



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



**SIGNIFICADOS EN MOVIMIENTO: LA EDUCACIÓN POR
COMPETENCIAS DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES
DE COLEGIOS DE BACHILLERES DE LA REGIÓN
CENTRO-FRAYLESCA, CHIAPAS**

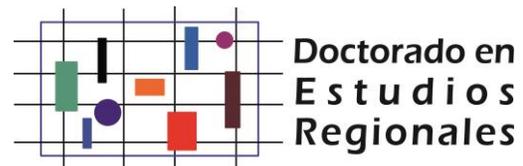
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

DIRECTORA DE TESIS
DRA. LETICIA PONS BONALS

CO-DIRECTORA DE TESIS
DRA. ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
ENERO 2014





FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TD-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 07 de Enero de 2014.

Oficio No. CIP/013/2013.

C. **LUISA AURORA HERNANDEZ JIMENEZ**

Promoción: **TERCERA**

Matrícula: **11162007**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS**

Presente.

" SIGNIFICADOS EN MOVIMIENTO: LA EDUCACION POR COMPETENCIAS DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES DE COLEGIOS DE BACHILLERES DE LA REGION CENTRO-FRAYLESCA, CHIAPAS "

Se le autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

DRA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL

Directora

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



Vo. Bo.

Dra. Leticia Pons Bonals
Coordinadora



RGCM/LPB/mcmd*

C.c.p.- Expediente/Minutario.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado para realizar mis estudios de posgrado en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo producto final es esta tesis.

No. De beca: 256309

A Dios

Por guiar mi vida y por todas sus bendiciones.

A los Drs. Leticia Pons y Juan Carlos Cabrera

Por el apoyo y confianza depositados para que hoy pueda lograr una meta importante en mi vida, expresándoles mis reconocimientos y admiración por la labor que hacen en pro de la educación y de la investigación educativa en Chiapas.

A la Dra. Analía E. Leite

Por la disponibilidad y acompañamiento para llevar a buen término este trabajo de investigación, además de su apoyo para vivir otros escenarios educativos.

A las Dras. Elizabeth Moreno y Rossana

Santiago

Por sus lecturas y recomendaciones para enriquecer esta investigación.

A mi madre (+)

Porque en sus recuerdos y enseñanzas encuentro las fuerzas y los motivos para seguir adelante con mi proyecto de vida.

A mi familia

Por brindarme su aprecio y amor que constituyen pilares importantes para vivir y dar sentido a la propia existencia en este mundo de avatares e incertidumbres.

A la Dra. Nancy Leticia Hernández

Por su apoyo y entusiasmo con la formación de nuevos investigadores educativos e incidir en mi formación de manera significativa.

A las y los docentes del DER

Por su compromiso con la formación de nuevos investigadores educativos.

A mis compañeras y compañeros del DER

Hortensia y Nelly Eblin por su amistad.

Marco Vinicio y Ángel López por su acompañamiento en el trabajo de investigación.

Al Colegio de Bachilleres de Chiapas

Por las facilidades brindadas para llevar a cabo la investigación con las y los estudiantes en los planteles y por su apoyo para concluir con éxito mis estudios de posgrado.

A las y los estudiantes

Quienes participaron en esta investigación, permitiéndome encontrar sentido desde otras miradas a la experiencia educativa que se vive en las aulas, y poder resignificar mi identidad como docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
---------------------------	----------

CAPÍTULO 1. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	11
--	-----------

1.1. POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL	11
--	-----------

1.1.1. Política educativa de la UNESCO	12
--	----

1.1.2. La juventud desde la mirada de la UNESCO	16
---	----

1.1.3. El concepto de competencias en el Proyecto DeSeCo de la OCDE	21
---	----

1.1.4. Elementos de la Educación por Competencias en Declaraciones Mundiales	25
--	----

1.2. POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y ESTATAL	31
---	-----------

1.2.1. La Educación Media Superior en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	31
--	----

1.2.2. La Educación Media Superior en el Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012	32
---	----

1.2.3. La Educación Media Superior en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012	34
--	----

1.3. REFORMAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	37
---	-----------

1.3.1. Reformas a la Educación Media Superior en las décadas de 1970 y 1980	37
---	----

1.3.2. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994	41
---	----

1.3.3. Currículum Básico Nacional del Bachillerato de 1994	42
--	----

1.3.4. Reforma Curricular del Bachillerato 2002-2006	44
--	----

1.3.5. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) 2007	46
--	----

1.3.6. Acuerdos que sustentan a la RIEMS	48
--	----

1.4. INDICADORES CUANTITATIVOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	52
--	-----------

CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: ORÍGENES, SIGNIFICADOS Y CONTROVERSIAS	57
--	-----------

2.1. LOS ORÍGENES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: ECONOMÍA VS EDUCACIÓN	57
--	-----------

2.2. EL SIGNIFICADO POLISÉMICO DE LAS COMPETENCIAS	61
---	-----------

2.3. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: ¿MODA O CAMBIO?	63
--	-----------

2.4. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO	67
--	-----------

2.5. ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN	68
--	-----------

2.5.1. Enfoque de formación para el trabajo	69
---	----

2.5.2. Enfoque funcionalista-sistémico	71
--	----

2.5.3. Enfoque conductual -----	74
2.5.4. Enfoque constructivista-cognitivo -----	77
2.5.5. Enfoque socio-constructivista -----	78
2.5.6. Enfoque de la RIEMS -----	89

**CAPÍTULO 3. RECUPERANDO LAS VOCES DE ESTUDIANTES EN UNA REGIÓN:
RUTA METODOLÓGICA ----- 91**

3.1. EL CONCEPTO DE REGIÓN PLAN EN LA INVESTIGACIÓN -----	91
3.1.1. El subsistema del COBACH -----	94
3.1.2. Los planteles del COBACH-----	104
3.1.2.1. Modelo educativo del Colegio de Bachilleres de Chiapas (modalidad escolarizada) -----	109
3.1.2.2. Modelo Educativo de la Educación Media Superior a Distancia (modalidad mixta) -----	111
3.1.3. El COBACH en la regionalización administrativa de Chiapas -----	115
3.2. RUTA METODOLÓGICA PARA CONOCER LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DESDE LAS VOCES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES -----	119
3.2.1. Fenomenología y experiencia vivida -----	121
3.2.2. Significados en movimiento -----	123
3.2.3. La voz de las y los estudiantes en la investigación-----	124
3.2.4. El grupo de discusión: técnica para la devolución de la información y relato de experiencias vividas en espacios regionales e institucionales -----	127
3.2.5. Acercamiento con los actores-----	130
3.2.5.1. Introducción a la Reforma Integral de la Educación Media Superior con estudiantes de la generación 2009B-2012A-----	132
3.2.5.2. Introducción a la Reforma Integral de la Educación Media Superior a estudiantes de bachillerato de la generación 2010B-2013A-----	134
3.2.6. Sistematización y análisis de la información-----	136

**CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA MIRADA GRÁFICA DESDE
LA APRECIACIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES----- 137**

4.1. PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS-----	137
4.2. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA MIRADA GRÁFICA DESDE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES (2010B-2013A) DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS -----	146
4.2.1. Comparativo del nivel de desarrollo de las competencias genéricas -----	153
4.2.2. Comparativo del nivel de desarrollo de las competencias genéricas entre planteles del COBACH	155
4.2.3. Mirada gráfica desde el género -----	157
4.2.4. Mirada gráfica desde el contexto-----	158
4.3 ANÁLISIS GRÁFICO POR PLANTELES -----	159
4.3.1. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 01 Tuxtla-Terán -----	160
4.3.2. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 013 Tuxtla-Oriente-----	163
4.3.3. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 020 de Noviembre -----	170

4.3.4. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 054 Nicolás Ruiz -----	172
4.3.5. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 092 San Lucas -----	183
4.3.6. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 118 El Palmar-----	187
4.3.7. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 159 Chiapilla-----	191

CAPÍTULO 5. SIGNIFICADOS EN MOVIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS Y LOS JÓVENES ----- 195

5.1. PERSPECTIVAS SOBRE LAS Y LOS JÓVENES----- 196

5.1.1. Juventud desde la perspectiva sociológica-----	196
5.1.1.1. Las y los jóvenes en su construcción como sujetos y actores desde la visión de Touraine ----	197
5.1.1.2. Las y los jóvenes, una unidad social manipulable (adultos para ciertas cosas y niños para otras): Bourdieu -----	200
5.1.1.3. Las y los jóvenes en la cultura mercantilista: Giroux -----	204

5.2. ¿CÓMO VALORAN LAS Y LOS ESTUDIANTES A LAS COMPETENCIAS?----- 206

5.2.1. ¿Cuáles competencias tienen más presentes las y los estudiantes?-----	207
5.2.2. Utilidad ¿Pará qué sirven? -----	209
5.2.3. Proceso para desarrollarlas-----	213
5.2.4. Acciones para desarrollarlas -----	214
5.2.5. Valoración sobre el enfoque -----	218
5.2.6. El enfoque de las competencias entre la teoría y la experiencia vivida de las y los estudiantes-----	220

5.3. INTERVENCIÓN DE OTROS ACTORES Y DEL CONTEXTO ----- 222

5.3.1. Papel del Docente-----	223
5.3.2. Relación con el contexto-----	225
5.3.3. Motivación (presencia o ausencia)-----	228
5.3.4. Apoyo institucional (presencia o ausencia)-----	231
5.3.5. Actores que participan -----	233
5.3.6. Vislumbrando la política educativa y las reformas desde la voz de las y los estudiantes-----	234

5.4. ¿QUÉ PREOCUPA A LAS Y LOS JÓVENES BACHILLERES EN LAS REGIONES: LOS LLANOS Y METROPOLITANA?----- 237

5.4.1. Ámbito Personal -----	238
5.4.1.1. ¿Cómo expresan la preocupación? -----	238
5.4.1.2. Acciones Vs. Propuestas -----	240
5.4.1.3. Datos del contexto -----	240
5.4.2. Ámbito social: Cuidado del medio ambiente-----	241
5.4.2.1. ¿Cómo expresan la preocupación? -----	241
5.4.3.2. Acciones Vs. Propuestas -----	242
5.4.3. Preocupaciones regionales -----	244

CAPÍTULO 6. LAS COMPETENCIAS DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIAS DEL ESTADO Y COLEGIOS DE BACHILLERES DE CHIAPAS --- 251

6.1. APRECIACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DESDE LAS REGIONES: METROPOLITANA Y LLANOS ----- 255

6.1.1. Se conoce y valora a sí mismo: una competencia nodal en la formación de bachilleres y preparatorianos-----	255
6.1.2. La mirada regional en el desarrollo de la competencia 6. Sustenta una postura personal -----	256
6.2. DIFERENCIAS EN LA APRECIACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DESDE EL CONTEXTO-----	258
6.2.1. Experiencias vividas en el desarrollo de la competencia 4. Competencia comunicativa -----	258
6.2.2. Experiencias vividas en el desarrollo de la competencia 9. Participa en la vida de la comunidad --	262
6.2.3. Experiencias vividas en el desarrollo de la competencia 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad -----	264
6.2.4. Experiencias vividas en el desarrollo de la competencia 11. Contribuye al desarrollo sustentable -	268
6.3. DIFERENCIAS EN LA APRECIACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS POR SUBSISTEMAS-----	270
6.3.1. Practica estilos de vida saludable desde dos visiones: preparatorias y COBACH -----	271
6.3.2. Desarrollo de innovaciones en las Preparatorias del Estado y los COBACH -----	274
6.3.3. Aprendizaje por iniciativa la visión de estudiantes de Preparatorias y COBACH-----	277
6.4. DISYUNTIVAS EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS: NECESARIAS VS DESINTERÉS O NO ACTUACIÓN -----	279
6.4.1. Apreciación por el arte: factores personales, sociales e institucionales que influyen en su desarrollo -----	279
6.4.2. Los obstáculos y posibilidades para trabajar en equipo desde las miradas de los estudiantes -----	281
CONCLUSIONES-----	285
BIBLIOGRAFÍA-----	293
ANEXO 1. PLANTELES DEL COBACH POR COORDINACIONES DE ZONA -----	305
ANEXO 2. ESCALA VALORATIVA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS -----	311
ANEXO 3. ORGANIGRAMA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN CHIAPAS-----	313

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación denominado “*Significados en movimiento: la educación por competencias desde la mirada de estudiantes de Colegios de Bachilleres de la región Centro-Fraylesca, Chiapas*” se realiza como parte del programa de formación del Doctorado en Estudios Regionales, enmarcado en la línea de investigación “*Educación, actores y procesos de enseñanza-aprendizaje*” y en la temática de *Currículo, didáctica y evaluación*.

La investigación giró en torno al objetivo general: conocer la educación por competencias, sus prácticas y significados desde la mirada de los actores educativos, para valorar cuáles son las competencias que estudiantes del Colegio de Bachilleres de Chiapas identifican como necesarias para enfrentar los retos de la vida en la región Centro-Fraylesca.

Así mismo, se plantearon como objetivos específicos los siguientes:

- Conocer y analizar los significados que el alumnado ha construido sobre la educación por competencias.
- Recuperar la percepción de las y los estudiantes respecto a las competencias que necesitan desarrollar o desarrollan para hacer frente a los desafíos de la vida local y global.
- Diseñar una metodología que permita acercarnos al conocimiento del desarrollo de las competencias en las y los alumnos, teniendo en cuenta que éstas no se dan en un tiempo y espacio determinado, sino que se movilizan a distintos problemas y escenarios.

Este trabajo de investigación se convirtió en un proceso de aprendizaje constante, en varios aspectos, uno al realizar de un modo más sistemático el oficio de ser investigador, que implica la búsqueda teórica y metodológica para tratar de explicar un objeto de estudio

y problema, en este caso los significados construidos por estudiantes ante la formación por competencias.

Así mismo, realizar las tareas del investigador exige, como persona, poner en juego los propios conocimientos, las habilidades y toda la formación que viene detrás, no puedo dejar de mencionar la experiencia vivida cuando recorrí uno a uno los planteles del COBACH, las y los jóvenes e incluso los propios docentes veían con extrañez, que alguien pudiera estar interesado en saber y conocer sobre la formación en competencias, la pregunta siempre fue ¿para qué te va a servir, si la institución que debe ser la interesada no se ocupa de ello? Desde luego este tipo de interrogantes, pueden desmotivar a cualquiera, pero a mí no, así que se emprendió la investigación con ideas primeras que se fueron enriqueciendo con el apoyo y la experiencia de quienes han estado dirigiendo este trabajo de investigación.

La experiencia con los grupos de discusión fue única, y también un reto, ya que al momento de elegir a los participantes, existía la duda de si estos estarían interesados en participar y con la disponibilidad para entrar en la discusión, además del hecho de ser estudiantes y jóvenes hacía crecer la incertidumbre, porque debían trasladarse de sus centros educativos a un plantel sede, afortunadamente desde el primer grupo de discusión que se realizó, hubo una participación que enriqueció los propósitos de la investigación.

La disponibilidad de las y los jóvenes se debió a su necesidad de ser escuchados, esto lo expresaron ellos mismos, en sus relatos dejaron sentir que en su formación a pesar de estar rodeados de agentes educativos, finalmente están solos, el éxito en su formación académica depende en exclusivo de ellos. Han sido pocas las ocasiones en las que se han sentido apoyados y comprendidos en las necesidades educativas que viven. Estas preocupaciones y sentidos se exponen en este trabajo de investigación, que se ha propuesto dar la voz a ellos, los protagonistas de la educación.

Para dar cuenta del trabajo teórico y de campo que se realizó en la investigación, el presente informe se ha estructurado en seis capítulos. En el *Capítulo 1. La política educativa en la Reforma Integral de la Educación Media Superior*, se presenta un bosquejo de las políticas educativas desde el contexto internacional hasta el estatal. De la política

educativa internacional se presentan aquellos planteamientos relacionados con el surgimiento y legitimación del enfoque por competencias en los países; del ámbito nacional y estatal se recuperan los planes de desarrollo y programas educativos, así también se hace un recuento de las reformas que se han tenido lugar desde 1970 hasta la aparición de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

El *Capítulo 2. El enfoque por competencias: orígenes, significados y controversias*, contiene discusiones teóricas acerca del origen de las competencias, el significado polisémico de este concepto, sus controversias ¿moda o cambio?, y aquellos enfoques bajo los cuales se desarrolla la formación por competencias (para el trabajo, funcionalista-sistémico, conductual, constructivista-cognitivo y socio-constructivista).

La discusión sobre la categoría de análisis regional, se aborda en el *Capítulo 3. Recuperando las voces de estudiantes en una región plan y geográfica: ruta metodológica*. Primero se expone el concepto de región plan que guía a la investigación, enseguida se describe el funcionamiento del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) como región plan, y al final se explica cómo se da ese encuentro entre región plan y geográfica. En este mismo capítulo se expone la estrategia teórico-metodológica de la investigación que hizo posible el acercamiento a las escuelas y la comprensión de las perspectivas que la población estudiantil tiene sobre su formación, sustentado en la fenomenología, también se explica el manejo de términos como el de experiencia vivida, experiencia educativa y significados en movimiento, la voz de las y los estudiantes, así como de las técnicas de investigación empleadas (aplicación de escala valorativa y grupos de discusión), el acercamiento a los actores educativos y la forma en que se sistematizó e interpretó la información.

En el *Capítulo 4. La educación por competencias: una mirada gráfica desde la apreciación de las y los estudiantes*, se exponen resultados estadísticos y relatos breves que se obtuvieron tras la aplicación de la escala valorativa (ver anexo 2) donde las y los estudiantes realizaron una apreciación del nivel de desarrollo de las once competencias genéricas logradas en su formación académica en el bachillerato, primero se presentan los resultados con la primera generación de egresados formados de la RIEMS, correspondiente al periodo 2009B-2012A, después se encuentra una descripción general de los resultados obtenidos al aplicar la escala valorativa en siete planteles educativos del COBACH y en un

tercer espacio tenemos los resultados por cada centro: 01 Tuxtla-Terán, 013 Tuxtla-Oriente, 020 de Noviembre, 054 Nicolás Ruiz, 092 San Lucas, 118 El Palmar y 159 Chiapilla.

Las narrativas que resultaron de los tres grupos de discusión se presentan en los dos últimos capítulos, de la siguiente forma, en *Capítulo 5. Significados en movimiento de las competencias desde las perspectivas de las y los jóvenes*, se aborda en un primer momento la perspectiva de la juventud desde los teóricos Touraine (2002, 2005, 2007, 2009 y 2009a), Bourdieu (1990) y Giroux (2003), y a la vez se da cuenta de cuál es la dinámica social, política, económica y cultural de la juventud en México. En un segundo momento se presentan las narrativas desde las voces de las y los participantes en los grupos de discusión de las regiones de los Llanos y Metropolitana, para dar cuenta de ¿cómo valoran las y los estudiantes a las competencias? ¿Qué actores intervienen en la formación en competencias? ¿Cómo influye el contexto en el desarrollo de las competencias? Y ¿Qué preocupa a las y los jóvenes en las regiones?

Y en el capítulo 6. *Las competencias desde la mirada de estudiantes de Preparatorias del Estado y Colegios de Bachilleres de Chiapas*. Se presentan los relatos de las y los participantes del tercer grupo de discusión donde participaron estudiantes de dos subsistemas educativos en Chiapas, de las Preparatorias del estado 07 de Tuxtla Gutiérrez y 91 del municipio de Acala, y de los Colegios de Bachilleres 01 de Tuxtla Gutiérrez y 054 de Nicolás Ruiz, poniendo énfasis en diversos matices que se revelan cuando el alumnado expone sus perspectivas, experiencias vividas y significados sobre la formación en competencias, desde tres miradas, desde las regiones, los contextos y los subsistemas.

En la parte final de este documento se encuentran las conclusiones, producto de la reflexión derivada de todo el proceso de investigación, así como la bibliografía referida a lo largo de los capítulos y tres anexos, uno es el listado de planteles que integran al Colegio de Bachilleres de Chiapas con motivo de ofrecer información que ubique al lector en la región que se investiga, seguido del instrumento central de recolección de información (escala valorativa del nivel de desarrollo de las competencias genéricas) y finalmente el organigrama de la educación media superior en Chiapas.

Acompaña a este documento un CD con tres carpetas que contienen: la primera, resultados de la sistematización de las escalas valorativas aplicadas en cada uno de los planteles del COBACH que se consideran en esta investigación y de la Escuela Preparatoria de Acala; la segunda carpeta que se incluye en este CD presenta el análisis gráfico del desarrollo de las once competencias genérica por cada uno de los planteles participantes y en la tercera carpeta se agrega la transcripción de los diálogos de los tres grupos de discusión donde participaron estudiantes del COBACH y de Escuelas Preparatorias del Estado a lo largo de la investigación.

CAPÍTULO 1. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En el presente capítulo se hace referencia a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), comprendiéndola como una política pública, la cual puede ser entendida “como un espacio de todos, del Estado como ente abstracto, del gobierno como redes de organizaciones (el ejecutivo, el congreso) y de la sociedad como tejido orgánico y ciudadano” (Cabrero, 2000). Por lo tanto, las políticas públicas están muy lejos de significar exclusividad estatal, también responden al interés público, además según Latapí (2004) tienen vigencia obligatoria para plazos amplios, por lo que no están sujetas a las decisiones de cada nueva administración.

Así atendiendo a la definición de política pública que nos sustenta en este escrito, en adelante se hará referencia a la política educativa internacional identificando aquellas medidas que están estrechamente relacionadas con la RIEMS y el enfoque por competencias, así también se hace una exposición de la política nacional que dio origen a la citada reforma.

En otro apartado se ha considerado importante hacer una síntesis de las reformas realizadas en el nivel medio superior a partir de la década de 1970 hasta llegar a la RIEMS y los acuerdos que la sustentan. Así también se presentan algunos indicadores educativos de carácter cuantitativo retomados de un informe de la OCDE y del INEGI que aportan datos sobre este nivel educativo en el ciclo escolar 2007-2008.

1.1. POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL

En este apartado se hace una presentación de la política educativa internacional que tiene relación con los sustentos y principios de la RIEMS en México, misma que está centrada en el Enfoque por Competencias, es así que en adelante se exponen diversos acuerdos, proyectos y documentos del contexto mundial, que han aportado elementos presentes en la

educación por competencias en todos los niveles educativos y particularmente en el nivel medio superior.

1.1.1. Política educativa de la UNESCO

En el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada del 29 al 30 de marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina, la discusión central fue sobre “la educación de calidad para todos (EPT)”, entendiéndola como un “bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (Blanco *et al.*, 2007: 5).

Para asegurar el derecho a la EPT se delinearón los atributos que debería tener el diseño de las políticas educativas, como *políticas concertadas con la sociedad, integrales e integradas y con enfoque de derechos*. Así también se plantearon once líneas de acción para avanzar en la región, las cuales son:

- 1) Asegurar el rol del Estado como garante y regulador del derecho universal a una educación de calidad.
- 2) Asegurar el derecho a aprender a lo largo de la vida. Se necesita transitar hacia sistemas flexibles con diferentes modalidades y trayectos articulados entre sí. Por ser la educación primaria el nivel más atendido, se considera preciso centrar mayores esfuerzos en la educación de la primera infancia, la educación secundaria y la educación de jóvenes y adultos.
- 3) Avanzar hacia políticas educativas integrales que consideren la diversidad con cohesión social.
- 4) Enfatizar las políticas destinadas a garantizar la inclusión.
- 5) Distribuir equitativamente los recursos para asegurar una escuela pública gratuita y de calidad para todos.

- 6) Mejorar el balance en la asignación de tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de gestión, fortaleciendo el protagonismo de los actores locales.
- 7) Fortalecer la profesión docente con acciones: de Estado, sistémicas, integrales e intersectoriales.
- 8) Diseñar y desarrollar currículos relevantes y pertinentes para todo el alumnado (actualización permanente y dar prioridad a los procesos de desarrollo curricular). Poniendo especial atención a las competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía mundial y local y las competencias relacionadas con el aprender a ser y aprender a hacer, por ser las dimensiones menos presentes en los currículos de la región.
- 9) Tomar como centro la transformación de las escuelas, siendo más inclusivas y logren mejores aprendizajes.
- 10) Orientar la evaluación educativa a la mejora progresiva de la calidad de la educación y del funcionamiento de los sistemas educativos.
- 11) Construir sistemas integrados de información educativa que sean oportunos, confiables y relevantes para la toma de decisiones, recomienda usar informaciones que se generen en investigaciones desarrolladas fuera de la entidad estatal (Cfr. Blanco, 2007: 11-15).

