenidos se ha percatado en el nuevo plan?	Curriculum actual por competencias	RIEB
10.- ¿Qué cambios en los objetivos educativos se ha percatado con el nuevo plan?	Curriculum actual por competencias	RIEB
11.- ¿Qué formación tuvo para implementar el curriculum actual que se pretende es por competencias?	Curriculum actual por competencias	RIEB
12.- ¿Que habilidades o competencias utiliza en su práctica docente?	Curriculum vivido	Curriculum vivido
13.- ¿Que competencias desarrollan los alumnos durante su trabajo en el aula?	Curriculum vivido	Curriculum vivido
14.- ¿Qué elementos toma en cuenta para planear su clase?	Curriculum vivido	Curriculum vivido
15.- ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza en el desarrollo de la clase?	Curriculum vivido	Curriculum vivido
16.- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene el plan de educación secundaria 2006?	Curriculum vivido	Curriculum vivido
17.- ¿Encuentra alguna mejora entre los alumnos a partir del 2006?	Curriculum vivido	Curriculum vivido
18.- ¿Qué relación hay entre lo que enseña en clase con los reactivos o el contenido del examen COMIPEMS?	Curriculum vivido	Curriculum vivido
19.- ¿Tiene alguna estrategia docente que siga utilizando en este nuevo plan?	Curriculum vivido	Curriculum vivido
20.- ¿Tiene alguna estrategia pedagógica(s) que haya dejado de utilizar con el nuevo	Curriculum vivido	Curriculum vivido

plan?				
21.- ¿Tuvo alguna dificultad para ejercer su trabajo docente en el nuevo plan?	Curriculum vivido			Curriculum vivido
22.-¿Qué aspectos del nuevo curriculum han facilitado o permitido mejorar su trabajo como docente?	Curriculum vivido			Curriculum vivido
23.- ¿Cuál sería su descripción sobre el aprendizaje de sus alumnos con este nuevo plan?	Curriculum vivido			Curriculum vivido
24.- A nueve años de iniciar este nuevo currículo ¿Cuál es el balance que tiene sobre él?	Curriculum competencias	actual	por	RIEB
25.- ¿Qué esperan hacia el futuro en la educación secundaria, que proponen como cambios?	Curriculum competencias	actual	por	RIEB
26.- ¿Qué propuestas tiene como docente para mejorar su desempeño?	Curriculum competencias	actual	por	RIEB