Así también, se dio a conocer el posicionamiento que tiene la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en cuanto a los atributos de la calidad de la educación, destacándose la *igualdad de oportunidades, equidad, inclusión, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia* con un enfoque de derecho y en competencias.

La *igualdad de oportunidades* está referida al acceso de las instituciones y a los programas de estudio, eliminando las brechas que existen en el paso de la educación inicial, secundaria y terciaria, implicando la accesibilidad:

- Física (distancia razonable hacia la residencia de las y los alumnos, sin barreras arquitectónicas para la movilidad de personas con capacidades diferentes), escuelas seguras.
- Curricular, que atienda a la diversidad y asegure la participación activa de los educando, sin ningún tipo de discriminación.
- Económica, eliminar cuotas que impiden la asistencia de los niños y jóvenes a la escuela.

La *equidad*, otro atributo de la educación de calidad, aspira a que todo estudiante alcance aprendizajes según sus posibilidades y que las diferencias en los resultados no reproduzcan las desigualdades sociales. Se orienta a democratizar el acceso y apropiación del conocimiento, siendo un deber de los sistemas educativos asegurar que las y los alumnos desarrollen con igualdad, competencias que les permitan la participación y actuación en sociedad y el desarrollo del proyecto de vida, e incorporar otros aprendizajes en atención a los diferentes contextos, culturas, talentos, intereses y motivaciones personales (Blanco, 2007).

La *inclusión* es un movimiento y filosofía que aspira al aseguramiento del derecho de la educación de calidad para todos, poniendo especial énfasis en las y los alumnos en riesgo de exclusión, marginación y segmentación social. Es una nueva visión de la educación basada en la diversidad, pero que debe garantizar el derecho a la propia identidad, y ser un medio para *aprender a vivir juntos*, basado en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. Por lo tanto, responderá a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado.

Otras dos cualidades de la educación estrechamente relacionadas son la *relevancia* y la *pertinencia*. Desde la visión de la UNESCO la *relevancia* responde a dos preguntas: ¿qué? y ¿para qué de la educación?, es relevante si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para la participación en sociedad, afrontar desafíos, acceder al empleo digno y desarrollar el proyecto de vida.

En el ¿para qué de la educación? encierra las finalidades que responden a un proyecto político y social en un tiempo y espacio determinado, en este sentido puede servir

a la transformación o a la reproducción de la estructura social o bien ser homogeneizadora de las diferencias o respetuosa de éstas. En este sentido, la relevancia de los aprendizajes deben expresar los fines de la educación, “buscando un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover” (Coll, 2006). Así mismo, establecer una sincronía entre los aprendizajes *imprescindibles* (necesarios para el desarrollo personal y social) y los aprendizajes *básicos deseables* (ofrecen oportunidades de desarrollo), atendiendo a la apropiación de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y a su movilización.

Hablar de la *pertinencia* de la educación, es que sea significativa, flexible y adaptable a las necesidades y características de las y los estudiantes, considerando sus contextos sociales y culturales, sus capacidades e intereses. Ésta requiere de currículos abiertos y contextualizados, cuyo centro sea el alumno (su propia idiosincrasia en procesos de enseñanza-aprendizaje), con un margen de apertura hacia lo diverso y común.

Para lograr la adaptabilidad de la enseñanza es necesario dar autonomía a las escuelas, descentralizar el diseño curricular, dando espacio a los docentes de concretar el currículo de forma relevante en un contexto local y específico, transitando de una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, donde todos se sientan reconocidos y representados (Blanco, 2007).

Desde este posicionamiento de la UNESCO un currículo relevante y significativo enfrenta y resuelve una serie de dicotomías, como el hecho de establecer un equilibrio entre: mundial/local, universal/singular, necesidades del mercado de trabajo/desarrollo personal, común/diverso y disciplinar/interdisciplinar (Blanco, 2007).

La *eficacia* y *eficiencia* son “atributos de la acción pública [que] indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos” (Blanco, 2007: 5), así un sistema educativo *eficaz* es aquel que logra de forma concreta asegurar el derecho a una educación de calidad a toda la población sin distinción de sexo, raza o cualquier otra condición (social, física, psicológica, cultural, económica). Y es *eficiente* en la medida en la que respeta, reconoce y retribuye este derecho.

1.1.2. La juventud desde la mirada de la UNESCO

Es importante destacar, la mirada hacia la educación que hace la UNESCO en el Informe de Seguimiento de la EPT en el 2012 (Rose, 2012), y es justamente el planteamiento acerca del papel de la escuela, el cual no sólo radica en velar por el cumplimiento de que todos puedan asistir a la escuela, sino de “preparar a los jóvenes para la vida, para encontrar un trabajo digno, ganarse la vida, contribuir a sus comunidades y sociedades y desarrollar su potencial (Rose, 2012: i).

Este informe presenta la situación y los logros en cuanto al alcance de los seis objetivos de la EPT proyectado al 2015, a saber:

- 1) Extender la atención y educación de primera infancia
- 2) Alcanzar la meta de la enseñanza primaria universal.
- 3) Promover programas de aprendizaje y competencias para la vida diaria destinados a jóvenes y adultos.
- 4) Reducir los niveles de analfabetismo de los adultos en 50%.
- 5) Conseguir la paridad y la igualdad de género en la educación.
- 6) Mejorar la calidad de la educación (Cfr. Rose, 2012:1-9).

Pone énfasis en la formación de la juventud al afirmar que existen en el mundo alrededor de 200 millones de jóvenes entre 15 y 24 años, quienes necesitan competencias para salir de la pobreza, en las zonas rurales, las necesidades de formación radican en contar con mecanismos que les ayuden a hacer frente al cambio climático y a la disminución de la explotación agrícola y poder aprovechar las oportunidades de trabajo no agrícola.

También se visualiza que el tercer objetivo de la EPT formulado en el año 2000, centrado en “las necesidades de educación de los jóvenes y adultos”, no ha recibido la atención debida, siendo que, en la actualidad las y los jóvenes tienen tres veces más posibilidades de estar desempleados que los adultos, esto es crucial, ya que se está en el riesgo de frustrar las aspiraciones de éstos y desaprovechar su potencial, impactando negativamente en la reducción de la pobreza, la salud y otros.

Por otra parte, en dicho informe se reconoce que la juventud es una pieza clave para el crecimiento económico y para el cambio político y la libertad, pero para ello se tiene que hacer frente a los problemas de formación y empleo, y lograr el cumplimiento del objetivo 3 de la EPT, consistente en “velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria” (Rose, 2012: 195).

Siendo así, las propuestas para el desarrollo de las competencias en la población juvenil, debe atender: el déficit de las competencias básicas, promover mayor acceso de éstos al primer ciclo de la enseñanza secundaria, posibilitar la adquisición competencias en el sector no estructurado y focalizar las necesidades de las y los jóvenes de las ciudades y zonas rurales. En consecuencia se propone abordar una ruta hacia el logro de las competencias que la juventud necesita, las cuales se ilustran, de forma gráfica, en la imagen denominada “los caminos hacia las competencias”.

Este *camino hacia las competencias* inicia desde el desarrollo de las competencias básicas, que comprende las nociones de lectura, escritura y la aritmética, suficientes para obtener un trabajo y satisfacer necesidades cotidianas y poder continuar con la educación y la capacitación hacia los otros niveles de competencias.

Otra categoría, son las competencias transferibles que implican la capacidad de analizar y resolver problemas, transformar y adaptar los conocimientos y competencias en distintos contextos laborales, comunicar ideas e información eficazmente, ser creativo, mostrar capacidad de mando y escrupulosidad y competencia empresarial; estas competencias se adquieren más fuera del entorno escolar y se consolidan en la formación profesional.

Las competencias técnicas y profesionales, éstas requieren para su desarrollo de las competencias básicas y transferibles, se adquieren a través de programas de enseñanza secundaria superior, técnica o profesional, quienes logran llegar a este nivel de las competencias estarán en mejores posibilidades de acceder a empleos mejores pagados y crear pequeñas empresas o acceder al nivel superior de la enseñanza (Cfr. Rose, 2012), en

la Ilustración 1, se representa en el nivel superior de la pirámide a quienes han alcanzado este tipo de competencias.

Por otro lado, en el nivel inferior se representa a quienes no lograron o tuvieron la oportunidad de acceder a la educación formal y por lo tanto no desarrollaron las competencias básicas y tienen que realizar trabajos de subsistencia, encerrándose en el círculo de pobreza.

En tanto, este informe de la UNESCO 2012, recomienda el desarrollo de las competencias transferibles, como clave para prepararse para el mundo del trabajo, tomando en cuenta que:

- La escuela debe enseñar competencias en tecnologías de la información.
- Permanecer más tiempo en la escuela puede contribuir a mejorar las competencias para la resolución de problemas.
- Una educación de calidad estimula la confianza, la motivación, la autoestima y las aspiraciones, sobre todo cuando el ambiente sociocultural es perjudicial, la escuela puede ayudar acrecentar estas competencias en las y los jóvenes (Cfr. Rose, 2012: 214-215).

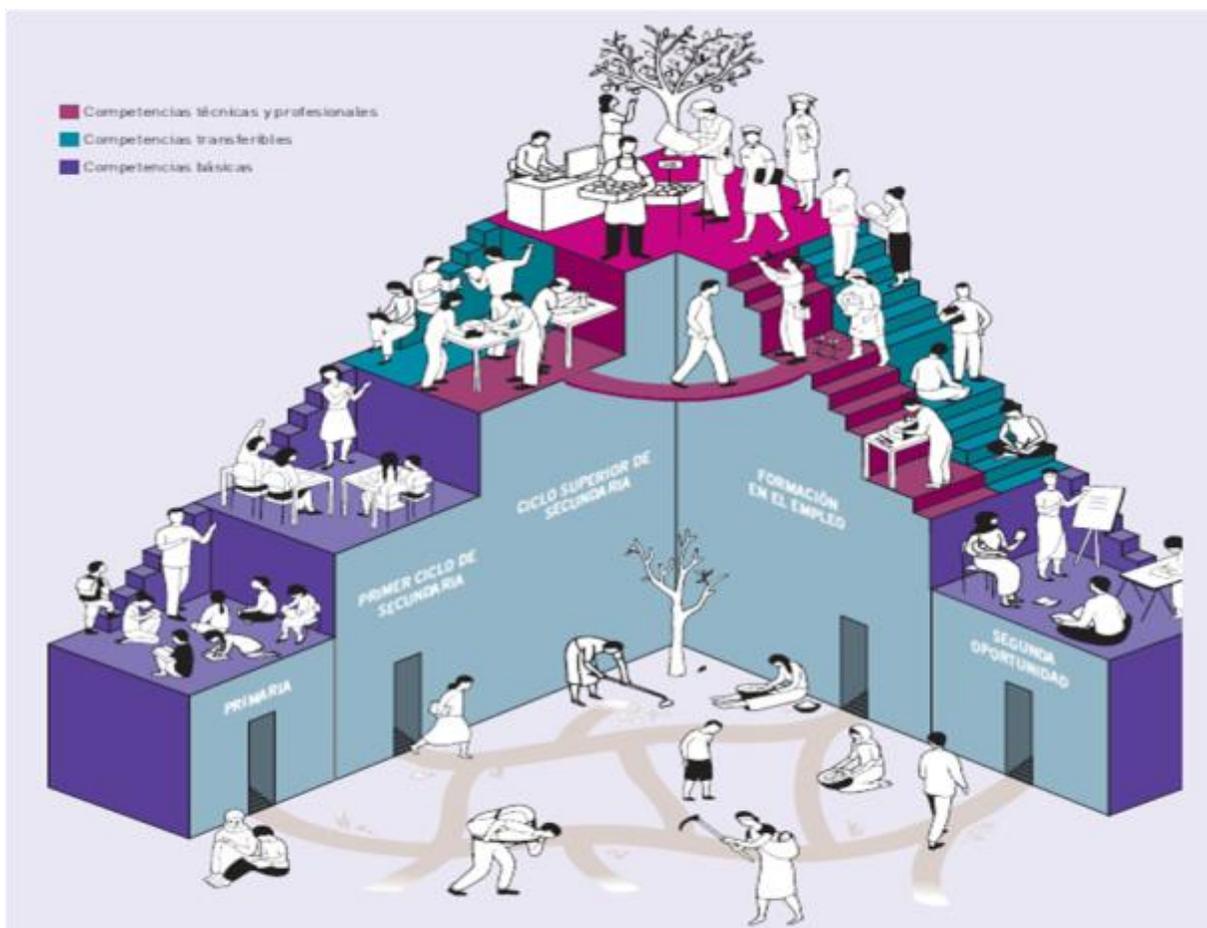


Ilustración 1. "Los caminos hacia las competencias" (Rose, 2012: 199).

Finalmente, se proponen diez medidas a tomar en cuenta por los países, para el desarrollo de las competencias en las y los jóvenes que les permite acceder a mejores condiciones de vida:

- 1) Impartir educación de segunda oportunidad a quienes tienen escasas competencias básicas o carecen de ellas.
- 2) Eliminar las barreras que limitan el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria.
- 3) Volver más accesible la enseñanza secundaria para los desfavorecidos y mejorar su adecuación al trabajo.
- 4) Ofrecer a las y los jóvenes pobres de las ciudades la posibilidad de capacitarse para obtener mejores empleos.
- 5) Dirigir las políticas y los programas a jóvenes de zonas rurales marginadas.

- 6) Vincular la adquisición de competencias y la protección social para los jóvenes más pobres.
- 7) Dar prioridad a las necesidades de formación de las jóvenes desfavorecidas.
- 8) Aprovechar las posibilidades que ofrece la tecnología para la formación de la juventud.
- 9) Mejorar la planificación reforzando el acopio de datos y la coordinación de los programas de adquisición de competencias.
- 10) Movilizar los fondos suplementarios de distintas fuentes para responder a las necesidades de formación de las y los jóvenes desfavorecidos (Cfr. Rose, 2012: 343-348).

Estos ejes de la política educativa emanados de la UNESCO, se pretenden retomar en la Reforma Integral a la Educación Media Superior en México, que inicio en el 2007 y fue puesta en marcha en las escuelas del nivel medio superior en agosto del 2009.

1.1.2. El concepto de competencias en el Proyecto Tuning Europa y América Latina

Los planteamientos de la formación en competencias en el nivel superior surgen en 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, donde se discutieron temáticas referentes a: una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

Desde la perspectiva del Proyecto Tuning América Latina las competencias son “las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo” (Wattiez citado por Beneitone, et al, 2007:35). Cullen (1996) agrega que las competencias son capacidades complejas integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ser, hacer, actuar y disfrutar

convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

El concepto de competencias que da Tuning Europa (González, 2006) es que las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades. Desde los planteamientos de Howard Gardner, la competencia al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual, motivaciones que deberán ser comunicadas al grupo de trabajo (Beneitone, et al, 2007:).

En los proyectos Tuning Europa y América Latina el modelo de formación por competencias propone establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Plantean la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores, es decir, saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad.

1.1.3. El concepto de competencias en el Proyecto DeSeCo de la OCDE

En 1997 la OCDE inicio el Proyecto DeSeCo (Desarrollo y Selección de Competencias) con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y fortalecer a las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto fue liderado por Suiza y conectado con PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) reuniendo a expertos de diversas disciplinas, analistas políticos y miembros de la OCDE de todos los países, para asegurar el reconocimiento de la diversidad de valores y prioridades a los largo de países y culturas, identificando finalmente desafíos universales de la economía global y la cultura y valores comunes en la selección de competencias.

En el proyecto DeSeCo (OCDE, 2005) es presentada una selección de competencias clave, aclarando por la comisión que éstas no están determinadas de forma arbitraria en las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables, sino como prerequisites psicosociales para el buen funcionamiento de la sociedad, así también una competencia se traduce en la contribución de los individuos para cambiar o transformar el mundo y no sólo la forma en que lo enfrentan.

El concepto de competencias clave tiene su punto de partida en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990). En el artículo 1º respecto a la “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, se sostiene que cada persona-niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje; abarcando herramientas esenciales y contenidos básicos para el aprendizaje necesarios para que puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo. Las necesidades de aprendizaje son distintas en cada país y en el tiempo.

Otras concepciones sobre las competencias clave son expuestas por Canto-Sperber y Dupuy (OCDE, 2001:75) quienes las definen como competencias indispensables para vivir bien, de distintas maneras, que van más allá del conocimiento de las materias. No existe una definición única sobre competencias clave, la diversidad de conceptos apunta a que para que una competencia sea fundamental, clave, esencial o básica debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Le permitirá a una persona resolver situaciones conocidas, nuevas e imprevisibles, actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente para mantenerse al corriente de los avances y cambios en cualquier ámbito de la realidad social.

Las competencias clave son clasificadas por el proyecto DeSeCo en tres categorías, a saber: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma, todas ellas interrelacionadas.

Categoría 1. Usar herramientas de manera interactiva, implica las competencias que se requieren para enfrentar las demandas sociales y profesionales de la economía global y la sociedad de la información, que reclaman el dominio de herramientas *cognitivas* (lenguaje), *socioculturales* (información y conocimientos) y *físicas* (uso de computadoras). En esta categoría se incluyen tres competencias:

1. La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva, se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones.
2. Capacidad de usar el conocimiento e información de manera interactiva, considerando que es necesario saber comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones responsables en cuanto al uso de la información que se ofertan en diversos medios.
3. La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva, para aprovechar el potencial que ofrecen las tecnologías de la información el individuo debe ser capaz de incorporar a sus actividades cotidianas el uso de éstas, familiarizarse con ellas y expandir su uso.

Categoría 2. Interactuar en grupos heterogéneos, conforme las sociedades se hacen más fragmentadas y diversas surge la necesidad de manejar bien las relaciones interpersonales para el bienestar de los individuos y la construcción de nuevas formas de cooperación, en el futuro la competencia entre los diferentes grupos para construir y beneficiarse del capital social podría ser una fuente potencial de inequidad, de ahí que sea importante el desarrollo de competencias que permitan a los individuos aprender, vivir y trabajar juntos. Las competencias fundamentales en esta categoría son:

4. La habilidad de relacionarse bien con otros, permite iniciar, mantener y manejar relaciones personales con conocidos, colegas y clientes. Enfatiza la inteligencia emocional para el éxito económico, además supone que los individuos puedan respetar y apreciar los valores las creencias, culturas e historias de otros bajo actitudes de inclusión y la cordialidad.

5. La habilidad para cooperar, existen demandas y metas que no pueden lograrse por sí solos, se requiere de la cooperación de otros, del trabajo en equipo y del liderazgo, requiriéndose habilidades para presentar ideas y escuchar a otros; para el debate; para construir alianzas tácticas y sostenibles; de negociar y capacidad para tomar decisiones.
6. Habilidad de manejar y resolver conflictos, a los que se enfrenta y necesita darles una solución y no negarlos para lo cual necesitara poder analizar los elementos e intereses en juego, el origen, identificar las áreas de acuerdo y desacuerdo, recontextualizar el problema y priorizar requerimientos y metas.

Categoría 3. Actuar de manera autónoma, implica una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y los roles que le corresponden al individuo y quiere desempeñar, tomando el control de su propia vida de forma significativa y responsable, las competencias que necesita son:

7. La habilidad de actuar dentro del gran esquema, los individuos deben entender y considerar como sus decisiones impactan en un contexto amplio (normas de la sociedad, instituciones sociales y económicas), para esto deben tener idea del sistema en el que existen, identificar consecuencias directas e indirectas de sus acciones y elegir entre cursos de acción.
8. La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales, requiere que los sujetos interpreten la vida como una narrativa organizada y con un propósito, a través de definir un proyecto y fijar metas, identificar y evaluar recursos, aprender de acciones pasadas y monitorear el progreso.
9. La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades, esta competencia es importante para resolver asuntos desde aspectos legales altamente estructurados hasta situaciones cotidianas, implicando para el individuo el poder comprender los propios intereses, conocer las reglas y principios escritos para basar un caso (jurídicos), construir argumentos que sustenten sus derechos y sugerir arreglos y soluciones.

En el proyecto DeSeCo se considera que las competencias se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida y no de una vez para siempre, incluso con el tiempo pueden

enriquecerse o perderse o volverse menos relevantes, dado que el contexto se transforma a medida que los sujetos se adaptan a nuevos entornos y situaciones.

La importancia de mencionar, en este trabajo, al Proyecto DeSeCo radica en el hecho de que México¹ ha adoptado las políticas que son instrumentadas por la OCDE, desde que es miembro activo a partir del 18 de Mayo de 1994, sin duda alguna las competencias clave, han sido un referente para adoptar el modelo de educación por competencias en todos los niveles educativos, aunque no el único, toda vez que se ha nutrido de diversas políticas internacionales y experiencias de implementación, como algunas de las se describen a continuación.

1.1.4. Elementos de la Educación por Competencias en Declaraciones Mundiales

El modelo de Educación por Competencias se ha ido configurando a través de diversos acuerdos en el contexto mundial, siendo partícipes representantes gubernamentales de diversos países, miembros de organizaciones empresariales y civiles, y jefes de estado, principalmente de la Unión Europea y de la OCDE. En adelante se exponen elementos presentes en las diversas declaraciones mundiales que se recuperan en la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México.

A) Movilidad de estudiantes

En la *Declaración de Bolonia* de junio de 1999 se plantea la necesidad de establecer un sistema de créditos como medio para promover la movilidad de estudiantes hacia otros contextos universitarios, eliminando los obstáculos para la libre circulación de las y los estudiantes en el acceso a oportunidades de estudio y formación, también para que los profesores, investigadores y personal técnico-administrativo puedan realizar actividades de investigación en los diversos campos de la docencia y la formación, siendo necesaria la colaboración interinstitucional para hacer posible la movilidad de estudiantes (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 1999).

¹ El 5 de julio de 1994 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

La movilidad de estudiantes se convierte en un imperativo para la educación, por lo que se le da seguimiento en la *Declaración del Río de Janeiro* del 28 y 29 de Junio de 1999, al proponer el estímulo de intercambios interregionales entre los actores educacionales y culturales como uno incluyente, en la cual el derecho del individuo a la libertad y respeto mutuo se refleja en el acceso equitativo a la educación, la salud, y protección civil (Cfr. Fundación EU-LAC, 1999). El interés por la movilidad se hace notorio en otras declaraciones tales como *Declaración de Glasgow* (del 31 de marzo a 2 de abril de 2005) donde se estima que es crucial incentivar la movilidad estudiantil en todos los ciclos y del personal académico y administrativo (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 2005a).

En la *Declaración de Bergen* (19 al 20 de mayo de 2005) se exhorta a las instituciones y a estudiantes a que hagan pleno uso de los programas de movilidad, y en la *Declaración de Lovaina*, (28 al 29 de abril de 2009), se afirma que la movilidad ayudará a las y los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 2005b; Ministerios de Educación de Bélgica, 2009).

B) Universalidad de la educación

El derecho al acceso a la educación es y ha sido un reclamo en todas las naciones, a través de la UNESCO Delors señala que frente a los desafíos en el mundo, la educación es un “instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de la paz, libertad y justicia social... [es una] vía para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras, etcétera” (1997: 9).

Este sentir y pensar sobre la importancia de la educación en el desarrollo social, económico y cultural, se hizo presente en la *Declaración del Río de Janeiro* señalado en el punto 64, sobre los compromisos de América Latina y el Caribe y la Unión Europea de impulsar el acceso universal a la educación y formación profesional como factores determinantes para disminuir las desigualdades sociales, reducir la pobreza y alcanzar empleos mejor remunerados, asegurando la educación básica integral a todas las personas

en edad escolar, así también se destaca el derecho a la educación basado en la responsabilidad de cada país de proporcionar una educación adecuada a todos los ciudadanos (Cfr. Fundación EU-LAC, 1999).

En la *Declaración de Panamá* “Unidos por la Niñez y la Adolescencia, Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio”, se reafirma el acceso a la educación en el inciso C sobre las acciones para la equidad y justicia social, al plantearse realizar esfuerzos para que, a más tardar en el año 2015, todos los niños y niñas de Iberoamérica tengan acceso a una educación inicial temprana, y a la educación primaria gratuita y obligatoria, sustentada en los principios de la no discriminación, la equidad, pertinencia, calidad y eficacia (Cfr. OEI, 2000).

C) Aprendizaje para toda la vida

La educación durante toda la vida se percibía a finales del siglo XX como una de las llaves de acceso al siglo XXI, fundamentada en cuatro pilares de la educación (Delors, 1997), siendo primordial el aprender a vivir juntos, ya que al conocer a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad se impulsará a la realización de proyectos comunes, solución de conflictos y el análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.

El aprender a conocer facilitando la formación de una cultura general que se convierta en un pasaporte para la educación permanente y en un fundamento para la educación durante toda la vida. El aprender a hacer consistente en adquirir una competencia que permita hacer frente a problemas diversos e imprevisibles, y el aprender a ser encaminada al fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo y en una mayor capacidad de juicio y autonomía.

La educación durante toda la vida tiene que adaptarse a los cambios de la sociedad, esta mirada se recupera en la *Declaración de Praga* del 19 de mayo de 2001, al establecer que las estrategias del aprendizaje para toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 2001).

La *Declaración de la Habana*, del 14 al 16 de noviembre de 2002, en el punto nueve indica la necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos centrada en una educación en valores como núcleo de formación de la personalidad y promueva aprendizajes orientados a posibilitar el ser, hacer, conocer convivir, asumiendo como factor positivo la diversidad étnica y cultural (Cfr. UNESCO, 2002).

Más adelante en la *Declaración de Berlín* (19 de septiembre de 2003) se enfatizó en el punto diez, la necesidad de mejorar las oportunidades para todos los ciudadanos, de acuerdo con sus aspiraciones y habilidades, para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida en y dentro de la educación superior (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 2003). Finalmente en la *Declaración de Lovaina* (28 al 29 de abril de 2009) se subraya que el aprendizaje permanente está sujeto al principio de responsabilidad pública, por lo tanto se debe garantizar el acceso, la calidad de la oferta y la transparencia de la información (Ministerio de Educación de Bélgica, 2009).

El aprendizaje a lo largo de la vida implica la obtención de cualificaciones, la ampliación de conocimientos, un mejor entendimiento de la realidad, adquisición de nuevas habilidades y competencias vía la enseñanza formal, no formal e informal y que pueda ser reconocida y el enriquecimiento del desarrollo personal.

D) Aprendizaje centrado en el estudiante

La *Declaración de Glasgow* (31 de marzo a 2 de abril de 2005) resalta el compromiso de promover un aprendizaje centrado en el estudiante al introducir resultados de los aprendizajes en el diseño curricular y garantizar la adopción flexible de la modulación. En ese mismo sentido en la *Declaración de Lovaina*, se aboga por la necesidad de una reforma curricular continuada orientada hacia el desarrollo de los resultados del aprendizaje, esto requiere asegurar el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje y planes de estudios centrados en el alumno (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 2005a).

E) Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es reconocida en la *Declaración de la Habana*, al referir que la educación debe respetar la diversidad y afianzar los valores de la lengua materna, la cultura la historia, la literatura y la identidad nacional. Confiriéndole responsabilidad a los gobiernos y a la sociedad de hacer todos los esfuerzos para que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua no se traduzcan en desigualdades de oportunidades o en formas de discriminación (Cfr. UNESCO, 2002).

La atención a la diversidad se refiere a posibilitar el acceso equitativo de todos los grupos sociales en los diferentes niveles educativos, en la *Declaración de Lovaina* se enfatizó que las características sociales de la educación consisten en ofrecer igualdad de oportunidades a una educación de calidad, fomentar el potencial de las y los alumnos en condiciones de desventaja y asegurar que puedan terminar sus estudios, eliminar todas las barreras al estudio crear las condiciones económicas para que todos tengan la oportunidad de concluir los distintos niveles de estudio (Cfr. Ministerio de Educación de Bélgica, 2009).

F) Calidad

La calidad es un imperativo que se ha hecho presente para asegurar la pertinencia y eficacia de las políticas implementadas en los sistemas educativos, en la *Declaración de Praga*, es reconocido el papel que juegan los sistemas que garantizan la calidad en aras de asegurar los estándares de la alta calidad y facilitar la comparabilidad entre instituciones, a través de mecanismos de evaluación, acreditación y certificación (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 2001).

En la *Declaración de Berlín* (19 de septiembre de 2003), se subraya que la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías para acreditar la calidad a nivel institucional, nacional y regional, enfatizando que será primordial reforzar el principio de queda en manos de cada institución. Además que la evaluación de los sistemas nacionales debe incluir:

- Una definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas.

- La evaluación de programas o instituciones, incluyendo la valoración interna, la revisión externa, la participación de la población estudiantil y la publicación de resultados.
- Un sistema de acreditación, certificación o procedimientos comparados.
- La participación, cooperación internacional y redes de trabajo (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 2003).

La *Declaración de Glasgow* sobre la calidad propone a los gobiernos reconocer que para el establecimiento de una cultura de la calidad sistemática debe existir un mayor grado de autonomía y de financiamiento hacia la educación; en la *Declaración de Bergen*, para garantizar la calidad en la educación interna y externa, se propone realizar evaluaciones de pares a través de agencias de calidad nacionales y entre países por medio de la formación de redes (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior 2005a, 2005b).

G) Tecnología educativa

Las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en un indicador de la calidad y en una herramienta que facilita el acceso al conocimiento y al desarrollo de habilidades comunicacionales, en la *Declaración de Panamá*, se afirma la promoción de la utilización de las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para ello se deberá de desarrollar programas informáticos, infraestructura y equipamiento que permita el acceso al alumnado a las tecnologías (Cfr. OEI, 2000).

Así mismo se da cabida al libre flujo de la información y comunicación entre los sistemas educativos, eliminando las restricciones regulatorias existentes, permitiendo que puedan usar libremente todos los medios tecnológicos, las facilidades satelitales o las de los prestadores de comunicaciones disponibles en Iberoamérica.

En la *Declaración de la Praga* es reconocido el fin social de la tecnología en la educación, al referir que el aprendizaje para toda la vida es necesario para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida (Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior, 2001).

Para terminar este apartado es importante precisar los aspectos en lo que han puntualizado cada una de las declaraciones, las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Principios orientadores de la educación emanados de las declaraciones internacionales							
Principios	A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)
Declaraciones	Movilidad de estudiantes	Universalidad de la educación	Aprendizaje para todo la vida	Aprendizaje centrado en el estudiante	Atención a la diversidad	Calidad	Tecnología educativa
Río de Janeiro 1999	✓	✓					
Bolonia 1999	✓		✓				
Panamá 2000		✓					✓
Praga 2001			✓			✓	✓
Habana 2002			✓		✓		
Berlín 2003						✓	
Glasgow 2005	✓			✓		✓	
Bergen 2005	✓					✓	
Lovaina 2009	✓		✓	✓	✓		

Fuente: Espacio Europeo de Educación Superior (1999, 2001, 2003, 2005a, 2005b); OEI (2000), Fundación EU-LAC (1999), Ministerio de Educación de Bélgica (2009) y UNESCO (1990, 1998 y 2002).

1.2. POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y ESTATAL

A partir del año 2007 se inician cambios en materia de política educativa en diversos órdenes de gobierno, los que aquí nos interesa son aquellos referidos al nivel medio superior que dieron origen a la RIEMS, que fue llevada a las aulas en agosto del 2009, para ello, se hace una exposición de cuáles eran los cambios que se propusieron en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012 y el Plan Sectorial de Educación 2007-2012.

1.2.1. La Educación Media Superior en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Gobierno de la República, 2007), en el Eje. 3 Igualdad de oportunidades y puntualmente en el objetivo 13 *fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de*

calidad orientada al desarrollo de las competencias, se da a conocer que una de las razones por las que muchas familias otorgan escasa importancia a la incorporación de sus hijos a la educación media superior, es la percepción de que no garantiza su inserción exitosa en el mercado laboral.

Para ello, plantea como objetivo impulsar un sistema que integre armónicamente a las distintas entidades educativas que ofrecen educación media superior, de manera que la heterogeneidad de planes y programas de estudios no dificulte la compatibilidad entre ellas y para que se enriquezcan las opciones de formación.

Por otro lado, se propone una mayor vinculación con el sector productivo, para dar pertinencia a la oferta educativa y obtener mayores apoyos del sector privado. Además de lograr una mejor actualización docente y favorecer metodologías de enseñanza y formación modernas basadas en competencias que permitan una mayor y mejor evaluación. Para lograr superar las deficiencias del sistema de educación media superior se propuso en el Plan de desarrollo Nacional las siguientes estrategias:

- Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del Sistema de Educación Media Superior (SEMS).
- Revisar el marco reglamentario e instrumentar procesos de evaluación en el SEMS.
- Fortalecer la vinculación entre el SEMS y el aparato productivo.
- Impulsar una reforma curricular de la EMS para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas.
- Consolidar un sistema articulado y flexible de educación media superior que permita la movilidad entre subsistemas.

1.2.2. La Educación Media Superior en el Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012

En el Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012, en el eje 2. *Desarrollo social y combate a la desigualdad*, se afirma que “la educación media es determinante para la formación del capital humano y su desarrollo integral constituye uno de los ejes principales para impulsar el fortalecimiento del estado” (Gobierno de Chiapas, 2007: 126), a partir de

su contribución en la preparación profesional de las personas que requieren las actividades productivas, la promoción del desarrollo social y el mejoramiento en la convivencia y calidad de vida.

Para ello, propone la creación de un Sistema Integral de Educación Media (primeras ideas acerca de lo que sería la RIEMS) capaz de responder a los desafíos sociales y a las necesidades de desarrollo humano de los chiapanecos. Planteando como indispensable la promoción de la calidad de la educación, consistente en que las y los jóvenes cuenten con una preparación adecuada que les permita acceder, en su momento, con mejores oportunidades a las instituciones de educación superior o insertarse a la dinámica del mercado laboral.

En dicho plan se reconoce que la crisis del sistema educativo chiapaneco es estructural y se refleja en la falta de cobertura, pertinencia, eficacia, equidad y relevancia social de los programas educativos, en deterioro de los valores y en las escasas oportunidades de empleo, entre otros. Por lo tanto, el mayor desafío que enfrenta el sistema, además de conformar planes y programas de estudios que den respuestas a las nuevas generaciones, es que toda y todo joven chiapaneco adquiera los valores fundamentales de la convivencia, respeto, tolerancia y justicia.

En el estado de Chiapas se cuentan con diversas modalidades educativas como son: propedéuticas, bivalente-terminal, tele-bachillerato y bachillerato general, ofertadas por los subsistemas Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) y Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chiapas (CECyTECH).

Así mismo, se observa una desarticulación de los subsistemas y niveles, que se conjuga con la dispersión territorial, la problemática de género, etnia y discapacidad, por lo que 9.8% de alumnos que egresan del nivel básico² no ingresa al nivel medio superior, en el Sistema Educativo Chiapaneco en el 2007 no se tenía en cuenta la diversidad de las culturas

² Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Estatal Chiapaneco. Índice de absorción, 2006-2007.

indígenas, ni los contextos rural y urbano eran tomados en cuenta para el diseño de los planes y programas de estudios.

1.2.3. La Educación Media Superior en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012

En el **Programa Sectorial de Educación 2007-2012** plantea como reto principal para el sistema educativo nacional formar a los futuros ciudadanos “como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores e ideales” (SEP, 2007: 9), así también, se concibe a la escuela como el espacio donde el alumno encontrara las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valorar y social; de su conciencia ciudadana y ecológica.

En el mencionado programa se plantean ocho objetivos, referidos a logros en el sistema educativo mexicano, para el nivel medio superior se identifican como prioritarios los siguientes aspectos en cada objetivo:

Objetivo 1. Elevar la calidad de la educación para que las y los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, en este se plantea la integración del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de respeto a la diversidad.

- Homologar los subsistemas a través del establecimiento de un marco curricular común basado en competencias básicas y promover el establecimiento de redes y mecanismos de intercambio para estudiantes y docentes.
- Definir un perfil de egreso compartido entre todas las instituciones bajo el establecimiento de competencias básicas para la vida y el trabajo, incorporándolas en los planes y programas de estudio.
- Definir un perfil deseable del docente y un padrón sobre el nivel académico, establecer un programa nacional de formación y actualización docente (hoy PROFORDEMS), establecer el programa de titulación y para la certificación de competencias.

- Establecer el programa de orientación educativa y tutorías dirigido a las y los alumnos en riesgo de abandono escolar o fracaso escolar, apoyarlos en los procesos de aprendizaje y destinar un espacio para la asesoría o tutoría individual.
- Instrumentar programas y actividades para el desarrollo de las competencias en la aplicación de las matemáticas y para la toma de decisiones en temas económicos, financieros y fiscal.
- Mejorar los esquemas existentes para el otorgamiento de los Registros de Validez Oficial de Estudios (RVOE)

Objetivo 2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

- Establecer becas con un padrón único de beneficiarios, que cuente con mecanismos de transparencia y corresponsabilidad de los beneficiarios, ampliando el otorgamiento a los grupos de población en situación de vulnerabilidad.
- Aumentar la cobertura, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social, atender a la población indígena con ofertas con pertinencia cultural y lingüística, y optimizar la capacidad instalada e infraestructura.
- Proveer modelos de educación a distancia, garantizando calidad tecnológica y de contenidos.

Objetivo 3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje del estudiante, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

- Capacitar al profesorado en el acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación y mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje.
- Promover la utilización de espacios virtuales en el aula, modernizar las instalaciones, acceso a las redes electrónicas de información.

Objetivo 4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de

actividades regulares en el aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

- Incorporar en los programas de estudios contenidos sobre el cuidado de la salud, el medio ambiente y la sexualidad, la práctica de un deporte y el pareció por el arte y la cultura.
- Incluir en los planes de estudios el desarrollo de soluciones creativas ante problemas de los diversos campos de conocimientos.
- Instrumentar programas para la participación ciudadana y la cultura de la legalidad.

Objetivo 5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social que participe de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

- Otorgar becas de pasantías a estudiantes para que asistan a instituciones, organizaciones y empresas (previo convenio) y consoliden conocimientos y competencias adquiridos en la escuela y fortalecer la educación para el trabajo.
- Obtener información sobre el desempeño de los egresados y cómo se incorporan al mercado de trabajo para orientar a la población estudiantil sobre las opciones laborales que existen en el ámbito local y regional.
- Promover la participación de los organismos empresariales en los consejos estatales de educación para las prácticas profesionales y contar con recursos humanos debidamente capacitados.
- Equipar de talleres y laboratorios a todas las escuelas con las herramientas básicas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos en desarrollo de las competencias laborales.
- Fomentar la participación de las y los estudiantes en proyectos de investigación asociados a la conservación del entorno natural o al desarrollo local o regional sustentable.
- Instrumentar programas de orientación vocacional para la elección profesional futura y el desarrollo del proyecto de vida con base al reconocimiento de sus competencias e intereses.

- Optimizar la capacidad del subsistema para la formación para el trabajo, transformas los programas de estudio en el modelo basado en competencias, utilizar las tecnologías de la información,
- Otorgar recursos para la inserción de los egresados en el mercado de trabajo.
- Ampliar la profesionalización docente de los centros de capacitación para el trabajo y certificación en competencias.

Objetivo 6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

- Establecer criterios para la selección de los directores de plantel a través de un examen de oposición.
- Fortalecer las competencias de gestión del director.
- Capacitar para el uso de las tecnologías de la información en la gestión escolar.

1.3. REFORMAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La RIEMS es una reforma que trae consigo no sólo problemas históricos por resolver en el nivel medio superior, sino también tareas pendientes en materia de política educativa que no han logrado concretizarse, por ejemplo la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, que le dé legitimidad y unicidad al nivel educativo en cuestión, en este espacio se presentan, de forma sustancial, diversas reformas aplicadas a partir de 1970 y los cambios que se han propuesto hasta la actualidad.

1.3.1. Reformas a la Educación Media Superior en las décadas de 1970 y 1980

Se ubica a los años setenta, como el periodo en el cual se sentaron las bases para la creación del Sistema Nacional de Educación Media Superior (hoy Sistema Nacional de Bachillerato), y se precisaron las finalidades, áreas y orientaciones del bachillerato, un evento clave en este inicio fueron la Declaración de Villahermosa, Tabasco de 1971,

realizada por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), donde se planteó una reforma integral para el nivel medio y superior, concibiendo a la reforma educativa (ANUIES, 1991) como un proceso de cambio permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional, con el objeto de atender la creciente demanda de la educación en todos sus grados y elevar el nivel cultural, científico y tecnológico del país.

Dicha declaración señaló que el nivel de enseñanza media superior, tendría una duración de tres años, con carácter formativo, más que informativo o enciclopédico, teniendo doble función terminal y propedéutico para los estudios de licenciatura, debiendo incorporar conocimientos fundamentales de las ciencias y las humanidades, y en forma paralela capacitar para la incorporación al trabajo productivo.

En 1972 se realiza la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES en Tepic, Nayarit, en la que se firmaron acuerdos y en el punto V y VI se refieren importantes reformas al ciclo superior de la enseñanza media, destacándose el establecimiento de un sistema de créditos y una estructura académica definida por tres áreas: actividades escolares, con dos núcleos formativos, uno básico o propedéutico, y otro selectivo; actividades para el trabajo y actividades paraescolares.

En cuanto a las actividades de carácter escolar, propusieron el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades, en cuanto a las paraescolares con evaluación optativa, fueron consideradas las cívicas, artísticas y deportivas.

El 26 de mayo de 1973 se aprobó el documento “Estudio sobre la demanda del nivel medio y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución”, mismo que fue presentado al entonces Presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, dando como resultado en ese mismo año, la emisión del decreto de creación del Colegio de Bachilleres, para prestar debida atención a la demanda educativa en la zona metropolitana del Valle de México, con la adopción de estructuras flexibles para la diversificación, la renovación y desconcentración de la enseñanza, su principal función consistía en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar

con estudios superiores y capacitarlos para incorporarse en las actividades socialmente productivas.

Otro evento importante en las reformas de la educación media superior fue el Congreso Nacional del Bachillerato, celebrado en Cocoyoc, Morelos, en marzo de 1982, organizado por una Comisión Nacional Interinstitucional integrada por la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Instituto Politécnico Nacional, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, la Dirección General de Educación Media Superior y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, analizaron la problemática del nivel medio superior bajo los siguientes seis puntos:

1. Concepción y objetivos generales del Bachillerato
2. Tronco común
3. Capacitación para el trabajo en el Bachillerato
4. Sistemas de evaluación
5. Programa de formación y actualización de profesores
6. Investigación sobre la deserción escolar.

Este congreso destacó que el bachillerato es una fase de la educación de carácter formativa, por lo tanto debía ser integral y no únicamente propedéutica, también se reconoció que era la última instancia formal en la cual el estudiante tiene contacto con la cultura universal, haciéndose indispensable la existencia de un tronco común obligatoria que le proporcione una cultural integral básica.

Fue reconocida la finalidad del bachillerato (SEP, 1982) consistente en generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita el acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, a la vez la incorporación al trabajo productivo, para ello se planteó como necesario:

- La adopción de un sistema de valores propio en el bachiller.
- La participación crítica en la cultura de su tiempo.
- La adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico.

- La consolidación de distintos aspectos de la personalidad que permita desarrollar la capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje.
- La introducción en los aspectos aplicados a la ciencia en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo.

Derivado del Congreso Nacional del Bachillerato, celebrado en Cocoyoc, Morelos, se estableció el *Acuerdo No. 71, por el que se determinan Objetivos y Contenidos del Ciclo de Bachillerato*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 28 de mayo de 1982, en relación con los elementos definatorios del bachillerato, su finalidad esencial, la duración de tres años e integración del “tronco común” del plan de estudios, el cual entraría en vigor en el ciclo escolar 1982-1983.

En el artículo 4, de este acuerdo se definen la estructura curricular del bachillerato, organizando las materias por áreas denominadas del tronco común (de primer a cuarto semestre):

- *Lenguaje y Comunicación* comprendía Taller de Lectura y Redacción I y II, y Lengua Adicional al Español I y II.
- *Matemáticas*, con cuatro cursos.
- *Metodología* con 2 cursos de Métodos de Investigación.
- *Ciencias Naturales*, Física I y II, Química I y II, Biología.
- *Introducción a las Ciencias Sociales*, integraba a Historia de México. Estructura Socioeconómica de México y Filosofía.

En complemento del acuerdo anterior, se publica en ese mismo año el *Acuerdo No. 77* que establece, en los artículos del 1 al 5, que corresponde a la SEP expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato, a efecto de procurar la unificación académica de las modalidades de impartición del ciclo de bachillerato. Para cada asignatura se diseñó un programa maestro flexible con elementos fundamentales tales como los contenidos, articulaciones, clasificaciones, distribución y carga horaria.

En 1989 se genera el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, en el cual se plasman las políticas y lineamientos que pretenden mejorar la calidad del servicio educativo, a fin de responder a los cambios y necesidades de la sociedad.

1.3.2. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994

El *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, se propuso consolidar los servicios federales para dar paso a la descentralización educativa en el nivel medio superior, para satisfacer la demanda educativa, consolidar el sistema del Colegio de Bachilleres y fortalecer a las preparatorias y sistemas abiertos con el uso de la tecnología, así como concertar un sistema de créditos y equivalencias que faciliten el tránsito de alumnos entre las diferentes modalidades e instituciones del nivel.

Entre los objetivos se establecieron: responder de forma pertinente a las necesidades y expectativas sociales del estudiante, fortalecer la vinculación de la educación media superior con el desarrollo nacional y regional, así como mejorar la eficiencia terminal y elevar la oferta de los servicios de educación superior. Las estrategias que se plantearon fueron en tres rubros: 1) planes y programas de estudio, 2) atención a la demanda y 3) planeación y programación.

En cuanto a los *planes y programas de estudio* debían favorecer una formación humanística, científica y tecnológica, para la integración del estudiante a una sociedad en desarrollo, reforzar su identidad con los valores nacionales y comprender los problemas nacionales. En la educación media superior universitaria, propedéutica, en los planes de estudio se propone el fortalecimiento de la cultura científica y tecnológica para la incorporación a la vida productiva, así como desarrollar en el estudiante la capacidad de aprender en sí mismo de manera crítica y sistemática; para transitar libremente entre niveles se estableció un tronco común de asignaturas propuestas por las instituciones de nivel superior.

En los bachilleratos tecnológicos y de educación terminal se propone fortalecer la vinculación con el sector productivo y además permitir al alumno revalidar y complementar

para continuar con estudios profesionales en el área de especialización. Dar seguimiento a la actualización, titulación y formación de docentes en servicio y facilitar los estudios de posgrado.

Referente a la *atención a la demanda*, la intención del Estado era concertar con las instancias interesadas el equilibrio entre las diversas opciones, fortaleciendo su relevancia, calidad y sentido social, se proyectó la creación de nuevos planteles en el colegio de bachilleres, preparatorias y bachilleratos tecnológicos. En cuanto a la *planeación y programación* se establecieron instancias de concertación y coordinación de la educación media superior, para procurar condiciones adecuadas de las instalaciones de cada institución, mejorando la infraestructura física y el equipo de talleres y laboratorios, mobiliario y diseño de material didáctico.

1.3.3. Currículum Básico Nacional del Bachillerato de 1994

Como respuesta a las estrategias planteadas en el Programa para la Modernización Educativa se crea en 1991 la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), cuya tarea primordial era conciliar los intereses de los protagonistas de la educación media superior en beneficio de la calidad del servicio para los distintos estratos de la población en el país.

Así también, la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) realizó una reunión el 27 y 28 de noviembre de 1991 para concertar una agenda de trabajo encaminada a consolidar los programas de estudio y vincularlos con el sector productivo, elaboración de programas de formación docente y capacitación al personal directivo.

La Dirección General de Bachillerato inició una consulta nacional para obtener elementos formativos mínimos y comunes que permitieran al bachiller integrarse en los diferentes ámbitos de la vida personal, escolar y productiva, dando origen al nuevo plan de estudios denominado Currículum Básico Nacional del Bachillerato, operado en plan piloto en el ciclo escolar 1993-1994.

El Currículum Básico Nacional del Bachillerato, introdujo cambios en el tronco común incorporando nuevas asignaturas, se definió un perfil básico del bachiller centrado en competencias o habilidades básicas como la lectura, la comunicación oral y escrita, el acceso a los medios de información modernos, el dominio de una lengua adicional al español, el uso de las matemáticas como lenguaje y desarrollo de habilidades complejas del pensamiento como son la resolución de problemas con creatividad.

La estructura curricular contempló una carga mínima de 266 créditos con 38 asignaturas, en un plan semestral de tres años, con tres núcleos de formación: formación básica, formación profesional y formación para el trabajo (optativo). El núcleo de formación básica con cuatro campos de conocimiento: matemático, ciencias naturales, histórico-social y lenguaje y comunicación, con 32 asignaturas, 115 horas y 230 créditos.

El núcleo de formación profesional constituido por seis asignaturas a cursar tres en quinto y tres en sexto semestre, con 18 horas y 36 créditos, para tomar en cuenta la diversidad regional las asignaturas se denominaron temas selectos. En el núcleo de formación para el trabajo, de carácter optativo, con dos materias de sustento general y materias propias de la capacitación. Este núcleo dio como resultado el fortalecimiento propedéutico con las siguientes áreas: físico-matemático, económico-administrativo y de humanidades.

En esta reforma curricular, destaca la realizada al Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP), motivada por el surgimiento del Sistema de Formación de Recursos Humanos para la Producción y el Desarrollo integrándose la educación basada en competencias, entendida ésta como una metodología que identifica habilidades cognoscitivas, psicomotoras y afectivas que satisfacen estándares específicos; informa a participantes e instructores sobre los objetivos de aprendizaje precisos y detallados para una ejecución en pruebas, se evalúa el dominio de tareas a través de la flexibilidad, métodos y tiempos.

Se enfatizaba que las competencias en la educación técnica son tareas, capacidades, actividades, valores y apreciaciones críticas de acuerdo a estándares específicos para el

éxito en la vida productiva, las competencias reflejan la forma de hacer algo contrario a la forma tradicional de demostrar conocimiento.

1.3.4. Reforma Curricular del Bachillerato 2002-2006

La propuesta de la reforma curricular de bachillerato del año 2002, surgió como una alternativa para dar respuesta a las problemáticas educativas existentes en correspondencia con el Programa Sectorial de Educación 2000-2006, y con la finalidad de brindar que a través del bachillerato general una formación de buena calidad, convirtiendo a la escuela en un espacio de convivencia juvenil ordenada, plural y respetuosa, para el aprendizaje en conjunto y la discusión en un ambiente de libertad y rigor académico.

El concepto de educación presente en dicha reforma (DGB, 2003) fue el de “educación permanente” al postularse la necesidad de aprender la manera de estructurar la propia existencia, así como adquirir un conocimiento dinámico del mundo, también como una “educación a lo largo de la vida”, consistente en una construcción continua del conocimientos, aptitudes, facultades de juicio y de acción que permite tomar conciencia de sí mismo y de su entorno para desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida.

El fundamento pedagógico de esta reforma se expuso desde dos enfoques, a saber: *a) educación centrada en el aprendizaje* y *b) educación basada en normas técnicas de competencia laboral*.

a) Enfoque de educación centrado en el aprendizaje, tiene como características focalizar la actividad del alumno (DGB, 2003, 16), el cual se concibe como “un sujeto activo, capaz de pensar el mundo, hacerse una concepción de él y actuar en consecuencia”, es responsable de sus procesos de aprendizaje, construye el conocimiento a partir de atribuirle significado, mismos que dependen de los conocimientos previos en relación con el nuevo material de aprendizaje.

El docente se convierte en un orientador, guía y mediador entre los procesos de construcción del alumno y los significados culturales colectivos, cumple dos funciones una

académica como facilitador en el logro de aprendizajes significativo, y otra *formadora* al coadyuvar en la vocación profesional del alumno y en su proyecto de vida. En consecuencia, el proceso de enseñar y aprender son interdependientes, así el aprendizaje es un fin y la enseñanza un medio para alcanzarlo.

b) enfoque de la educación basada en normas técnicas de competencia laboral, este tiene sus inicios desde el planteamiento del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) en 1995, fue suscrito por los secretarios de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social, en cumplimiento al artículo 45 de la Ley General de Educación, donde se obliga a la SEP a determinar, en coordinación con las autoridades competentes, los lineamientos generales, aplicables en toda la república para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como los procedimientos de evaluación (DGB, 2003).

La certificación de competencia laboral es diferente a la certificación académica, puesto que esta última tiene como fin el reconocimiento claro de las aptitudes de un estudiante, en tanto que la competencia laboral (DGB, 2003) es la capacidad productiva de un individuo, evaluada en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para realizar un trabajo efectivo.

En el diseño de los programas de estudios se propusieron líneas de orientación curricular, para desarrollar transversalmente las capacidades básicas que fortalecen las estructuras de pensamiento, las socioafectivas y las de acción en el bachiller, éstas son: desarrollo de habilidades del pensamiento, metodología, valores, educación ambiental, democracia y derechos humanos, calidad y comunicación.

- Desarrollo de habilidades del pensamiento, consistente el fortalecer la habilidad lectora, la comunicación oral y escrita.
- Metodología, ofrecer herramientas teórico-metodológicas para una actitud de búsqueda de inferencias válidas y de acercamiento al conocimiento a través de la investigación.

- Valores, promover la adquisición y fortalecimiento de actitudes para asumir y experimentar la libertad, justicia, identidad nacional, solidaridad, honestidad, responsabilidad, democracia, amor a la verdad.
- Educación ambiental, debe permitir la búsqueda constante de alternativas y planteamientos de propuestas para la conservación del medio ambiente.
- Democracia y derechos humanos, permitir al estudiante asumir y ejercer sus responsabilidades sociales y reconocer las garantías individuales conferidas en las legislaciones de las diferentes naciones.
- Calidad, a través de acciones que inculquen al individuo su adopción como una forma permanente de actuar, trabajar y trasladar su experiencia al mejoramiento de sus condiciones de vida.
- Comunicación, lograr que el estudiante se exprese con claridad y precisión de forma escrita, oral e iconográfica.

En síntesis la reforma curricular del bachillerato sustentó lo siguiente: la organización del currículum en tres componentes: básico, propedéutico y formación para el trabajo; actualización periódica de los planes y programas de estudio; sistema de tutorías para la atención individual de las y los estudiantes; programa de orientación diferenciada para quienes tienen bajo aprovechamiento; fortalecimiento de los valores y los relacionados con el medio ambiente; vinculación escuela-comunidad; uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.

1.3.5. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) 2007

El Dr. Miguel Székely Pardo, subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, al presentar la RIEMS, mencionó que fue resultado del esfuerzo que hizo la Secretaría de Educación Pública para abatir el déficit que atraviesa México en lo que se refiere al nivel medio superior, al ser urgente la implementación de nuevas políticas públicas en este nivel, debido a que no cuenta con un Sistema Nacional de Educación, encontrándose integrado por una serie de subsistemas independientes entre sí, sin criterios comunes y además se

reconoce como problema fundamental la deserción escolar, puntualizando que poco menos de la mitad del alumnado que entra a la primaria llega al bachillerato.

Por lo tanto, la RIEMS se propuso atender cuatro pilares fundamentales de la educación, reconociendo problemas y estableciendo soluciones, a saber:

Construcción de un Marco Curricular Común (MCC), que resuelva los problemas de: 1) falta de identidad en el nivel medio superior (EMS), 2) énfasis en la memorización y no en el aprendizaje y 3) carencia de un perfil de egreso. Para ello proponen **a)** dar identidad a la EMS, **b)** definir un perfil de egreso común para todos los subsistemas y modalidades de la EMS, **c)** reorientar el currículum hacia el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, que permitan a las y los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el siglo XXI y **d)** ofrecer una diversidad de opciones según los intereses y necesidades de la población estudiantil.

Definición y reconocimiento de las opciones educativas de la EMS, en este rubro se pretende resolver la dispersión y falta de orden entre la gran cantidad de opciones y ofertas educativas, carencia de normas y definiciones oficiales para distintos servicios educativos, ausencia de estándares y reglas claras y dificultad para garantizar calidad y pertinencia; para resolver estos se establecieron parámetro para garantizar la calidad y se definieron seis modalidades educativas; Presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta y certificación por examen.

Profesionalización de los servicios educativos que atendieran a la carencia de programas institucionales de formación, actualización y capacitación continua para docentes y personal directivo, precarias herramientas de gestión escolar, ausencia de vinculación sistemática con el sector productivo y dificultad de tránsito entre planteles y subsistemas, lo que favorece la deserción; para superar estas situaciones se planteó la creación de un programa de desarrollo docente para lograr un Perfil docente de la EMS, el programa nacional de tutorías, recursos para invertir en equipamiento y ampliar la cobertura, becas para estudiantes de bajos recursos, tránsito de estudiantes entre distintos planteles y subsistemas, sistema de gestión escolar basado en resultados, evaluación permanente para la mejora continua y medición de avances de la RIEMS.

Certificación nacional complementaria para dar respuesta a la situación que prevalecía en las instituciones de nivel medio en cuanto a tener una certificación propia, sin reglas ni criterios comunes, ausencia de certificados comunes (la educación básica cuenta con certificación nacional única y la educación superior tiene títulos y cédulas como validación única de los estudios a nivel nacional) y dificultad para los egresados de contar con garantía de calidad y validez de los estudios, por ello se propuso la creación del SNB con un certificado nacional de bachiller y garantizar estándares de calidad y validez de los servicios.

En consecuencia, la RIEMS se propuso como mejoras lo siguiente: dar identidad al bachillerato, al diseñar objetivos claros y compartidos expresados en el perfil común de los egresados, asegurar que todo el alumnado egrese con una serie de competencias para desenvolverse y colaborar en una sociedad más justa, democrática y próspera, diseñar un currículo flexible que favorezca a diversidad y facilite la oferta educativa y facilitar el tránsito entre escuelas.

1.3.6. Acuerdos que sustentan a la RIEMS

En el *acuerdo secretarial 442* (SEP, 2008a), por el que se establecieron el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, se describen los niveles de concreción curricular, a saber: Interinstitucional, institucional, escolar y áulico.

- Nivel interinstitucional, consistió en un proceso de participación de la Red de Bachilleratos ANUIES, autoridades estatales, especialistas educativos y consejos especialistas de la SEP para definir un *Marco Curricular Común* (MCC) y especificar los mecanismos en los que se instrumentaría la RIEMS.
- Nivel institucional, cada subsistema ha trabajado para adecuar sus planes y programas de estudio y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), en el caso específico del Colegio de Bachilleres, este tiene validados los programas en competencias correspondientes al primer semestre de bachillerato, los demás programas están en validación, así

también los planteles educativos han recibido orientaciones para su integración al SNB, sin lograr ninguno su adscripción a dicho sistema hasta el momento.

- Nivel escuela, se propone la adopción de estrategias congruentes con las necesidades y posibilidades para que el alumnado desarrolle las competencias que comprende el MCC, complementándolas con los contenidos que aseguren la pertinencia de los estudios.
- Nivel aula, los docentes son quienes aplicarán estrategias congruentes con el despliegue del MCC a partir de las acciones que aseguren la generación del perfil de Egreso de la EMS.

En el *acuerdo secretarial 444* (SEP, 2008b), se establece el perfil de egreso del estudiante del Nivel Medio Superior a través de competencias genéricas, definidas en dicho documento como aquellas “que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que permiten comprender el mundo e influir en él; les capacita para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político” (SEP, 2008b: s/p), es así que dichas competencias son las siguientes:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Así mismo en el *Acuerdo 442* se define la competencia como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP, 2008a: s/p), señalándose que el enfoque en competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce el aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social.

En el *acuerdo 445* (SEP, 2008c) se conceptualizan y definen las opciones educativas para la Educación Media Superior en las diferentes modalidades, a saber: i) educación presencial, ii) educación intensiva, iii) educación virtual, iv) educación auto-planeada, v) educación mixta, vi) certificación por evaluaciones parciales y vii) certificación por examen. Así mismo, se determinan los elementos a considerarse para conceptualizar las opciones educativas, como es modalidad, papel del estudiante, trayectoria curricular, mediación docente, mediación digital, espacio, tiempo, instancia que evalúa, requisitos para la certificación e instancia que certifica.

En los *acuerdos 447* (SEP, 2008d) y *448* (SEP, 2009c) se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, afirmando en el artículo 3 del primer acuerdo que las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil y en el artículo 4, se describen éstas y sus principales atributos:

1. Organiza su formación a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral del estudiante.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
9. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
10. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.

En el **acuerdo 449** (SEP, 2008b), se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior, en esta se describen los requisitos profesionales para ocupar el puesto de director y las competencias.

El **acuerdo 450** (SEP, 2008f), en el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior para otorgarles el reconocimiento de validez oficial de estudios y regular a las instituciones particulares y el registro de centros de asesoría.

En el **acuerdo 480** (SEP, 2009a), se indica que para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato las instituciones deberán cumplir, según corresponda con los acuerdos 442, 444, 445, 447 y 449.

En el **acuerdo 486** (SEP, 2009b), por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general, se plantea que éstas son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de las y los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la educación media superior. Estas competencias se definirán al interior de cada subsistema, según sus objetivos particulares. Las que se señalan en dicho acuerdo serán sólo un referente, se enuncian para los cuatro campos de conocimientos ciencias experimentales, comunicación, ciencias sociales y matemáticas.

1.4. INDICADORES CUANTITATIVOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En este apartado se presenta resultados de los indicadores de la Educación Media Superior al año 2009, expuestos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cabe mencionar que es el primer informe que dicho instituto presenta a partir de su creación en el año 2002. A partir de aquí se plantea dar seguimiento anual a los avances y principales problemáticas en la calidad del Sistema de Educación Media Superior, para aportar elementos conceptuales y empíricos para ampliar el conocimiento y comprensión sobre este nivel y señalar logros y áreas susceptibles de mejora.

En dicho informe se expone la preocupación de que la proporción de jóvenes y adultos con educación media superior es baja, comparada con la de los países miembros de la OCDE, a la cual pertenece México desde 1994, estimándose que existen en el país 7.3 millones de jóvenes entre 15 y 29 años que cuentan con estudios de secundaria, pero no asisten a la educación media superior. El modelo de evaluación del INEE tiene cuatro componentes, a saber: *contexto social, agentes y recursos, acceso y trayectoria y resultados educativos*.

1. *Contexto social*, éste se concibe como el espacio socioeconómico, cultural y geográfico donde se ubican y determinan a los usuarios de la educación, las cohortes poblacionales en edades típicas y los grupos en condiciones de vulnerabilidad social y escolar, también conforma las situaciones externas que influyen en el Sistema Educativo Nacional (SEN). La evaluación del contexto da

sentido a los indicadores sobre volumen, composición y características relevantes de la población objetivo, así como de la situación escolar de grupos en condiciones de vulnerabilidad (población indígena, migrantes o jóvenes en pobreza), son considerados los rasgos socioculturales de la población escolar y los aspectos sociales que ayudan o impiden la operación del sistema educativo, desde las condiciones del hogar hasta el capital educativo y cultural y el mercado laboral (Cfr. Robles, 2011).

Los resultados que destacan en el contexto social son los siguientes:

- Aproximadamente 80% de estudiantes de la EMS tiene entre 15 y 17 años, significa que han tenido una trayectoria regular desde la educación básica.
 - En el ciclo escolar 2008-2009 estaban inscritos en la EMS, 3 millones 676 jóvenes entre 15 y 17 años, que representa 49.8% de los 6.4 millones de jóvenes en edad de cursar dicho nivel (Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares, 2008).
 - En 2008, 42.7% de casi 28 millones de jóvenes entre 15 y 29 años con educación básica no tenían educación media.
 - Menos jóvenes rurales e indígenas están en condiciones de asistir a la EMS en comparación a sus pares urbanos, ya que mientras en 2008, 53.9% de las y los jóvenes rurales entre 15 y 17 años tenían la educación primaria 71.9% en ese mismo rango de edad contaba con educación secundaria.
 - Mientras que en 2005 la población de 15 años a nivel nacional alcanzó un nivel de escolaridad de 8.2 años, en los estados de Chiapas fue de sólo 6.1 años, en Oaxaca de 6.4 años, en Guerrero de 6.8 años y en Michoacán de 6.9 años (Cfr. Robles, 2011).
2. *Agentes y recursos*, estos indicadores permiten hacer una primera aproximación hacia el análisis tanto de los agentes educativos como de los recursos materiales, pedagógicos y financieros que son destinados a este tipo educativo. Destacándose lo siguiente:
- En 2008, 272 mil 817 docentes atendieron el subsistema de EMS.

- En general en la EMS no se han establecido procedimientos para seleccionar a los docentes.
 - 25.8% de docentes de bachilleratos tecnológicos reportó una plaza de tiempo completo.
 - No existen estándares en relación al número de computadoras por alumno en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), pero en el ciclo escolar 2007-2008 se estimó una relación de 9 estudiantes por computadora.
 - El gasto educativo por estudiante para 2008 fue de 15 mil 503 pesos (Cfr. Robles, 2011).
3. *Acceso y trayectoria*, en este componente se da cuenta de la cantidad de estudiantes que accede a la EMS, así como del avance escolar y la capacidad de retención del SEMS. Los resultados obtenidos al ciclo escolar 2007-2008.
- En el ciclo escolar 2007-2008 la matrícula en la EMS era de 3.8 millones de estudiantes.
 - La duración de los programas de estudios varía de dos hasta cinco años de estudios, 92.5% de la matrícula se concentra en planes de tres años.
 - Michoacán, Guerrero y Guanajuato son entidades de muy baja cobertura, ya que sólo 4 de cada 10 jóvenes de 15 a 17 años se encuentran inscritos en el SEMS.
 - El promedio nacional de aprobación de la EMS al final el ciclo escolar 2007-2008 fue de 65.7%.
 - La tasa de deserción es relativamente alta, se estima que 16 de cada 100 estudiantes abandonan sus estudios entre un ciclo y el siguiente. Las tasas de deserción más altas se registran en el Distrito Federal (23%), Sonora (22.5%), Nuevo León (21%), Coahuila (19%), Michoacán (19.6%) y Morelos (19%). La deserción es mayor en hombres que en mujeres en todas las entidades federativas.
 - En el ciclo 2008-2009 la demanda potencial, compuesta por los recién egresados de la secundaria y las y los estudiantes de la EMS que no terminaron sus estudios, se conformó por 37% de egresados de secundaria y por 63% de aquellos que no terminaron sus estudios de nivel medio superior en el ciclo previo.

- Las tasas de crecimiento matricular más bajas se presentan en Sonora, Morelos y Nayarit (Cfr. Robles, 2011).
4. *Resultados educativos*, da cuenta de los logros educativos así como de la asociación entre la educación y la participación laboral de los individuos.
- La proporción de trabajadores con estabilidad laboral aumenta con la escolaridad, independientemente de la edad y el sexo.
 - La autopercepción sobre la salud tiende a ser positiva a mayor nivel educativo de las personas, sin importar el estrato socioeconómico (Cfr. Robles, 2011).

De acuerdo a las perspectivas del INEGI de 2011 y del censo de población 2010, el estado de la educación en Chiapas es el siguiente:

- La proporción de población analfabeta de 15 años y más es la más alta en Chiapas con 17.8% en comparación a otros estados, mientras que la media nacional es de 6.9%.
- El porcentaje de la población con instrucción postprimaria, en Chiapas es de 44.9% y para el país de 63.5%.
- El grado de escolaridad en el 2010 en Chiapas es de 6.7 años (representa el nivel más bajo) y en el país de 8.6 años.
- En el ciclo escolar 2009-2010 la educación media superior en Chiapas contaba con 712 escuelas, con 177 mil cuatrocientos estudiantes, atendidos por 9,374 docentes y un promedio de 18.9 alumnos y alumnas por maestro, ocupando el lugar 32° en el país en cuanto a las características de la EMS.
- La cobertura en el país en el ciclo escolar 2008-2009 es de 56.4% y en Chiapas de 53.3%, ocupando el 21° lugar nacional.
- En absorción el país logró en el ciclo escolar 2008-2009, que 86.9% de la población entre 15 y 18 años asista a la escuela, mientras que en Chiapas el porcentaje fue de 91.7%, alcanzando el 10° lugar nacional.
- En deserción se registra para el ciclo escolar 2008-2009, 15.0% a nivel nacional y 16.0% a nivel estatal; Chiapas ocupa el 13° lugar nacional.

- En cuanto a eficiencia terminal en el ciclo escolar 2008-2009, el país registro el 61.7% y Chiapas el 58.3%, ubicándose en 21° lugar nacional.

En conclusión, hacer un recuento de las políticas públicas internacionales y nacionales me permite ubicar una vez más y comprender que somos sujetos no sólo locales sino globales, que no sólo estamos interconectados a través de las tecnologías de la comunicación y la información, sino que existen hilos políticos, económicos y sociales que nos conducen y nos ponen bajo un modelo de vida concretizado en los acuerdos, decretos, declaraciones y leyes hechas por instancias intercontinentales como la ONU, UNESCO y la OCDE.

En las política internacional y nacional se reconoce que el nivel medio superior ha sido abandonado, olvidando una población clave en el desarrollo de la humanidad, que son los adolescentes entre 15 y 18 años, quienes viven una etapa nodal en el ser humano, en la cual se toman decisiones importantes para la vida adulta, y que de no recibir las orientación y formación pertinente, estaría dejándose al azar el futuro de la juventud.

Los cierto es que hasta el momento, se reconoce no haber aplicado programas y políticas educativas profundas que resuelvan los problemas que vive este nivel educativo desde hace décadas como es la reprobación escolar, el abandono escolar, la baja eficiencia terminal y por ende la calidad y pertinencia de los planes de estudio y servicios administrativos y de infraestructura.

Chiapas no es la excepción de los problemas históricos de este nivel educativo, es el ejemplo de diversos males que caracterizan a este nivel, a los cuales pretende dar soluciones adecuadas la Reforma Integral de la Educación Media Superior y el modelo de educación por competencias, mismo que se convierte para mí, y me atrevo a decir para la sociedad, en un objeto de estudio por conocer y valorar en razón a los planteamientos que le dan origen y a las metas que persigue, ya sea analizando la pertinencia de las políticas públicas que le confieren legitimidad o bien en la experiencia que los actores educativos viven en la operatividad de dicha reforma.

CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: ORÍGENES, SIGNIFICADOS Y CONTROVERSIAS

En este capítulo se presenta un bosquejo de lo que implica utilizar el concepto de competencias en la educación, atendiendo, en primer lugar, a su origen en la fusión formación profesional o laboral con el campo de la economía, el cual es referido por diversos autores; en segundo lugar se discute la polisemia del concepto competencias que nos lleva a cuestionar ¿qué se entiende por competencias y qué relación guarda con la práctica educativa?, en tercer lugar, se presenta las diversas miradas que discuten si las competencias son una moda o un cambio, también se refiere el papel del docente ante la reforma y se analizan los enfoques por competencias que tienen vigencia en los sistemas educativos.

2.1. LOS ORÍGENES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: ECONOMÍA VS EDUCACIÓN

Diversos autores sitúan el origen de las competencias en el campo de la economía, Tobón (2006) determina que las competencias entraron a la educación por influencia (en gran medida) de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa.

Clemente (2010) señala que la pedagogía por competencias es un renacer de los planteamientos tecnicistas con un nuevo lenguaje, se trata de un lenguaje técnico, esta nueva piedra filosofal no procede del ámbito profesional de los profesores, sino de las administraciones educativas y no educativas, por ejemplo la OCDE quien ha establecido indicadores educativos tomando la “noción” de competencias como concepto clave en la valoración de las acciones o conductas observables y medibles.

Sacristán (2010) refiere que el origen del concepto de competencias y su uso está muy estrechamente ligado al mundo de la formación laboral y empresarial, desde donde se ha exportado a otros ámbitos como la educación y ahora al tratamiento del currículum. Es un concepto ómnibus (competencia, ¿Para qué?) que se está reelaborando constantemente, desconociendo sus límites, al aplicar el modelo de educar por competencias uniformemente a estudios muy diversos, desde las ingenierías hasta la literatura; una aplicación podríamos decir contra la naturaleza de la educación, entendida como formación.

Es así que la formación basada en competencias se ha venido implementando con un alto grado de publicidad sobre sus beneficios, pero con una escasa mirada reflexiva y crítica en torno a los intereses que están en su trasfondo. Está siendo instaurada en los diversos países iberoamericanos desde el marco de un discurso pedagógico modernizante, que constituye en sí una vuelta a la política de formación de recursos humanos de las décadas de 1970 y 1980, lo cual explica el énfasis en conceptos tales como *eficiencia, equidad, calidad y eficacia* sin una clara sustentación pedagógica (Bacarat y Graziano, citado en Tobón, 2006).

Esta tendencia es apoyada e impulsada por el Banco Mundial al plantear la necesidad de que las instituciones educativas formen el capital humano que requiere el mercado local y global, por lo que ser competente significa “desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico” (Barrón, 2000: 29), pero no se le concede importancia al desarrollo de la autorrealización humana y el trabajo cooperativo, siendo contradictorio con el principio de ser un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno, cabe aquí preguntarse ¿un alumno con formación que sirva a interés económicos o un alumno formado para actuar y responder a los retos de la vida actual en todas sus dimensiones?

En este mismo sentido, el traslado del enfoque por competencias desde el campo de lo laboral a la educación, de acuerdo con Clemente (2010), convierte a las competencias en metas que los distintos sistemas educativos deben lograr, por lo que pasan de ser indicadores que muestran el logro de determinados fines a convertirse en fines mismos.

En diversos informes del proyecto DeSeCo, la OCDE ha ido conformando una definición propia de competencias con el fin de establecer un marco que pueda ser asumido por los distintos gobiernos, Pérez Gómez (2009: 77) resume la versión de competencia de la siguiente manera:

“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una 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”.

En consecuencia, esta definición puede ser adecuada para definir grandes metas, como las que establecen las administraciones o puede ser útil en proyectos profesionalizantes como el que propone Perrenoud (2007) en *Diez nuevas competencias para enseñar*, en donde se identifican grandes categorías de competencias para profesores; pero quizás es cuestionable para ofrecer a los profesores un referente en el que elaborar programas concretos que lleve a cabo en las aulas, por pretender este enfoque evaluar a las competencias desde la precisión y la medición.

Clemente identifica los siguientes inconvenientes en el lenguaje de las competencias para el diseño curricular que realizan los profesores, como es lo siguiente (2010: 278):

1. La educación no es un producto sino un proceso, lo que hace sumamente difícil establecer medidas concretas, absolutamente precisas y finales cuando definimos una competencia. ¿Cómo decidir si un sujeto tiene competencia lectora en un momento determinado?, ¿Cómo se mide su grado de competencia?, ¿Para qué finalidades?, ¿Cuándo se ha logrado ser plenamente competente en algo?, ¿Podemos establecer con precisión que una persona tiene habilidades para asumir una nueva situación, para tomar una iniciativa, para ser justo, etc.? Por tanto las competencias casa mejor con un ideario amplio que con programas cerrados y mensurables.
2. Las competencias se pueden aprender, pero esto no significa que cada competencia se adquiera mediante un tipo concreto de ejercicios (Gimeno, 2008). Se adquieren a partir de experiencias variadas en relación con los contenidos de las materias, de experiencias escolares socializadoras, a través de valores no siempre explícitos que transmite la escuela.

3. La definición de competencias no es un ejercicio fácil, ni siquiera en el ámbito de la formación profesional, como ha puesto de manifiesto Eraut (1994). Si se trata de competencias muy generales su definición es inevitablemente vaga e imprecisa, y si se intenta especificarlas mediante subcompetencias parciales, éstas serían tan numerosas que resultaría muy difícil su manejo, a no ser que se tratara de simples destrezas o ejercicios de entrenamiento.
4. Al diseñar por competencias existe un cierto peligro de psicologización de la educación, como ya ocurrió con la pedagogía por objetivos. Es dudoso pensar que se puede “aprender a aprender” o “aprender a pensar” como estrategias autónomas sin la concurrencia de la cultura. La educación sin contenidos parece una clara falacia. Cuesta creer que se pueda planificar el currículum con base en objetivos operativos o de competencias concretas, sin asumir el legado cultural de los contenidos, seleccionando de éstos lo adecuado social, epistemológica y psicológicamente o sin asumir la experiencia escolar como un proceso muchas veces indirecto de vivencias y valores transmitidos en el largo proceso de socialización.

En el contexto de la escuela y de acuerdo con la apropiación que haga el docente de lo que significa la educación por competencias se definirá mejor la forma en la que lleve a cabo la instrumentalidad de este modelo, si es que existe la disposición para hacerlo, o bien pueda resultar que sólo tenga una mirada parcial de lo que significa la integralidad de las competencias, al concederle importancia al hacer, como mero tecnicismo y restando atención a la movilidad de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) en la solución de un problema o realización de alguna tarea, en este aspecto cabe preguntarse ¿Cómo están entendiendo los docentes el enfoque por competencias?, ¿la operatividad en las aulas del enfoque por competencias concede importancia a la formación para el trabajo o a la formación para la vida, o a ambas?

2.2. EL SIGNIFICADO POLISÉMICO DE LAS COMPETENCIAS

El término competencias se aplica de diversas formas, y por lo tanto se concibe con distintas significaciones, haciendo de él un concepto polisemántico, Jurjo Torres (2009:149), señala algunos de los usos que se le da a éste:

- ✓ Competencia en ecología, se entiende “competencia por inferencia o por explotación”.
- ✓ Competición en el marco de un deporte.
- ✓ Competencia administrativa en la resolución de un trámite.
- ✓ Competencia jurídica, quien tiene autoridad para aplicar una ley.
- ✓ Competencia como capacidad y eficacia en la solución de un asunto.
- ✓ Competencia como comportamiento o giro de una organización.
- ✓ Competencia lingüística, se refiere desde la perspectiva de Chomsky como potencialidades innatas.
- ✓ Competencia cognitiva, como etapa de desarrollo en que se encuentra una persona
- ✓ Competencia cultural, significados disponibles en las personas y grupos, desde la antropología.

La polisemia del concepto exige no sólo ponerse de acuerdo en cómo lo estamos utilizando, sino que lleva a la tarea de comprender y analizar cómo se están concibiendo las competencias y su relación directa con la práctica, porque puede caerse en el riesgo de entender a la competencias como el desarrollo de destrezas o habilidades y finalmente operativizar este concepto en el aula.

Sacristán (2010) plantea un análisis de lo incierto o errores en los que se puede caer cuando utilizamos el concepto de competencias trasladado del campo de lo económico al campo de lo educativo, subraya que primero hay que señalar que la educación es más compleja de lo que el concepto de competencias pueda absorber, a menos que la formulación de las competencias sea tan general y comprensiva que las convirtamos en una manera de reescribir los fines u objetivos de la educación.

Si introducir el concepto de competencia supone un intento de trascender e ir más allá de aprender contenidos no integrados, adoptarlo como un método para todo (formular el currículum, programar su desarrollo, evaluar sus efectos, formar al profesorado), es una traslación exagerada que plantea serios inconvenientes.

Aquí se expone el concepto de competencias de la Federación Alemana de Empresarios de Ingeniería (citado por Sacristan, 2010: 331), refiriéndose al ámbito profesional, una competencia es “la capacidad de los individuos para aprender a realizar actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos”, esta definición alude al conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una profesión o un trabajo concreto.

Otras definiciones como la de Perrenoud (1998) enfatizan el hecho de movilizar recursos cognitivos para encarar un tipo de situaciones, en las que se requiere de un conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos para ejecutar funciones productivas.

Estas dos concepciones se refieren a un saber que se traduce en acciones, en la capacidad de actuar en contextos reales, pero la primera reduce al saber o al saber hacer, que se moviliza en la toma de decisiones, como reacción a demandas, como desempeño de acciones específicas. La definición de Perrenoud incluye además un saber dinámico que exige educación, experiencia y actitudes apropiadas para poner todo ello oportunamente en el desencadenamiento de la acción.

Este ideal de competencia, es útil en el diseño de un currículum en que se tenga como intencionalidad formar para la toma de decisiones en el mundo de las profesiones o en actividades de cierta complejidad. Pero si se trata de realizar esto en la formación del alumnado del nivel básico o medio, donde se tiene que movilizar o accionar competencias referidas en el currículum en diferentes contextos, Sacristán plantea que hay un abismo de significados; puesto que “ser competente en una disciplina no sólo consistiría en saber acerca de sus contenidos, sino saber hacer y actuar en los contextos donde la disciplina pueda proyectarse. ¿Cómo pensar que es posible plantear ese reto al profesorado, quienes

en su actuación no pueden dar saltos en el vacío de sus concepciones de la educación o en las tareas con las cuales se desenvuelve?” (2010: 332).

En conclusión, sobre el concepto de competencias se tienen diversas definiciones, de las cuales se pueden hacer una exposición, pero resultaría quizá no más interesante, pero si indispensable conocer ¿cuáles son los significados que los docentes han construido sobre las competencias?, ¿cómo han hecho frente a este mundo de información que se les provee en los cursos de actualización sobre el enfoque de competencias?, ¿Qué concepción sobre las competencias guía la práctica docente? y finalmente ¿Existe la preocupación por conocer sobre el modelo de competencias que se aplica en el aula o finalmente todo es una simulación?

2.3. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: ¿MODA O CAMBIO?

Hablar sobre el enfoque por competencias en el contexto de la RIEMS provoca una serie de discusiones sobre las bondades que puede ofrecer dicha reforma, al enfrentarse con la incertidumbre, resistencia, negativa e incredulidad por parte de los docentes, hacia las reformas previas que se han anunciado como estrategias políticas para resolver los problemas de la educación propios de cada tiempo y espacio. Por lo que corresponde al enfoque por competencias, se ha generalizado el dicho de ser sólo una “moda”, “una política sexenal” o “algo más de lo mismo”, condiciones que predisponen al profesorado y directivos a no tomar con el rigor y la seriedad que supone una reforma y reflexionar en torno a si estos “prefijos” son reales o más bien una forma de escudarse del miedo al cambio.

César Coll (2010) en un texto denominado “Las competencias en la educación escolar: algo más una moda y mucho menos un remedio”, declara que a su juicio, el enfoque por competencias comporta un progreso respecto a enfoques y planteamientos que le han precedido, pero sigue presentando, limitaciones importantes, y a la vez riesgos y peligros en los cuales hay que poner atención.

Considera Coll (2010), que las competencias son “...algo más que una moda”, al percibir que dicho enfoque tiene propuestas originales y sugerentes en la educación escolar en cuanto a la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes, puesto que la formación no se puede limitar a un comportamiento puramente instrumental, los aprendizajes que se aspiran a promover en el enfoque por competencias conciernen a la movilización de los conocimientos (Perrenoud, 2011), que implica al alumno a ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas en un ámbito determinado.

En ese mismo sentido, acerca de si hablar de competencias en la educación es una moda, Barnett (Citado en Gimeno, 2010: 331) afirma que este vocabulario no es un mero adorno de una nueva moda, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la escuela se considera el conocimiento y los fines valiosos, devaluando a otros que no coincidan con sus intereses; evidencia que la sociedad moderna está realizando una nueva definición del razonamiento, es un síntoma de que las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea.

Tobón (2006) señala que en la actualidad las competencias sí están siendo asumidas como una moda, donde lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la cual se haga, puesto que el solo hecho de mencionar la palabra da “*validez*” a lo que se hace, puesto que se está dentro del discurso socialmente aceptado. El problema recae en que de continuar esta tendencia, el desenlace puede ser similar a otros términos en educación, los cuales se han publicitado con fuerza y luego han caído en el olvido.

Como una respuesta a esta moda de la educación por competencias en la que muchos entran al juego por aparentar estar actualizados y a la vanguardia, es necesario que cada docente asuma una perspectiva reflexiva sobre las competencias, para comenzar a establecer un orden, una matriz básica general que oriente la formación en los diversos campos del desempeño humano, sin tener como pretensión construir un término unívoco al estilo del positivismo lógico, más bien, de lo que se trata es de definir las lógicas de construcción del concepto y precisar sus límites básicos.

Por consiguiente, el que las competencias sigan siendo una moda o dejen de serlo para convertirse en un enfoque riguroso en el campo pedagógico, dependerá del grado de apropiación crítica de esta perspectiva por parte de los administradores educativos, docentes, universidades, investigadores y comunidad.

Más allá de considerar una moda, al enfoque por competencias, Coll (2010) identifica que ésta propone innovaciones, una es la *integración de distintos tipos de conocimientos* (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, actitudes, emociones, etc.) y la importancia del *contexto* en el desarrollo de las competencias, dicho así, las competencias no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y aplican.

Así mismo, otra novedad en el enfoque de las competencias es la concepción del *aprendizaje a lo largo de la vida* que conlleva al desarrollo de las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido. Siendo así, un aprendiz competente sería el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, de forma cognitiva y emocional haciendo uso estratégico de sus conocimientos en tareas y situaciones diversas.

En otra mirada sobre el enfoque por competencias Coll (2010), señala que son “... mucho menos que un remedio”, al enfrentar dicho concepto algunas limitaciones teóricas y prácticas de difícil solución. Una limitación es que quienes pretendan diseñar los aprendizajes en un programa o currículum, los definan únicamente en términos de competencias (saber hacer), no logrando la integralidad de los distintos tipos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que movilizan a una competencia.

Otro aspecto divergente es que en un mundo globalizado los aprendizajes básicos se tienden a homogeneizar en todos los países, desconociendo la diversidad cultural, siendo contradictorio con las aspiraciones del enfoque por competencias consistente en formar al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía universal y educarlo para el ejercicio de una ciudadanía arraigada a la realidad social y cultural de su región o nación. Por lo tanto, los

tomadores de decisiones y diseñadores de los programas de estudio no deben perder de vista las intencionalidades de dicho enfoque.

Así también, quienes proponen este enfoque dan por hecho que es fácil identificar y seleccionar los aprendizajes escolares cuando se definen en términos de competencias, esto resulta erróneo, porque en realidad esta tarea requiere de una reflexión compleja sobre la relevancia cultural de los aprendizajes y de la función social de la educación.

Referente a la evaluación, Coll (2010), señala que en el enfoque por competencias no existe una claridad sobre cómo evaluar las competencias, ya que las capacidades no son directamente evaluables, suponen diversas tareas, tales como: elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer los indicadores precisos de logro y acertar en las tareas que finalmente se le piden al alumno; en este entramado complejo de tareas, cabe la posibilidad de “perder el hilo” que conduce desde la intención hasta el logro de una competencia. Y además requiere de que el docente este formado para hacer este tipo de evaluaciones.

Coll (2010) enfatiza que el riesgo principal del enfoque basado en competencias es el de presentarse y haberse presentado (al igual que otros enfoques) como una solución a los males, problemas e incertidumbres que atañen a la educación escolar, las aportaciones de dicho enfoque son valiosas, pero no significan un remedio milagroso. Cambiar de enfoque en la educación, es cambiar la práctica educativa en su totalidad y complejidad, hecho que no se logra de un día para otro, se necesita tiempo y espacio para asimilar el cambio y de formación para enfrentarlo, de lo contrario las reformas quedan como intencionalidades y nunca como realidades cambiantes.

Finalmente, el enfoque por competencias si fuera una moda, no significaría necesariamente que tuviera un lapso de vida corto, puesto que los planteamientos en la educación llevan ya una década desde su aparición en el Proyecto Tunig Europa, y se han ido extendiendo a los diferentes países, y precisamente esta condición de presencia global, lo hacen ser no sólo una moda, sino que llevan a reconocer que este enfoque abre

perspectivas novedosas y plantea importantes desafíos teóricos, prácticos de política y gestión educativa a los profesionales de la educación y a las administraciones educativas.

2.4. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO

Las reformas educativas, según la analogía de Larry Cuban (citado en Bolívar, et al., 2005: 2), quedan (en muchas ocasiones) como huracanes que pasan, sin llegar a afectar significativamente al núcleo instruccional del aula, que ha permanecido impasible a sucesivas olas y vientos. Sin embargo, el paso de las olas reformistas puede dejar graves secuelas sobre las personas, dado que la reestructuración del sistema fuerza dolorosamente a una reconversión identitaria.

En la reforma que trae consigo el enfoque por competencias, el principal actor del éxito y quizá del fracaso es el docente, en él recae la responsabilidad, sin lugar a dudas, de que ésta se lleve a cabo en las aulas, hecho que lo llevaría a transformar su propia práctica educativa. Perrenoud (2011: 91) sugiere que para desarrollar un enfoque por competencias, el sistema educativo depende de la adhesión y el compromiso de los profesores, por lo tanto, supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo docente.

Al respecto, Pérez Gómez (2009) subraya que la función docente ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo. El cambio estaría en trasladar el concepto del docente como un profesional con capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, hacia un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar los procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos.

Sin lugar a dudas, implica un cambio de identidad profesional del docente, quien requiere unas competencias profesionales mucho más complejas que las exigidas

tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de las y los estudiantes.

Perrenoud (2011) concibe que quienes se oponen a una reforma, es porque perciben que ésta complica la vida, da mucho trabajo, pone en evidencia algunas incompetencias, amenaza el frágil equilibrio creado con estudiantes o colegas, obliga a tener pérdidas insoportables ¿Quién estaría lo suficientemente loco para contribuir en un cambio que lo puede poner personalmente en dificultades?

Si bien existen resistencias sobre adoptar o no los cambios que se proponen en las reformas, existen otros que de forma muy visible (tal vez, sólo una minoría) se adhieren a este nuevo enfoque y se preparan para asumir los costos en términos de cambio de identidad, de formación continua, de nuevos comienzos.

Pero ante el optimismo, hay que considerar que ni las prácticas, ni los sistemas evolucionan muy rápido, entonces, es necesario tomar el tiempo suficiente para el cambio de actitudes, de representaciones, de identidades en el profesorado. Sobre todo tomando en cuenta que la enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan en parte fuera de la conciencia. Se requiere cambiar la cultura para crear nuevos contextos de aprendizaje.

En este cambio de las prácticas educativas, que conlleva a un trastoque de identidad del profesorado, reclama la tarea de que el docente se convierta en un analista de sus propios procesos a través de la investigación-acción, que incluya la práctica y la reflexión sobre la forma en la que está enfrentando, experimentando o viviendo los cambios que implica una reforma educativa.

2.5. ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Actualmente la educación formal en nuestro país, como en muchos otros, desde el nivel básico hasta el nivel superior se desarrolla bajo el modelo de educación basado en el enfoque por competencias, según lo estipulado en las reformas educativas actuales. En este apartado se presentan los diferentes enfoques que marcan el origen, desarrollo e

implementación de la educación por competencias, en distintos proyectos y perspectivas psicológicas, pedagógicas y epistemológicas.

Los enfoques que se presentan son: de formación para el trabajo, funcionalista-sistémico, conductual, constructivista-cognitivo, socio-constructivista, socio-formativo. Finalmente se aborda una discusión breve sobre el enfoque por competencias.

2.5.1. Enfoque de formación para el trabajo

Un debate en el análisis del enfoque por competencias es sobre el campo donde éste surge, diversos autores afirman (Díaz Barriga, 2011; Tobón, 2005, Sacristán, 2010) que tiene su origen en el mundo del trabajo, es por ello que se recuperan diversos planteamientos que subyacen en dicho campo.

Díaz Barriga (2011) expone que el enfoque laboral o de formación para el trabajo tiene sus inicios en las recomendaciones que realiza el Banco Mundial en 1992, en un documento denominado *Educación técnica*, en el que señala cómo debe ser la formación, encaminada a la ejercitación de tareas y en la creación de módulos, y se reconoce que el elemento principal de una competencia es el desempeño, así también surge la certificación laboral, para valorar las tareas que puede realizar una persona en función de un perfil de trabajo. Las normas de competencia laboral creadas a partir de la encuesta a empleadores, también se sitúan en este contexto,

Otro de los trabajos que se ubican en el enfoque laboral orientado al ejercicio profesional, es el Proyecto Tuning Europa y América Latina consistentes en “una metodología para rediseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudio para cada uno de los ciclos establecidos en Bolonia, de tal manera que pueda ser considerado válido mundialmente” (González y Wagenaar, 2006: 1). Así mismo, se reconoce la importancia y necesidad de ajustar las carreras y la formación de seres humanos a las necesidades de las sociales, para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento.

En la identificación y formulación de las competencias genéricas más importantes de cada campo académico se realizaron encuestas y consultas a licenciados, empresarios y

profesores. En el proyecto Tuning se hace una diferencia entre los resultados del aprendizaje y las competencias.

Por un lado, los resultados del aprendizaje consisten en formulaciones encaminadas a lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar, una vez finalizado del proceso de aprendizaje, y especifican los requisitos mínimos para alcanzar un crédito. Por otro lado, las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades; tienen lugar en varias unidades de un curso y son evaluadas en diferentes etapas. Se distinguen tres tipos de competencias genéricas:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales).
- Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos); para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales.

La concepción que se tiene en el proyecto Tuning, es que “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar, 2003: 80). Las competencias deben tener una expresión concreta, también denominada desempeños, así que quien posee una competencia debe ser capaz de demostrar su ejecución, equivalente a manifestar su capacidad para lograr dominar una destreza, conocimientos y habilidades, es así que las competencias pueden ser verificadas y evaluadas.

Al igual que los demás enfoques en competencia, el proyecto Tuning enfatiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en el estudiante (*outputs*), y no centrados en el profesor (*inputs*), quien tradicionalmente diseña sus programas de trabajo

desde su única perspectiva e intereses, restándole impacto a la formación que se pueda lograr si se involucra a las y los alumnos en la selección de los contenidos académicos.

El proyecto Tuning, aclara que un programa de estudio basado en *outputs*, en el estudiante, es determinado por los conocimientos y habilidades más importantes que un alumno tenga que adquirir durante el proceso de aprendizaje; además, los resultados del aprendizaje y el logro de las competencias deben reflejar los requerimientos de las disciplinas y la sociedad en términos de preparación para el mercado de trabajo y la ciudadanía.

Así el perfil de egreso debería basarse en una necesidad identificada y reconocida por la sociedad académica, y los grupos de interés externos, tales como empresarios (organizaciones), graduados y organizaciones de carácter profesional; “todos ellos tienen un sitio a la hora de decidir qué competencias, tanto genéricas como específicas de cada área, han de acentuarse y hasta qué punto” (Beneitone, et al., 2007: 335).

En este sentido, Angulo (2009) comenta sobre el enfoque laboral de las competencias, que tiene el proyecto Tuning, mismo que se instituye como el impulsor de un nuevo paradigma en el que se propone abandonar al tipo de educación centrada en la enseñanza, donde prevalecía la acumulación y la adquisición de conocimientos académicos en la universidad; pugna por una nueva educación superior centrada en el aprendizaje, al insistir y enfatizar los resultados del aprendizaje, capacidades y procesos y formas de evaluación basadas en competencias directamente influida y relacionada para el trabajo y de esta forma conducir al progreso del estudiante al cumplir con un perfil profesional demandado por su sociedad y la ciudadanía global.

2.5.2. Enfoque funcionalista-sistémico

El enfoque funcionalista tiene como fin que los resultados del aprendizaje deben tener una utilidad en la sociedad y las instituciones, un ejemplo que se puede citar al respecto, es el Proyecto DeSeCo, creado en 1997 por la OCDE, con el objetivo de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de

competencias clave y fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos, una de ellas PISA.

La competencia, desde la mirada funcionalista, se define más allá de los conocimientos y destrezas, puesto que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (OCDE, 2005: 3). Las competencias deben ser desempeñadas en contextos donde el individuo atienda a demandas reales y concretas para el bienestar personal y en favor de una colectividad (primordialmente). Zabala y Arnau (2007: 31), desde esta orientación funcionalista, conceptúan a las competencias como la actuación eficiente en un contexto determinado...con relación al papel que deben cumplir para que las acciones humanas sean los más eficiente posible.

Al nombrarlas competencias clave se considera que representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Esto quiere decir que una competencia es clave, en tanto sirve al individuo para desarrollarse en la sociedad de su tiempo. Éstas deben desarrollarse durante y al final de la enseñanza o formación obligatoria, y actuarán como la base para un posterior aprendizaje (aprendizaje a lo largo de la vida).

Una competencia clave es crucial para tres aspectos de la vida (Comisión Europea, 2004:5):

1. Realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural): deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus intereses personales, sus aspiraciones y deseo de seguir aprendiendo a lo largo de la vida;
2. Inclusión y una ciudadanía activa (capital social); deberían permitir a todos una participación como ciudadanos activos en la sociedad.
3. Aptitud para el empleo (capital humano): la capacidad de todos y cada una de las personas de obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral.

El proyecto DeSeCo propone ocho competencias clave, a partir de su clasificación en torno a tres categorías, *uso interactivo de herramientas*, *necesidad de interaccionar en y con grupos heterogéneos* y *actuar autónomamente*, en adelante se presentan de forma sintetizada las competencias que debe desarrollar un alumno durante su formación escolar obligatoria:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en una lengua extranjera
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias interpersonales y cívicas
7. Espíritu emprendedor
8. Expresión cultural

Una de las características del enfoque funcionalista, es el hecho de atender a las demanda externa o del sistema social, Angulo (2009) menciona que el proyecto DeSeCo está orientado a las demandas, esto es así, al considerar que una base para las competencias clave son las demandas de la vida moderna “las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables: son una consideración cuidadosa de los prerequisites psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad” (OCDE, 2005: 5).

Un enfoque basado en la demanda se pregunta ¿Qué demandas hace la sociedad actual a sus ciudadanos?, ¿qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y cómo es?, ¿qué competencias deben poseer para encontrar y retener un trabajo?, ¿qué tipo de cualidades de adaptación se requieren para mantenerse al tanto de la tecnología cambiante?, desde esta mirada una competencia es también un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo de la forma en que le hacen frente sino también porque actúa en consecuencia de lo que necesita para la armonía social.

La funcionalidad de los aprendizajes supone tener en cuenta que las competencias van más allá de la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente

enseñadas en la escuela. Para ello, la enseñanza debe estar contextualizada en situaciones cercanas a la vida de las y los estudiantes. La funcionalidad se logra cuando éstos se dan cuenta de que el aprendizaje en la escuela les es útil para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él (Escamilla, 2010: 28).

Respecto a la prueba PISA³, que busca cumplir con el cometido internacional de evaluar competencias clave y trastocar de fondo la visión enciclopédica que ha acompañado al trabajo escolar, Díaz Barriga (2011) la considera pretenciosa, así como a sus impulsores (la OCDE), al no reconocer los rasgos específicos, culturales y políticos que dificultan la ciudadanía global que pregonan. Pretenden un tipo ideal de competencias desconociendo procesos específicos y distintos discriminando lo que se realiza en los países subdesarrollados, así que los ejes del discurso del Proyecto DeSeCo, son competencia clave, individuo funcional y nueva ciudadanía.

2.5.3. Enfoque conductual

El enfoque conductual tiene su origen en la pedagogía estadounidense de principios del siglo XX con la teoría de objetivos comportamentales, en la perspectiva del análisis de tareas. La forma en que se traslada el enfoque conductual a las competencias es en proponer que éstas se componen de un verbo, una conducta o un desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia, un ejemplo se encuentra en la propuesta de Laura Frade (2009) al señalar la competencia “*elabora diversos tipos de texto cumpliendo las reglas de ortografía y redacción*”, la estructura gramatical que propone de competencia es de 3 elementos, a saber: **verbo** (elaborar) + **objeto directo** (diversos tipos de texto) + **condición** (cumpliendo las reglas), o **uso del conocimiento**.

En la perspectiva conductual las competencias se racionalizan y normalizan objetivamente, fragmentando los comportamientos, esta propuesta es contraria a la visión de integración, globalidad adaptativa y contextualizada que podemos encontrar en el

³ Por sus siglas en inglés Program for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)

enfoque de competencias socioconstructivista u otros en los que se propone superar la visión conductista de las competencias.

Algunas concepciones de las competencias desde el enfoque conductual son las siguientes:

- Para Boyatzis (1982) una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema de comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona en el entorno social pueda observar y juzgar (citado en Ruiz, 2010: 37).
- Para Levy-Levoyer (1997) una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso (citado en Ruiz, 2010: 37).
- Para Dalton (1997) las competencias son conductas que distinguen ejecutores efectivos de ejecutores inefectivos. Ciertos motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atributos de las personas que manifiestan una constancia en determinadas vías (citado en Ruiz, 2010: 37).

Díaz Barriga (2011: 9) afirma que “el diseño curricular por competencias ha sido el espacio para permitir el retorno de la teoría de objetivos conductuales a la educación”, observándose en la enunciación de competencias generales y desglosarlas en específicas. Justamente esta crítica, tiene eco en el enfoque que propone Frade (2009), denominado *cognitivo-conductual* centrado en el *desempeño*, explicando que lo que pensamos y sabemos lo hacemos para lograr algo, una meta propia, así el desempeño es un producto cognitivo, en este sentido define a las competencias como “capacidades adaptativas cognitivo-conductuales para responder a las demandas que se producen en el entorno y a las necesidades propias que emergen”, esta autora ha participado en la Reforma de la Educación Secundaria (RES) en México.

Respecto al trabajo de Frade, Díaz Barriga (2011) comenta que es un intento de superar la perspectiva conductual de las competencias, al proponer articular la perspectiva

cognitiva a la conductual y considerar que las competencias no sólo deben dar cuenta de los productos sino también de los procesos (Frade, 2009).

Además, Frade (2008) recupera la taxonomía de comportamientos cognoscitivos formulados por Benjamín Bloom denominadas habilidades micrológicas que se traducen en verbos como conocer, comprender, analizar, sintetizar y evaluar, y las de pensamiento superior llamadas macrológicas y son las que ayudan a utilizar y producir conocimientos sobre lo aprendido, estas son: toma de decisiones, pensamiento ejecutivo, pensamiento crítico, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, pensamiento autónomo, pensamiento sistemático, pensamiento morfogénico, entre otros.

Una crítica de Ruiz (2010:38) sobre la taxonomía de Bloom, es que ésta tiene la visión de “saberes o aprendizajes acabados”, y pretender aplicarla al enfoque en el que actualmente se plantea el desarrollo de competencias en la educación, donde se conciben los aprendizajes situados, y en constante construcción, es entrar en contradicciones que deben analizarse a profundidad cuando se está diseñando un programa de estudio, realizando una secuencia didáctica o bien en el planteamiento de situaciones de aprendizaje.

Díaz Barriga (2011: 9) señala que el interés de Frade por construir un modelo que recupere productos y resultados con procesos integrando niveles cognitivos, de habilidad, destreza y actitudes, no se logra, quedando en el intento, porque “el modelo desarrollado contiene una serie de elementos comportamentales que permiten afirmar que en estricto sentido no supera esta visión (conductual)”. Respecto a la planeación de actividades en el aula, Frade propone, las secuencias didácticas para modificar a las cartas descriptivas, hecho que no garantiza la puesta en práctica de la articulación entre los elementos de una competencia (conocimientos, habilidades y actitudes), según Díaz Barriga (2011) se parte de una visión conductual y fragmentaria de las competencias.

2.5.4. Enfoque constructivista-cognitivo

El enfoque constructivista-cognitivo se diferencia de los otros enfoques aquí presentados, por dar énfasis a los procesos de la mente humana, tratando problemas de la comprensión, la memorización, solución de problemas, intuición y memorización. Así mismo, este enfoque se apoya en los aportes de la psicología cognitiva, la inteligencia artificial, la neurociencia y la lingüística.

Se pueden destacar aportes de los siguientes teóricos a las competencias, a Perkins por los estudios realizados en la comprensión, de donde surge el planteamiento de la transversalidad en las competencias. De Gardner con las concepciones de las inteligencias múltiples, que permite atender en el terreno de la práctica educativa los diferentes estilos para aprender. Y de Sternberg, sobre las capacidades para abordar situaciones acordes al contexto (Cfr. Ruiz, 2010).

Las explicaciones de Perkins referente a la comprensión es que consiste en la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Cfr. Ruiz, 2010: 30), y para lograr desempeños comprensivos sugiere al docente diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre las que sobresalen: observación y análisis de hechos, diseño y desarrollo de experimentos, representación del conocimiento, lectura, exposiciones, juegos de desempeños o roles, juegos didácticos, y otros.

Así, lograr la comprensión equivale no sólo a poseer información, sino dar uso o aplicabilidad en diversas situaciones, como explicaciones, ejemplificaciones, contextualizaciones, comparación, justificación y generalización; mismas, en las que puede recibir retroalimentación, desde esta perspectiva cognitiva las competencias son concebidas como “procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias para el logro de desempeños comprensivos” (Perkins, citado en Ruiz, 2010:31).

Gardner, no ofrece como tal una definición de las competencias, pero es interesante retomar, el llamado de atención que hace cuando asumimos un papel frente a las competencias, y es el tener en cuenta que las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos y que los seres humanos tenemos diferentes formas de procesar

información, influyendo el contexto, la herencia y la evolución cognitiva (Cfr. Ruiz, 2010: 31).

Sternberg, es uno de los teóricos recurridos en el tema de las competencias, por el trabajo realizado sobre la inteligencia práctica, respecto a esta menciona que “la inteligencia no es primordialmente un problema de cantidad, sino de equilibrio, de saber cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas” (Sternberg,1987. Cfr. Ruiz, 2010: 32). De ahí que, una competencia para este teórico, sea una conducta adaptativa y propositiva que se adapta a un contexto y posee una metas o finalidades; implicando un modelamiento y elección de ambientes reales y relevantes para el sujeto, esto permite asumir que cada sujeto desarrolla competencias de formas distintas y en diferentes niveles de dominio.

Ruiz (2010) identifica dos autores que trabajan las competencias desde el enfoque constructivista-cognitivo:

- Para Marbach (1999) la competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados entre sí, distinguiendo el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas, las cualidades personales y el talento.
- Para Colerdyn (1996) la competencia es una capacidad probada al realizar una tarea particular, en condiciones específicas y detalladas, insistiendo en la actuación.

Este enfoque constructivista comparte diversos planteamientos teóricos con el socio-constructivista, sólo se separa de él, por el tratamiento que se hace de los procesos cognitivos y poniendo en segundo término los aspectos socio-culturales, lo cual no significa que los niegue, pero no están en la prioridad de análisis.

2.5.5. Enfoque socio-constructivista

Los aportes de Vigostky son la base para las conceptualizaciones de competencias que se han construido desde el enfoque socio-constructivista, tomando en cuenta la naturaleza social, contextual e históricamente determinada de la inteligencia, el papel de la mediación

y la cultura y el planteamiento de las zonas de desarrollo próximo. Ruiz (2010) expone que la ejecución y las competencias tienen relación con las zonas de desarrollo próximo, siendo la ejecución lo que hace normalmente el sujeto (zona de desarrollo real) y la competencia las posibilidades, el resultado de las mediaciones del profesor, del contexto y la experiencia (zona de desarrollo potencial).

En esta perspectiva las competencias se conciben como acciones situadas (Ruiz, 2010:33), encontrando diversas definiciones del término como la de Perrenoud (2004) “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Humache (1997) “la competencia es una capacitación (potencial) general basada en conocimientos, experiencias, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la implicación de prácticas educativas...no pueden reducirse a conocimientos de hechos” (citado en Ruiz, 2010:34).

El enfoque socioconstructivista, de acuerdo con Díaz Barriga (2011) articula tres aspectos al modelo de educación por competencias:

- Reconocer el papel del sujeto en la construcción del conocimiento.
- Referir el aprendizaje-situado o aprendizaje en el contexto.
- Reconocimiento de la necesidad de graduar la construcción del conocimiento.

La visión constructivista en este enfoque concibe “el aprendizaje como interacción entre el sujeto y el contexto social”, esta concepción surge a partir de la recuperación de aportes piagetianos, cognitivos y vigotskianos, considerando que “el aprendizaje tiene lugar a partir de la creación de un conflicto cognitivo” (Carretero, 2011: 35), consistente en construir una situación real como problema de aprendizaje y realizar un tratamiento conceptual de la misma. Es decir, una competencia se “desarrolla cuando los alumnos se enfrentan a situaciones de punta” (Roegiers, 2010), de manera progresiva y variada, movilizándose capacidades, conocimientos, actitudes en contextos reales.

Este enfoque recupera aportes de las teorías constructivistas y socioconstructivistas, pudiendo identificar los siguientes principios de psicopedagógicos del aprendizaje significativo (Zabala y Arnau, 2007):

- *Esquemas de conocimiento y conocimientos previos*: los esquemas de conocimiento son las representaciones que una persona posee en un tiempo determinado sobre algún objeto de conocimiento, estos no son estables se revisan y modifican, hasta volverse complejos y adaptados a la realidad. Un nuevo aprendizaje se construye sobre esquemas ya existentes, o bien, conocimientos previos que son competencias o componentes de éstas que sirven de base para la construcción de nuevos conocimientos.

En este sentido, Perrenoud (2011) indica que una competencia es estable si la movilización de los conocimientos va más allá de la reflexión y de poner en acción los esquemas creados, aclarando que un esquema no es una simple costumbre, es más bien un instrumento flexible, misma que no tiene que ser consciente; compara a los esquemas de conocimiento con el término de *habitus* de Bourdieu (1972), definiéndolo como:

Un sistema de disposiciones duraderas y adaptables que al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver problemas que tienen la misma forma (Bourdieu, 1972 citado en Perrenoud: 2011: 29).

Entonces, un esquema permite la movilización de conocimientos, métodos, informaciones, reglas para enfrentar situaciones cada vez más diferenciadas y complejas, siendo así, que “una competencia organiza un conjunto de esquemas...de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción” (Perrenoud, 2011:30), para formular inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, cálculos probabilísticos, diagnósticos, entre otros, mismos que se van formando a través de razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores, haciéndose cada vez más complejas y automatizadas (total o parcial, pero no obligatoriamente).

- *Vinculación profunda entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos*: el aprendizaje significativo tiene lugar cuando se establecen relaciones sustantivas entre los conocimientos previos, el nuevo conocimiento y la disponibilidad, necesidad e interés del alumno para aprender. De estar presente esta situación se

logran aprendizajes profundos, en caso contrario sería mecánicos, superficiales y olvidados con facilidad al no establecer un puente entre los conocimientos previos (esquemas de conocimiento presentes) y lo que se pretendía aprender.

- *Nivel de desarrollo*: el nivel de desarrollo cognoscitivo del alumno funge un papel importante para el lograr establecer relaciones de contrastación entre los aprendizajes previos y el nuevo conocimiento, por lo que no basta con poner una situación de aprendizaje que cause conflicto y desequilibrio en el alumno, si este no cuenta con la disponibilidad cognitiva para resolverlo.
- *Zonas de desarrollo próximo*: consiste en “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vigotsky 1979, citado en Carretero, 2011:29). Por lo tanto, potencializar las zonas de desarrollo del alumno implicaría que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se le formulen retos que puedan ser abordados de acuerdo al nivel de desarrollo, que en el enfoque de las competencias, se refiere a implementar situaciones-problemas del contexto donde el alumno movilice y transfiera sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para plantear alternativas y/o soluciones viables.
- *Disposición para el aprendizaje*: el equilibrio personal, la relación interpersonal y la inserción social son factores que influyen en la significatividad del aprendizaje, puesto que la percepción que el alumno tengan sobre el ¿Para qué? Y ¿Por qué? implicarse en el desarrollo o solución de una situación de aprendizaje, dependen los resultados a lograr.
- *Significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos*: este es uno de los principios fundamentales del enfoque socio-constructivista, consistente en lograr que el desarrollo de las competencias se dé en situaciones del contexto, tenga lugar en la resolución de problemas cotidianos ya sean personales o de la sociedad, donde el nuevo contenido por aprender tenga valor por sí mismo y sea identificado por el alumno como una necesidad de aprendizaje.
- *Actividad mental y conflicto cognitivo*: el papel activo del alumno es un factor indispensable en el aprendizaje, en tanto asuma el protagonismo ante la resolución

de una situación-problema o nuevo conocimiento, los esquemas de conocimiento podrán ser reelaborados y tendrá lugar el conflicto cognitivo, consistente en lograr que el alumno “cuestione sus ideas como paso previo a la construcción de significados... a partir de la realización de actividades como: la observación, el análisis, los contrastes, la aplicación en contextos diversos” (Zabala y Arnau, 2007: 111).

- *Actitud favorable, sentido y motivación:* la actitud del alumno frente a las actividades de aprendizaje, es otro factor clave para el logro favorable en el proceso educativo, si una tarea tiene sentido para el alumno se involucrará en ella y asumirá un papel activo y protagónico. Al respecto, existen dos tipos de motivación, a saber: intrínseca y extrínseca; en cuanto a la motivación intrínseca se actúa para mejorar la propia competencia, por interés genuino y personal, y no por obligación externa, en cambio la motivación extrínseca se busca la aprobación externa, respondiendo a los intereses de los otros y recibir una recompensa (Carretero, 2011).

Carretero (2011: 137) enfatiza que la propia historia motivacional influye en la actuación y el sentido que se le atribuye a la tarea de aprender, identificando dos tipos de metas, las Metas de Competencia (MC) y las Metas de Ejecución (ME), diferenciando la actitud de una persona hacia la realización de una tarea, quien actúa con MC se pregunta ¿Cómo hacerlo?, en cambio los de ME cuestionan ¿Puedo hacerlo? Ante los errores en la tarea los individuos con MC ven una posibilidad de aprender y caso contrario sucede quien tiene ME, lo perciben como un fracaso. Los sujetos con MC plantean criterios personales, flexibles y de largo plazo y para los de ME sus criterios son normativos, rígidos y a corto plazo. Es así, que el rendimiento es mayor en estudiantes con MC. Esto sugiere, que debe fomentarse el estilo motivación intrínseco para afrontar con éxito cualquier tarea de aprendizaje.

- *Autoestima, autoconcepto y expectativas:* el aprendizaje no sólo depende de factores cognitivos, también entran en juego el autoconcepto y la autoestima. Las expectativas de éxito influyen en una actitud favorable hacia los contenidos y las tareas de aprendizaje. Al respecto, Carretero (2011: 135) señala que “las expectativas guardan una relación importante con la autoimagen o autoconcepto” y tienden hacia el realismo o el pesimismo.

Este autor expone que los individuos con expectativas muy pesimistas al predecir sus competencias, ante una tarea creen que el esfuerzo será muy grande, que no podrán realizarla porque es complicada y requiere demasiado tiempo, por lo que seguramente no la realizarán o bien será muy difícil; la percepción que tienen hacia la tarea de aprender y la forma en que la viven, “depende de la forma en que representa y construye su propia capacidad” (Carretero, 2011: 136).

En una circunstancia distinta, están las personas con expectativas muy optimistas, quienes valoran que una determinada tarea no requiere tanto esfuerzo, sobreestiman sus capacidades, implicándose de forma comprometida y espontánea en las actividades de aprendizaje, la complejidad de la tarea la perciben como un reto u oportunidad para poner en juego sus competencias.

- *Reflexión sobre el propio aprendizaje, metacognición:* el conocimiento metacognitivo implica el conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices y pensadores, visualizando potencialidades y limitaciones, teniendo en cuenta cuáles son los objetivos del aprendizaje y cómo actuar en consecuencia, discerniendo sobre el uso de estrategias adecuadas para enfrentar con éxito alguna situación o conflicto cognitivo (Carretero: 2011). También implica la autorregulación, al controlar y evaluar la propia actuación, para identificar avances o dificultades, así como el transferir conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante diversas tareas de aprendizaje (problemas, retos, conflictos-sociocognitivos). Siendo así, la metacognición implica el aprender-aprender haciendo uso de habilidades del pensamiento tales como: planificar, identificar, aplicar, controlar, evaluar y transferir (Zabala y Arnau, 2007).

2.5.6. Enfoque socio-formativo

Otros de los enfoques es el de la socioformación propuesto por Sergio Tobón, Julio Pimienta y Antonio García Fraile, quienes consideran que tiene sus bases en el constructivismo social de Vygotsky, recuperando de éste el posicionamiento que afirma que “los conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean” (Tobón, 2011: 14) y otro de sus fundamentos es la epistemología de la complejidad de

Morin (2005), para quien el pensamiento complejo consiste en entretener las cosas entre sí, en el ámbito de relaciones de organización, cambio y nuevas reorganizaciones, asumiendo los procesos de orden e incertidumbre con flexibilidad y creatividad.

La propuesta de la socioformación parte de dar cuenta de la integración de las dinámicas sociales, contextuales y personales que inciden en el actuar del sujeto, articulando procesos sociohistóricos y procesos individuales; existiendo una relación de intercreación entre ser humano y cultura, recreándose una a la otra, de ahí, que se proponga abordar la formación en competencias como un “proceso recursivo y dialógico por medio del cual la sociedad forma a sus miembros para la autorrealización, y a su vez, es esta formación la que posibilita la permanencia y continua recreación de la sociedad” (Tobón, 2005: 9).

En este enfoque la educación se concibe como una “función de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar y facilitar el plan de vida del hombre e introducirle en el mundo social y cultural” (Tobón, 2005: 10), desde esta perspectiva la formación del sujeto tiene una incidencia directa en la construcción, reconstrucción y transformación del tejido social, que en términos de Morin (2000) supone que “la sociedad produce a sus miembros, pero cada miembro contribuye a producir la sociedad” (citado en Tobón, 2005: 9).

Así la autonomía se ve como un reto individual de construir dentro de un proyecto ético de vida el cual, según Pimienta, Fraile y Tobón (2010), es el planteamiento distintivo del enfoque de la socioformación, al considerar que éste es una planeación consciente e intencional que realiza una persona con el fin de dirigir su vida hacia diferentes campos del desarrollo humano, bajo los siguientes componentes:

- *Ético*: asumir las consecuencias de los actos y respetar las normas de convivencia, al reconocer errores y reparar los daños.
- *Visión*: alcanzar la plena autorrealización mediante la satisfacción de las necesidades vitales de tipo biológico, psicológico y social.
- *Contacto continuo*: con sí mismo, los demás y el mundo para detectar necesidades de crecimiento socio-cultural y valorar cómo se están satisfaciendo.

- *Valores*: sobresalen el automejoramiento, justicia, autovaloración, honestidad y transparencia.
- *Construcción*: bajo estrategias generales basadas en metas que se ponen en acción mediante actividades específicas.
- *Alcance de metas*: valora los logros obtenidos respecto a la consecución de metas y establecimiento de aspecto específicos por mejorar (Tobón, 2005).

En cuanto al currículum que propone este enfoque, es visto como el “conjunto de prácticas concretas que tienen los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en torno a la formación” (Tobón, 2011: 15), recomienda tomar consciencia en la identificación de logros y aspectos por mejorar para la formación de personas con un proyecto ético de vida sólido y con las competencias necesarias para hacer frente a los retos del contexto. Asume, que existen cinco ejes responsables en la formación en competencias (Tobón, 2005), los cuales son:

- 1) Responsabilidad de las instituciones educativas: quienes deben implementar procesos pedagógicos y didácticos de calidad, considerando la formación integral, la transdisciplinariedad, autovaloración continua basada en estándares de calidad y talento humano (docentes y directivos) capacitados para poner en marcha el currículo de la socioformación basados en problemas del contexto.
- 2) Responsabilidad social: recae en gran parte en la política educativa para promover una cultura de la formación del talento humano, para fortalecer valores como la solidaridad y la cooperación, en articulación con los medios de comunicación y destinando los recursos económicos necesarios para tal fin.
- 3) Responsabilidad del sector empresarial: busca la integración del sector laboral y económico en la formación de competencias.
- 4) Responsabilidad de la familia: en este núcleo social recae la función de formar en valores como la convivencia, el emprendimiento, el diálogo, la autorreflexión, el liderazgo, la autorregulación y las habilidades básicas del pensamiento.
- 5) Responsabilidad personal: aquí tiene lugar la formación en competencias desde la autogestión, la autoformación y autorrealización del proyecto ético de vida.

Otro de los aspectos que retoma el currículum, son los aportes del pensamiento complejo de Morin (1999), a partir de los siete saberes fundamentales que la educación debe tratar en cualquier sociedad y cultura sin excepción alguna:

- I. Enseñanza del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error; la educación debe tener como necesidad primera examinar cómo se da el proceso de conocimiento desde una visión multidimensional, desarrollando en las personas la capacidad para buscar la lucidez tras las tendencias a la ilusión y al error.
- II. Enseñanza de un conocimiento pertinente; promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales, enseñar métodos para aprehender las relaciones e influencias entre las partes y el todo complejo.
- III. Enseñanza de la condición humana; el ser humano es una unidad compleja (es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico), por lo que su condición debe ser un objeto de aprendizaje e integración entre los saberes académicos y los populares.
- IV. Enseñanza de la identidad terrenal; consiste en promover la comprensión del destino planetario del hombre, interrelacionado los procesos locales con los globales en diferentes aristas.
- V. Enseñanza del proceso de incertidumbre; la educación tiene como tarea formar en estrategias para afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, e incertidumbre de nuestro tiempo, cuando se creía que todo podría predecirse, los acontecimientos y accidentes del siglo dicen lo contrario.
- VI. Enseñanza del proceso de comprensión; entender a la comprensión como medio y fin de la comunicación humana, asumiéndola en la toma de contacto y vinculación con lo que se espera comprender de sí mismo, los demás y el entorno.
- VII. Enseñanza de la antropeítica; un reto más de la educación es enseñar la condición de sujeto a partir de comprender el desarrollo conjunto de la autonomía individual, la participación comunitaria y su pertenencia a una ciudadanía universal.

En consecuencia, el currículum por competencias desde la socioformación tiene como características (Tobón, 2011):

- Trata de superar al currículum tradicional al no ser una lista de asignaturas y contenidos, sino una planeación, ejecución y comunicación de acciones puntuales dirigidas a la formación integral de las y los estudiantes y demostrada en la práctica cotidiana.
- No es un proceso exclusivo de las instituciones, puesto que es necesario que las diferentes instituciones asuman de manera consciente y responsable su papel de formadoras.
- Busca generar condiciones para el logro de personas con alto compromiso ético, autorrealizadas, emprendimiento e idoneidad para enfrentar retos del contexto, a partir de identificar las prácticas implícitas y explícitas de la formación.

Respecto a las competencias, se conciben como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber ser en una perspectiva de mejora” (Tobón *et al.*, 2010: 11). Desde esta mirada de las competencias y concepción del currículo ya expuesto, propone un modelo de desarrollo curricular al cual denomina GesFOC (Gestión del enfoque socioformativo complejo), proponiendo retos, tales como:

- a) Articular el diseño curricular desde una perspectiva global.
- b) Integrar el diseño curricular como parte de la gestión de la calidad académica.
- c) Relacionar el diseño curricular con otros procesos de las instituciones educativas: gestión de recursos, establecimiento de alianzas, gestión del talento humano y la medición de resultados.
- d) Plantear un diseño sencillo del currículo que permita la participación de los docentes.

A partir de los retos del modelo GesFOC, se proponen las bases del mismo, pretendiendo establecer el diseño curricular desde el pensamiento complejo, recuperar la estructura de varios modelos de gestión de la excelencia, uno de ellos el modelo europeo de la calidad que busca comprometerse con procesos de acreditación de los programas académicos, lograr la certificación de procesos académicos de las normas ISO y gestionar

la calidad con base al Círculo de Deming modificado (direccionar, planear, actuar y evaluar para la mejora continua).

La puesta en marcha del modelo GesFOC se da a través de diez procesos interrelacionados, a saber:

- 1) Proceso de ingreso, evaluación de entrada y refuerzo de competencias.
- 2) Liderazgo y trabajo en equipo pertinente.
- 3) Modelo educativo.
- 4) Estructura curricular.
- 5) Políticas de gestión en la formación, la investigación la extensión y el bienestar académico.
- 6) Espacios formativos por módulos.
- 7) Gestión del talento humano directivo, administrativo y docente.
- 8) Gestión de recursos.
- 9) Prácticas docentes: mediación de la formación humana integral a través de competencias.
- 10) Proceso de salida, evaluación de competencias y seguimiento de egresados.

La apropiación que se hace del Círculo de Calidad de Deming hacia la implementación del modelo GesFOC en la búsqueda del aseguramiento de la calidad, es el siguiente:

- *Direccionar*: a partir de criterios se establecen metas a lograr en el proceso y cómo evaluarlas concretamente, tomando en cuenta a todo el sistema académico.
- *Planear*: identificando aspectos que se deben mejorar a partir de la evaluación, proponer acciones concretas indicando los recursos y el talento humano.
- *Actuar*: poner en acción lo planificado y procurar el cumplimiento de los criterios, a través de una reflexión continua para identificar el mejoramiento, prevenir y corregir errores.
- *Evaluar*: con base a criterios establecidos determinar los logros y aspectos a mejorar.

Las acciones del ciclo de calidad pueden iniciar en cualquier punto y no tienen un final (Tobón, 2011). Los autores que proponen este enfoque, participan en la actualización de los docentes de los diferentes niveles educativos en nuestro país, condición que invita a poner atención a la propuesta en cuanto a su operatividad en las escuelas.

2.5.6. Enfoque de la RIEMS

Los enfoques presentados sobre la educación en competencias, se han realizado con el fin de identificar las distintas vertientes en las que se ha implementado y se intenta operativizar el currículum en todos los niveles educativos, lo que nos compromete con un análisis sobre cuál es el currículum vivido en las aulas, cuál es la distancia que existe entre los diversos planteamientos y lo que el docente comprende e interpreta por competencias.

Después de revisar estos enfoques, queda la inquietud por indagar sobre cuál es el grado de conocimiento que tenemos los docentes y quienes diseñan los programas de estudios ante esta variedad de planteamientos y discernir en cuál debemos posicionarnos, porque decir que el currículum formal del nivel medio superior se basa en el enfoque “amarrado al constructivismo, puede enriquecer la calidad de la educación al engarzar los propósitos educativos con los métodos para alcanzarlos...favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y aplicación de las herramientas necesarias para su resolución” (Acuerdo 442).

Este posicionamiento explícito que aparece en el *acuerdo 442* por el que se establece el *Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*, pierde coherencia cuando señala el establecimiento de un “Marco Curricular Común basado en desempeños terminales”, lo que remite a ubicarlo en el enfoque conductual, donde lo característico de éste son los desempeños acabados o finales que pueden ser evaluados bajo indicadores que indiquen que ya se cuenta con la competencia. La posición del constructivismo es que las competencias están en constante equilibrio y desequilibrio, por lo tanto no puede ser valorado como un desempeño terminal.

En estas líneas no se pretende hacer un análisis curricular, sino más bien ubicar el problema al cual nos enfrentamos cuando no existe una claridad entre los autores que se leen y el posicionamiento que estos guardan en relación a los enfoques teóricos y prácticos de las competencias, como es señalado por Díaz Barriga (2011), cuando expone la necesidad de reconocer que existen diversas escuelas de pensamiento en los enfoques por competencias que exigen ser investigados y analizados a profundidad. Estos aspectos teóricos se recuperan en la interpretación de los significados construidos por estudiantes, en el capítulo 5.

CAPÍTULO 3. RECUPERANDO LAS VOCES DE ESTUDIANTES EN UNA REGIÓN: RUTA METODOLÓGICA

El propósito de este capítulo es explicar el proceso seguido en la construcción de la región que constituye el escenario de las y los estudiantes que acuden a planteles del COBACH, quienes miran su formación por competencias de una manera particular, y a la vez explicar el enfoque teórico-metodológico y el andamiaje seguido para conocer sus experiencias de formación.

La construcción de la región requirió de un cruce de planos: aquel que ofrece el Colegio de Bachilleres como parte del subsistema de educación media superior y que ubica los planteles de acuerdo a una zonificación escolar; aquel que contempla los espacios de interacción en los que estudiantes de siete planteles del Colegio de Bachilleres estuvieron dispuestos a colaborar en la investigación; y aquel que ofrece la administración estatal que ha regionalizado el estado de Chiapas en 15 regiones.

Para referir la ruta seguida a lo largo de la investigación, se presenta cómo se entiende el enfoque fenomenológico-hermenéutico, así como las categorías que hicieron posible recuperar, interpretar y analizar los relatos de estudiantes de diversos planteles educativos, siendo estas: experiencia vivida, significados en movimiento, voz del alumnado. Así como la forma en que se trabajó el grupo de discusión, y como se realizó el acercamiento a los actores, sobre todo con el alumnado y finalmente como se sistematizó la información.

3.1. EL CONCEPTO DE REGIÓN PLAN EN LA INVESTIGACIÓN

La regionalización del objeto de estudio es una tarea compleja que requiere la perspicacia del investigador para dar cuenta de los elementos y factores que hacen a una región tomando en cuenta un problema a investigar o un objeto de investigación, son diversas las concepciones que existen sobre la región, pudiendo encontrar elementos de concordancia

como es el suponer que para crear una región deben identificarse elementos que le den unicidad, que estén presentes en un espacio físico o simbólico, que finalmente permitan explicar, comprender, develar o interpretar una realidad o hecho social en un tiempo y espacio determinado, es decir en una región, sea esta geográfica, económica, cultural, sociocultural, política, plan o simbólica.

El concepto de región que se utilizó para tratar el objeto de estudio y que es de interés explicar en este trabajo es el de región plan, ubicándose como región plan al subsistema educativo de nivel medio superior que es el Colegio de Bachilleres de Chiapas en el que, al igual que en otros subsistemas, se opera la RIEMS desde agosto del 2009.

Para explicar por qué refiero una región plan respondo a continuación las siguientes preguntas: ¿Qué es una región plan? ¿Por qué estudiar una región plan? y ¿por qué el subsistema COBACH forma parte de una región plan?

Respecto al concepto de región plan encontramos como pionero a Boudeville quien la define como “una herramienta geográficamente continua” (en Boisier, 2007: 43). Usa la palabra “herramienta” para aludir a la coherencia de las decisiones económicas. Algo que de inmediato liga con el par centralización/descentralización, bajo esta polarización en la toma de decisiones, Boudeville argumenta que la noción de espacio-plan, es, en efecto, una región cuyas diversas partes dependen de una misma decisión central y coordinadora, como filiales de una casa matriz. Por lo tanto, el espacio-plan es producto del análisis de la elección de los medios geográficos disponibles para obtener un fin determinado de política económica.

Por otra parte, García (2006), expone que la región plan es un medio de funcionamiento, de gestión, de acción, intervención y de control, es también una estructura institucional. En ese mismo sentido, para Salguero (2006: 15) “es un espacio continuo delimitado con el fin de aplicar en él un plan o programa de desarrollo regional”. Identifica una clasificación de la región plan, a saber: administrativas, homogéneas y polarizadas o también pueden delimitarse teniendo en cuenta los tres conceptos.

Carvajal (1997) argumenta que también es denominada como "región programa", y sobre todo como "región de planificación". Es considerada como resultante de la voluntad

humana, una vez que el espacio es sometido a decisiones. Retomando a Boudeville, sostiene que este tipo de región es un instrumento colocado en las manos de una autoridad, localizada o no en la región, para alcanzar un fin determinado (Cfr. Boisier, 2007). Es así que atendiendo a las diferentes concepciones sobre la región plan se puede sintetizar que:

- La región-plan, se define en función de los fines que persigan los órganos de autoridad o de gobierno.
- Su elección como objeto de estudio tiene por finalidad un programa.
- Se expresa a través de la existencia de un núcleo planificador o de un centro de decisión.

Entonces ¿por qué estudiar una región plan?, la finalidad estaría expresada en dar seguimiento a la implementación de una política pública, develar la forma en que los sujetos que son afectados con dichas políticas responden a ellas, saber si estas políticas resuelven problemas que reclama la sociedad, también poder conocer la forma en que los distintos órganos de gobierno se coordinan para lograr el desarrollo social, económico y político que las sociedades o grupos sociales reclaman, en general podrían ser varias las razones por las cuales estudiar una región plan, pero de forma concreta podría señalar que el estudio de una región plan nos permite comprender la forma en la que se planea institucionalmente la vida de un contexto social en un tiempo determinado, y cuáles son los efectos que esta provoca.

En consecuencia, ¿por qué el COBACH forma parte de una región plan?, visto de manera simple, es un subsistema donde se concretizan políticas públicas nacionales influenciadas por lineamientos provenientes de organismos internacionales, de carácter educativo, que en este momento implementa la RIEMS, atendiendo a los mandatos gubernamentales para llevar a los fines que se plantean en dicha reforma.

El COBACH, como subsistema educativo, es una región planeada y programada, que como antes se mencionaba surge en 1973 por decreto presidencial de Luis Echeverría Álvarez para dar atención a la población estudiantil de 15 a 17 años, brindándole formación general para continuar estudios o incorporarse a la vida laboral. Vista así, es una región que

tiene una finalidad y elementos que la componen que le dan cierta homogeneidad pero también heterogeneidad.

Algunos elementos que identifican a la región plan son: el tipo de población que atiende, las demandas socioeducativas a las que responde, los planes y programas de estudio que opera, los acuerdos institucionales que le dan congruencia y legitiman, las acciones gubernamentales para dar seguimiento a las políticas implementadas y los actores que la componen.

Otro aspecto por señalar es que se ubica una porción de la región plan en razón al COBACH, que es la región centro-fraylesca, ésta es establecida como una estructura planeada e institucionalizada con fines administrativos y de organización de los planteles educativos, pero no corresponde a la regionalización económica y geográfica del estado de Chiapas, por lo que también es comprendida como una región plan.

En conclusión, la ubicación del concepto de región que en este documento se propone responde al conocimiento del objeto de estudio y resulta de un ejercicio conceptual que me permitió identificar los elementos o bien poner sobre la mesa las ideas sobre cómo ubicar un problema de investigación en el campo de los estudios regionales.

3.1.1. El subsistema del COBACH

El Colegio de Bachilleres fue creado a partir de las recomendaciones que realizó la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en mayo de 1973, tras exponer al presidente de la república de esa época, Luis Echeverría Álvarez, el documento denominado “estudio sobre la demanda de la educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución”. En dicho documento se señaló puntualmente que para ese año, existía una demanda de 56 000 estudiantes para nuevo ingreso y que para 1980 serían 105 000, misma que no era atendida, por ello recomendó al Ejecutivo Federal:

La creación por el Estado de un organismo descentralizado que podría denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, con

capacidad para crear planteles de educación media superior; establecer planteles en coordinación con los gobiernos de los estados e incorporar planteles privados; siendo así, se podría atender parte de la demanda de educación para la que no había capacidad en septiembre de 1973. Y Por lo tanto, el Colegio coordinaría la actividad docente en todos los planteles, de manera que la educación que en ellos se impartiera correspondiera a los programas y métodos integrados a nivel nacional (Cfr. ANUIES, 1975).

En función de dicha recomendación de la ANUIES, se decreta la creación del Colegio de Bachilleres y se publica el 26 de septiembre de 1973 en el Diario Oficial de la Federación, como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la ciudad de México. Los considerandos para la formulación del decreto fueron los siguientes:

Primero: Que el crecimiento de la población en el país y la necesidad que confronta la juventud mexicana de capacitarse profesionalmente para responder a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la nación, han provocado un constante aumento de aspirantes que demandan su admisión en instituciones públicas o privadas que imparten educación en el ciclo superior de nivel medio.

Segundo: es conveniente acrecentar las oportunidades educativas en dicho ciclo, que se caracteriza por su doble finalidad de ser propedéutico y terminal, pues a quien lo concluya se le expedirá certificado de estudio como antecedente escolar de educación superior y título que acredite la capacitación profesional adquirida; y

Tercero: debido a la necesidad de disponer a la brevedad posible del personal que requiere el desenvolvimiento económico, social y cultural del país, es menester crear un organismo descentralizado, que paralelamente a las instituciones estatales, incremente el sistema educativo nacional, auspiciando el establecimiento de escuelas que impartan educación de nivel medio superior...(Cfr. Gobierno de la República, 1973)

Así también, en el artículo 2º del decreto de creación se estableció que el Colegio de Bachilleres tendría por objeto impartir e impulsar la educación correspondiente al ciclo superior del nivel medio, teniendo como facultades:

- Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares de la República Mexicana que estime conveniente.

- Impartir educación del mismo ciclo a través de las modalidades escolar y extraescolar.
- Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos.
- Otorgar o retirar reconocimiento de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo ciclo de enseñanza.
- Establecer y sostener planteles en coordinación con los gobiernos de los Estados, dentro de sus respectivas jurisdicciones.
- Auspiciar el establecimiento de planteles particulares.

Respecto a los planes de organización académica estarían autorizados por la Secretaría de Educación Pública y el patrimonio del colegio estará constituido por: los ingresos que obtenga, los fondos que le asigne el Consejo Nacional de Fomento Educativo y los bienes y demás ingresos que adquiriera por cualquier título legal.

Años más tarde, en 1978 en Chiapas siendo gobernador de la entidad el Lic. Salomón González Blanco, expidió el *Decreto No. 133* por el que se creó el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), publicado en el Periódico Oficial del Estado con fecha 09 de agosto de 1978. Los considerandos de este decreto justifican el surgimiento del COBACH por el crecimiento demográfico del país que generaba nuevas necesidades en el aspecto educativo cuya satisfacción debía realizarse mediante la creación, modificación o adecuación de sistemas y modalidades educacionales.

Por lo tanto, el estado de Chiapas no escapaba a este fenómeno y las diversas instituciones educativas con las que se contaba debían hacerse flexibles y adaptarse a las necesidades de la época, para que de manera eficaz y congruente con la realidad nacional, se proporcionara educación calificada para servir de manera eficientemente al desarrollo y progreso de la entidad.

Por ello, se estimó importante proponer la creación de un nuevo tipo de institución educativa para la enseñanza media superior, el Colegio de Bachilleres, que operando con una estructura administrativa especial, en forma paralela a las instituciones oficiales, impartiera la educación a este nivel, con plena efectividad a la realidad estatal de nuestro

tiempo. Además se tenía en cuenta el éxito que los Colegios de Bachilleres habían logrado en el Distrito Federal y en algunos estados de la República, así que recogiendo la valiosa experiencia ya acumulada podría con toda efectividad iniciar con mayor solidez programas más acordes con la vida y las necesidades de Chiapas.

En el artículo 1º del *Decreto 133*, se estipula que el COBACH, se crea como un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio y con domicilio en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Así también, en el artículo 2º, se estableció que el COBACH tendría por objeto impulsar la educación correspondiente al ciclo superior de nivel medio, confiriéndole las siguientes facultades:

- Establecer, promover, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares del Estado que estime conveniente.
- Impartir educación del mismo ciclo a través de las modalidades escolar y extraescolar.
- Expedir certificados de estudios y otorgar diplomas y títulos académicos.
- Otorgar o retirar reconocimientos de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo ciclo de enseñanza.
- Establecer convenios de coordinación académica con otras instituciones.

El artículo 3º refiere las leyes de observancia por el COBACH, siendo éstas la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Pública del Estado y por los planes de organización académica del Colegio de Bachilleres de la ciudad de México. En cuanto al patrimonio del Colegio se estimó en el artículo 4º, que estaría integrado por los fondos que asigne el Gobierno Federal, los fondos que asigne el Gobierno del Estado, ingresos que obtenga por servicios prestados y bienes y demás ingresos que adquiera por cualquier título. Y en el artículo 5º se establecieron los órganos de gobierno del Colegio, a saber: la junta directiva, el patronato, el director general, el consejo consultivo de directores y los directores de cada uno de los planteles.

A partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se reforma el *Decreto 133* de fecha 09 de agosto de 1978 y el *Decreto 188* de fecha 18 de marzo de 2009, quedando en vigencia el *Decreto 324* por el que se establece la “Ley del Colegio de Bachilleres de Chiapas”, emitida por el Congreso del Estado en su Honorable Sexagésima Cuarta Legislatura Constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas y publicada en el Periódico Oficial del Estado el 14 de septiembre de 2011.

En el *Decreto 324* se reconoce que el reformar el marco normativo del Colegio de Bachilleres es para dar congruencia tanto en el ordenamiento jurídico, como en la dinámica de las políticas públicas. Es así que, como institución promotora de modificaciones sustanciales en la educación media, requiere en la actualidad de los ajustes necesarios que permitan continuar su compromiso con el desarrollo de las nuevas generaciones de jóvenes chiapanecos (Cfr. H. Congreso del Estado de Chiapas, 2011).

A partir del *Decreto 324* se establece la Ley del Colegio de Bachilleres de Chiapas (en adelante Ley del COBACH), esta institución educativa es considerada un organismo público descentralizado de la administración pública estatal, con personalidad jurídica, patrimonio propio, autonomía operativa y de gestión, con domicilio legal en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Los objetos y atribuciones del COBACH, son enunciados en el Capítulo II, de la citada Ley, estableciendo que el Colegio tendrá por objeto ofrecer e impulsar la educación del nivel medio superior, con características de bachillerato general, atendiendo a los objetivos siguientes:

- Propiciar la formación integral del estudiante, ampliando su educación en los campos de la cultura, la ciencia, la tecnología, la salud, el cuidado de sí mismo y del medio ambiente.
- Crear en el alumno una conciencia crítica, constructiva y reflexiva, que le permita expresarse y adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- Promover y realizar actividades para la preservación y la difusión de la cultura y el deporte.

- Promover conductas basadas en la ética, el respeto a los derechos humanos, la democracia y al Estado de Derecho.
- Fomentar en el alumno las actitudes y habilidades que lo orienten y estimulen para su participación colaborativa y el autoaprendizaje.
- Brindar al estudiante a través de su formación, los elementos necesarios que le permitan su ingreso a instituciones de educación superior (Cfr. H. Congreso del Estado de Chiapas, 2011).

Para cumplir con los objetivos signados, se le atribuyen al Colegio en el artículo 8° de Ley del COBACH, las siguientes funciones:

- Gestionar y en su caso establecer planteles en el Estado, previa autorización de la Secretaría de Educación Pública.
- Impartir educación de acuerdo a sus programas académicos y a través de sus diferentes modalidades educativas.
- Expedir certificados de estudio y documentación oficial de acuerdo a las disposiciones reglamentarias derivadas de esta Ley.
- Proponer, observar y evaluar sus planes, programas de estudio y modalidades educativas, mismas que deberán ajustarse a lo que establezca la Secretaria de Educación Pública.
- Revalidar y reconocer estudios, así como establecer equivalencias de los realizados en otras instituciones educativas similares, siempre que se satisfagan los requisitos institucionales y académicos establecidos por el COBACH atendiendo a las disposiciones de la Secretaria de Educación Pública y la Secretaria de Educación del Estado.
- Incorporar a instituciones que impartan estudios equiparables a los que ofrece el COBACH que cuenten con registro de validez oficial de estudios.
- Suscribir convenios o acuerdos de colaboración interinstitucional para el desarrollo de las actividades académicas.

- Instrumentar los mecanismos necesarios de conservación mantenimiento de los bienes muebles e inmuebles que forman parte del patrimonio del COBACH.

En lo concerniente a los planes y programas de estudio que se imparten en el COBACH son los autorizados por la Secretaría de Educación Pública (signado en el artículo 9° de la Ley del COBACH), siendo la instancia correspondiente la Dirección General de Bachillerato (DGB).

Esta Ley, también define y describe a las autoridades y estructura organizativa del Colegio, enunciando en el artículo 14 que las autoridades del COBACH, la constituyen la Junta Directiva y el Director General. Definiendo en el artículo 15 que “la Junta Directiva es el órgano supremo de gobierno del COBACH, responsable de aprobar las políticas, programas, objetivos y metas del organismo, así como de evaluar los resultados operativos, administrativos y financieros” (H. Congreso del Estado de Chiapas, 2011).

Acerca del Director General, se le define en el artículo 23 como la persona a quien corresponde la representación general del COBACH, durará en el cargo cuatro años y podrá ser ratificado por el Gobernador del Estado para un segundo periodo de gestiones. Las facultades y obligaciones de éste, suscritas en el artículo 15, son las siguientes:

- Dar cumplimiento a los acuerdos que emita la Junta Directiva y concurrir a las sesiones de ésta con voz, pero sin voto.
- Dirigir y coordinar los servicios educativos que imparta el COBACH conforme a la normatividad vigente.
- Impulsar las actividades de planeación y evaluación institucional tendentes a alcanzar la excelencia educativa y eficiencia administrativa.
- Presentar a la Junta Directiva proyectos de reformas, programas académicos, presupuesto anual de ingresos y egresos.
- Analizar los problemas académicos y administrativos trascendentes del COBACH y proponer a la Junta Directiva, las soluciones que estime procedentes.
- Nombrar, remover y reubicar al personal docente, actividades paraescolares y administrativos.

- Celebrar y suscribir contratos o acuerdos con dependencias o entidades de la administración pública federal, estatal o municipal, organismos privados o sociales nacionales o extranjeros.
- Presentar informe de las actividades realizadas durante un año lectivo a la Junta Directiva.
- Otorgar, sustituir y revocar poderes generales y especiales para pleitos, cobranzas y actos administrativos.
- Aplicar las sanciones que establece la Ley del COBACH.

En cuanto a la estructura central del COBACH (ver figura 1. Organigrama General), se establece en el artículo 28 que el Director General se auxiliará de los órganos administrativos siguientes:

- I. Secretario Técnico
- II. Dirección Académica
- III. Dirección de Administración y Finanzas
- IV. Dirección Jurídica
- V. Dirección de Planeación y Evaluación Institucional
- VI. Dirección de Vinculación
- VII. Dirección del Planetario
- VIII. Unidad de Normatividad
- IX. Unidad de Difusión Institucional
- X. Unidad de Informática
- XI. Coordinaciones de Zona

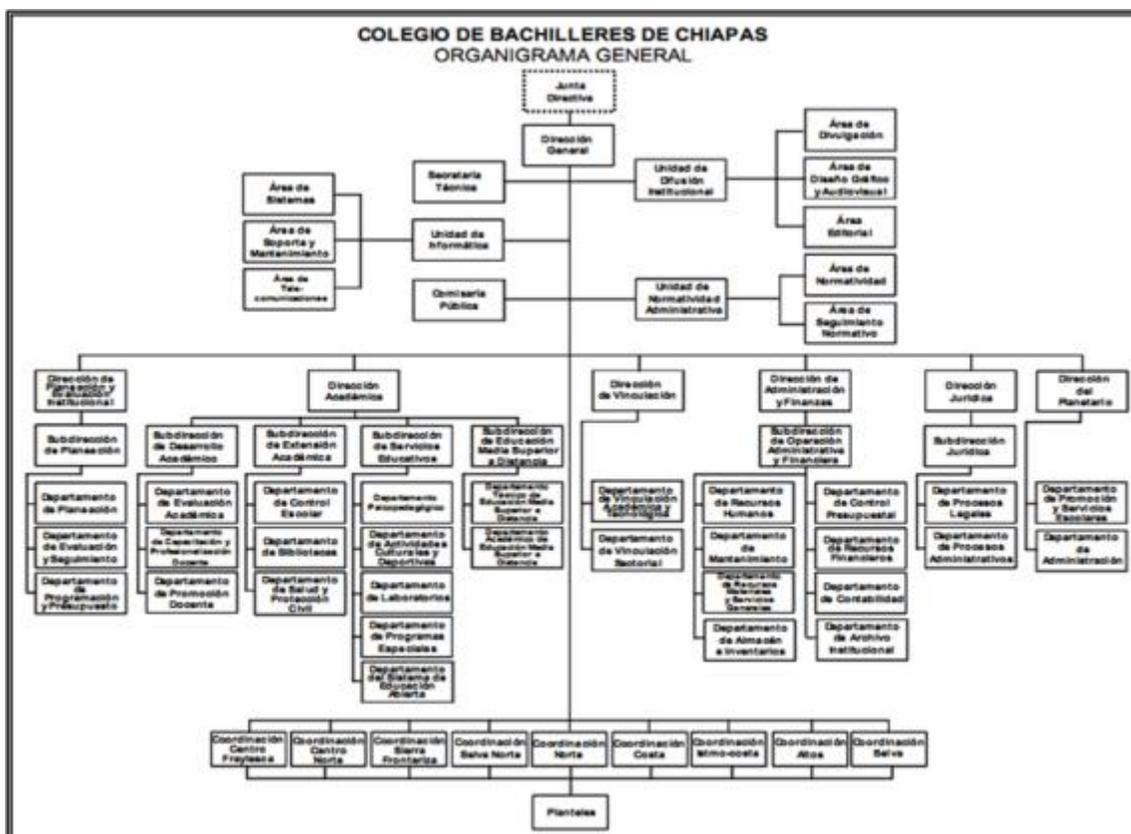


Figura 2. Organigrama General del COBACH (Tomado de Cabrera, 2010: 3)

De acuerdo a los fines de la investigación que nos compete, se retoma para descripción las facultades, atribuciones y funciones de las coordinaciones de zona, puesto que la investigación se ha delimitado a la coordinación Centro-Fraylesca y a algunos planteles de ésta.

En razón, a la Ley del COBACH del 2011, en el artículo 42, se señala que las facultades y obligaciones de los Coordinadores de Zona, son:

- Presentar los planes y programas de actividades a la Dirección General.
- Dirigir, supervisar y controlar las actividades académicas y administrativas que emanen de la Dirección General, aplicables a su coordinación y planteles, de acuerdo con los reglamentos y demás disposiciones normativas.
- Coordinar la implementación de los planes académicos de mejora continua y administrativa de los planteles a su cargo.

- Presentar propuestas para el fortalecimiento de las actividades académicas y administrativas.
- Informar a la Dirección General sobre el desarrollo de las actividades de la coordinación.
- Presidir reuniones con directores de plantel, para dar a conocer programas, lineamientos y disposiciones académicas y administrativas aplicables al desarrollo de sus actividades, así como para analizar problemas específicos y proponer alternativas de solución.
- Organizar y promover conjuntamente con el área correspondiente de la estructura general, la participación de las y los estudiantes, de los docentes y de actividades paraescolares, en los eventos académicos, de orientación escolar, cívicos-deportivos, artísticos-culturales, ecológicos, de salud y protección civil.
- Supervisar el desarrollo y funcionamiento de las diversas áreas académicas, administrativas y de esparcimiento que ocupan los planteles.
- Apoyar a los planteles de la zona, en la solución de conflictos académicos, administrativos y laborales que presenten.
- Vigilar el cumplimiento de la normatividad del colegio.
- Promover la participación responsable y propositiva del personal de la coordinación para el mejoramiento de las actividades. (Cfr. H. Congreso del Estado de Chiapas, 2011).

Además, en el Manual de Organización del COBACH se especifica el propósito de las coordinaciones, consistente en “supervisar que el desarrollo de los planes y programas académicos y administrativos de los Planteles y Centros EMSaD, se realicen de acuerdo a la normatividad y contribuir con la formación integral de los alumnos” (Cabrera y Muñoz, 2012: 104). Así también, se señalan las funciones de éstas; a saber:

- Supervisar la implementación y el desarrollo de los programas académicos, técnicos de capacitación, salud y protección civil, así como los administrativos de los planteles y Centros de Servicios EMSaD de acuerdo a la normatividad aplicable.

- Gestionar los requerimientos para el correcto funcionamiento de los planteles y Centros de Servicios EMSaD, ante los órganos administrativos correspondientes del Colegio.
- Elaborar el Plan de Trabajo Anual de la coordinación y validar los planes de Trabajo de los planteles y Centros de Servicios EMSaD para su autorización correspondiente.

3.1.2. Los planteles del COBACH

El COBACH se encuentra integrado por nueve coordinaciones de zona, cabe aclarar que éstas no corresponden paralelamente a las regiones socioeconómicas y administrativas propuestas por el gobierno del Estado de Chiapas, éstas coordinaciones atienden a los 306 planteles con los que cuenta el COBACH, distribuidos en Planteles COBACH, Centros de Servicio EMSaD y Anexos. En la tabla 2 se enlistan las coordinaciones y el número de planteles que atienden.

Tabla 2. Planteles del COBACH				
Coordinaciones de Zona	Planteles	Centros EMSaD	Anexos	Total
1. Centro Fraylesca	18	13		31
2. Centro Norte	13	20	1	34
3. Norte	11	20		31
4. Istmo Costa	9	17		26
5. Sierra Fronteriza	10	39		49
6. Altos	12	21		33
7. Costa	21	24	3	48
8. Selva Norte	15	6		21
9. Selva	16	17		33
Total	125	177	4	306

Fuente: Elaborada con información tomada de chiapas.gob.mx/funcionarios/estatal/ejecutivo/cobach

Para su mayor especificidad se agregan en ANEXO 1, un concentrado de las coordinaciones, nombre de los planteles y ubicación geográfica de éstos, pertenecientes al Colegio de Bachilleres de Chiapas.

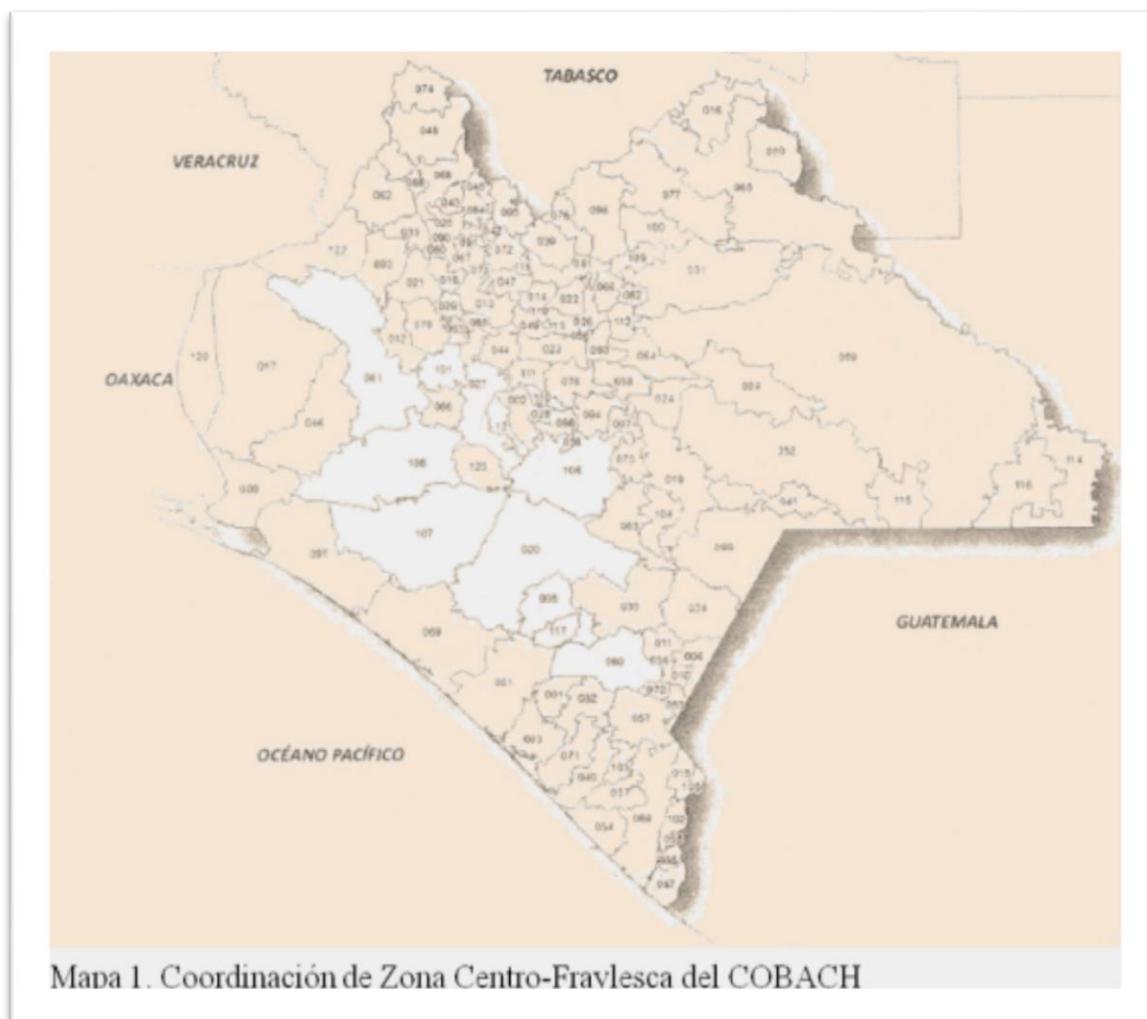
Enseguida se presenta en el Mapa 1, los municipios que integran la coordinación Centro-Fraylesca, detallando los planteles que atiende y se ubican en cada municipio en la tabla 3:

Tabla 3. Planteles de la coordinación Centro-Fraylesca del COBACH			
COORDINACIÓN CENTRO-FRAYESCA DEL COBACH			
Clave del Municipio	Municipio	Planteles	Regiones Económicas del Gobierno del Estado
008	Ángel Albino Corzo	EMSaD 158 Palestina EMSaD 238 Libertad de Pajal EMSaD 239 Plan de Ayutla	Frailesca
020	La Concordia	Plantel 015 EMSaD 111 rizo de oro EMSaD 241Plan de la Libertad	Frailesca
027	Chiapa de Corzo	074 Julian Grajales	Metropolitana
028	Chiapilla	EMSaD 159 Chiapilla	Llanos
058	Nicolás Ruiz	EMSaD 054 Nicolás Ruiz	Llanos
061	Ocozocoautla de Espinoza	Plantel 049 EMSaD 136 Ignacio Zaragoza EMSaD 153 Francisco Villa EMSaD 179 Ocuilapa de Juárez	Valles zoques
080	Siltepec	EMSaD 132 Capitán Luis A. Vidal	Sierra Mariscal
101	Tuxtla Gutiérrez	Plantel 001 Terán Plantel 013 Tuxtla Oriente Plantel 033 Polyforum Plantel 035 Tuxtla Norte Plantel 145 Tuxtla Sur Plantel 234 Plan de Ayala Plantel 236 Tuxtla Poniente	Metropolitana
106	Venustiano Carranza	Plantel 235	Llanos
107	Villa Corzo	Plantel 032 San Pedro Buenavista	Frailesca
108	Villaflores	Plantel 017 Domingo Chanona Plantel 027 Cristóbal Obregón Plantel 044 Villaflores Plantel 123 Cuauhtémoc	Frailesca

		EMSaD 181 Guadalupe Victoria	
110	San Lucas	EMSaD 92 San Lucas	Llanos
117	Montecristo de Guerrero	EMSaD 202 Laguna del Cofre	Frailesca
121	Emiliano Zapata	Plantel 20 de Noviembre	Llanos
Fuente: Elaborada con información tomada de chiapas.gob.mx/funcionarios/estatal/ejecutivo/cobach			

En el mapa 1, se representa el espacio geográfico en donde se ubican los planteles que pertenecen a la Coordinación de Zona Centro-Fraylesca, observándose que los centros educativos se integran según la mayor proximidad o cercanía territorial, en tanto que pueda facilitar y agilizar:

- Visitas de supervisión a los planteles.
- Organizar eventos académicos como son cursos de actualización, concursos de conocimientos, concursos culturales y deportivos.
- Distribución o entrega de materiales bibliográficos, mobiliarios.
- Entrega y recepción de información, etc.



Otro elemento en la estructura administrativa del COBACH son los planteles, cuyo propósito es “facilitar y transmitir los conocimientos para la formación académica de los alumnos inscritos en el Colegio, con base en los planes y programas de estudios (Cabrera y Muñoz, 2012: 105). En razón a dicho propósito, la figura que representa al plantel, que es el director tiene como funciones:

- Dirigir y coordinar las actividades académicas y administrativas del plantel.
- Representar al plantel en todos los actos que vinculen a la escuela con el entorno.

- Diseñar, coordinar y evaluar el *plan académico de mejora continua*, presentándolo anualmente al coordinador de zona.
- Ejercer el liderazgo en la solución de problemas de forma creativa y eficiente.
- Presentar informe semestral de actividades al coordinador de zona.
- Convocar a los presidentes de academia para la planeación e implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar un ambiente escolar para el aprendizaje.
- Concurrir a las sesiones del Consejo Consultivo de Directores con propuestas.
- Aplicar medidas disciplinarias al personal docente, paraescolar, administrativo y estudiantes de acuerdo a la normatividad.
- Dar cumplimiento a las políticas, planes, programas y reglamentos académicos.
- Supervisar el desarrollo y funcionamiento de la infraestructura del plantel.
- Organizar su propia formación continua (Cfr. H. Congreso del Estado de Chiapas, 2011).

El personal docente es parte nodal en el funcionamiento de los planteles educativos, de acuerdo a la Ley del COBACH del 2011, se le concibe en el artículo 53 de ésta, como a “la persona física, agente y promotor del proceso educativo, que realiza funciones académicas a través de la cátedra, la orientación, la tutoría y toda actividad propia de dicho proceso”. Y administrativamente, según las horas de clase que imparta puede ser: tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo y de asignatura. Destacando entre sus funciones:

- Presentar a la dirección del plantel la planeación de los saberes de la o las asignaturas que imparta, planificando los procesos de enseñanza y ubicándolos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, informando de los avances.

- Llevar a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora.
- Ejercer la libertad de cátedra de acuerdo a los planes y programas del COBACH.
- Dar a conocer a las y los estudiantes el primer día de clases de cada semestre el programa, la metodología, criterios de evaluación y bibliografía de la asignatura.
- Evaluar periódicamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de acuerdo a las fechas señaladas por la dirección.
- Impartir el 100% de las clases.
- Cumplir en su horario de labores las comisiones asignadas por la dirección del plantel.
- Participar en proyecto de mejora continua.
- Organizar su formación continua.
- Respetar a las autoridades del plantel, compañeros de trabajo y a las y los estudiantes (Cfr. H. Congreso del Estado de Chiapas, 2011).

3.1.2.1. Modelo educativo del Colegio de Bachilleres de Chiapas (modalidad escolarizada)

El Colegio de Bachilleres de Chiapas, retoma el modelo educativo propuesto por la Dirección General de Bachillerato (DGB), a partir de la creación de este último el 26 de marzo de 1994, el COBACH opera con los planes y programas de estudio que esta dirección diseña para el bachillerato general.

Entendiendo por bachillerato general al nivel educativo que atiende a una población que fluctúa entre los quince y los dieciocho años, cuya finalidad es “generar en el educando una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, y le dé una comprensión de su sociedad y de sus tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo” (DGB, 2012).

El bachillerato general se caracteriza por pretender formar en la universalidad de los contenidos, a la vez de iniciar con la integración de los contenidos disciplinares acumulados

en la vida escolar y ser la última oportunidad para ser establecer contacto con los productos culturales de forma amplia.

El bachillerato general se oferta en 125 planteles en el estado de Chiapas, bajo la administración del COBACH, en la modalidad escolarizada, los planes de estudio con las que se atiende a la población responde a tres componentes formativos, a saber:

Componente de formación básica, brinda información sobre conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer el alumno para participar activamente, cambiar su realidad, contribuir a la convivencia, saber comunicarse y comprender el medio donde vive, la asignaturas que la integran pueden consultarse en el *mapa curricular 1. Bachillerato general escolarizado*, que se muestra adelante.

Componente de formación propedéutica, contiene asignaturas que permiten el acercamiento al alumno hacia las profesiones, para definir sus intereses sobre una u otra carrera universitaria, se cursan en el quinto y sexto semestre.

Componente de formación para el trabajo, permite al estudiante desarrollar procesos de trabajo específico, a través de procedimientos, técnicas e instrumento que preparen y relacionen al joven para el entorno laboral y social. Las capacitaciones que se ofertan y que se evalúa bajo las normas de competencias laboral son:

- Informática
- Contabilidad
- Administración
- Higiene y salud comunitaria
- Desarrollo e implementación de la docencia en la comunidad
- Desarrollo comunitario

**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA**

**MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL CON UN ENFOQUE EDUCATIVO
BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS MODALIDAD: ESCOLARIZADO

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C
MATEMÁTICAS I	5 10	MATEMÁTICAS II	5 10	MATEMÁTICAS III	5 10	MATEMÁTICAS IV	5 10			FISIOLOGÍA	4 8
QUÍMICA I	7 10	QUÍMICA II	7 10	BIOLOGÍA I	4 8	BIOLOGÍA II	4 8	GEOGRAFÍA	4 8	ECOLOGÍA Y MEDIO	4 8
ÉTICA Y VALORES I	3 6	ÉTICA Y VALORES II	3 6	FÍSICA I	5 10	FÍSICA II	5 10	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	4 8	NEOLOGÍA DE LA DIVERSIDAD	4 8
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	4 8	HISTORIA DE MÉTODOS I	4 8	HISTORIA DE MÉTODOS II	4 8	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA MEXICANA	4 8	*CÁLCULO DIFERENCIAL	3 6	*CÁLCULO INTEGRAL	3 6
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4 8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4 8	LINGÜÍSTICA I	4 8	LINGÜÍSTICA II	4 8	**TEMAS SELECTOS DE BIOLOGÍA I	3 6	**TEMAS SELECTOS DE BIOLOGÍA II	3 6
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3 6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3 6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3 6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3 6	**FORMACIÓN PROFESIONAL I	3 6	**FORMACIÓN PROFESIONAL II	3 6
INFORMÁTICA I	4 8	INFORMÁTICA II	4 8	**FORMACIÓN PARA EL TRABAJO I	4 8	**FORMACIÓN PARA EL TRABAJO II	4 8	**FORMACIÓN PROFESIONAL III	3 6	**FORMACIÓN PROFESIONAL IV	3 6
ACTIVIDADES PARACURRICULARES	4	ACTIVIDADES PARACURRICULARES	4	**FORMACIÓN PARA EL TRABAJO III	3 6	**FORMACIÓN PARA EL TRABAJO IV	3 6	**FORMACIÓN PARA EL TRABAJO V	4 8	**FORMACIÓN PARA EL TRABAJO VI	4 8
	32 64		32 64	ACTIVIDADES PARACURRICULARES	3	ACTIVIDADES PARACURRICULARES	3	**FORMACIÓN PARA EL TRABAJO VII	3 6	**FORMACIÓN PARA EL TRABAJO VIII	3 6
					35 64		34 64	ACTIVIDADES PARACURRICULARES	4	ACTIVIDADES PARACURRICULARES	3
									31 64		34 62

L.C. MARGARITA AMABELINA MARTÍNEZ PARRA
DIRECTORA GENERAL

COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL

COMPONENTE	CREDITOS ACUMULADOS
GRUPO	126
PROFESORES	24
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	36
ACTIVIDADES PARACURRICULARES	20

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DCA/2009

Mapa curricular 1. Bachillerato general, modalidad escolarizada

3.1.2.2. Modelo Educativo de la Educación Media Superior a Distancia (modalidad mixta)

La Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), surge en el país en 1996, proponiéndola la Secretaría de Educación Pública como un modelo educativo que ayudase a remediar la falta de atención en las comunidades rurales del país, donde es manifiesta la falta de acceso a las oportunidades educativas, existe baja densidad de población y no cuenta con otra opción educativa del nivel.

Siendo el propósito de la EMSaD, ofrecer una opción educativa no convencional que resulte de calidad y que sustente su operación en la utilización de diversos medios: material impreso, audiovisual, uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la asesoría docente. Entre sus características destacan:

- La promoción del estudio por parte del estudiante, que se favorece por medio de la utilización del paquete didáctico.
- El desarrollo de asesoría por campo de conocimiento y no por asignatura.
- La incorporación de recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje.
- Concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una comunicación constante donde asesores y estudiantes se retroalimentan continua y permanentemente.
- En la mayoría de los casos comparte instalaciones con otras escuelas, o se labora en espacios prestados o donados por las comunidades y autoridades locales. Los centros de servicios funcionan en espacios como escuelas primarias, secundarias, casas ejidales, presidencias municipales, etc.
- La operación se realiza con recursos humanos mínimos, al considerarse el trabajo docente por campo de conocimiento (un asesor por campo de conocimientos).
- No debe coexistir con otros servicios del tipo medio superior, al menos a un radio de 30 kilómetros a la redonda.
- Facilita el tránsito interinstitucional entre subsistemas.
- La modalidad es adaptable a distintas formas de operación (escolarizada, semiescolarizada y abierta) (Cfr. DGB, 2012).

La EMSaD opera desde el año 2002 en la entidad, bajo la normatividad académica y administrativa del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), como respuesta a una de las estrategias planteadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Es denominada modalidad mixta, de acuerdo a la tipificación que se hace en el *Acuerdo 445* (2008c), caracterizada por combinar estrategias y métodos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende.

El propósito general de este modelo educativo es atender a la población entre 15 y 24 años de edad, que demandan educación media superior que se encuentra ubicada en zonas marginadas, los cuales por sus condiciones económicas, sociales y de acceso no asisten a la escuela y por lo tanto no continúan sus estudios, al egresar de la secundaria, en una década del 2002 al 2012 operan en el Estado 177 centros de EMSaD.

El *objetivo general* de la EMSaD es ofrecer una alternativa de educación que permita iniciar, continuar y concluir estudios de educación media superior a la población que por circunstancias de trabajo, dispersión geográfica y restricciones de otro tipo, no tiene acceso a la educación escolarizada. Esto, a efecto de que el estudiante pueda continuar sus estudios de educación superior o incorporarse al trabajo productivo (Cfr. García de Vietma, 1997).

Los objetivos específicos de la EMSaD consisten en ampliar la cobertura de atención a la demanda educativa, a fin de contribuir en:

- Disminuir el rezago educativo.
- Brindar servicio a recién egresados de la secundaria como una alternativa más.
- Apoyar a quienes deseen concluir sus estudios de educación media superior, independientemente de su avance académico previo.
- Aprovechar la capacidad instalada no utilizada en las instituciones que participen en el desarrollo de la nueva modalidad.
- Aplicar los recursos y medios pedagógicos eficaces de las modalidades alternativas existentes (telesecundaria, bachillerato en sistemas abiertos y a distancia).
- Flexibilizar los planes de estudio.
- Adaptarse a las condiciones estatales, regionales y locales, procurando un alto grado de pertinencia en el contexto social.

El plan y programa de estudios de la Educación Media Superior Distancia, son los que autoriza la Dirección General del Bachillerato, con tres componentes formativos, a saber: básico, propedéutico y de capacitación para el trabajo.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA



MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL CON UN ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: COLEGIO DE BACHILLEROS DE CHIAPAS MODALIDAD: MIXTA EMSAD

PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C
MATEMÁTICAS I	5	10	MATEMÁTICAS II	5	10	MATEMÁTICAS III	5	10	MATEMÁTICAS IV	5	10				FILOSOFÍA	4	8
QUÍMICA I	5	10	QUÍMICA II	5	10	BIOLOGÍA I	4	8	BIOLOGÍA II	4	8	GEOGRAFÍA	3	6	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	6
ÉTICA Y VALORES I	3	6	ÉTICA Y VALORES II	3	6	FÍSICA I	5	10	FÍSICA II	5	10	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	3	6	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	6
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	6	HISTORIA DE MÉXICO I	3	6	HISTORIA DE MÉXICO II	3	6	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3	6	*CALCULO DIFERENCIAL	3	6	*CALCULO INTEGRAL	3	6
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	8	LITERATURA I	3	6	LITERATURA II	3	6	*ADMINISTRACIÓN I	3	6	*ADMINISTRACIÓN II	3	6
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3	6	*CIENCIAS DE LA SALUD I	3	6	*CIENCIAS DE LA SALUD II	3	6
INFORMÁTICA I	3	6	INFORMÁTICA II	3	6	**CAPACITACIÓN DE INFORMÁTICA POR MÓDULOS	7	14	**CAPACITACIÓN DE INFORMÁTICA	7	14	*CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I	3	6	*CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II	3	6
												**CAPACITACIÓN DE INFORMÁTICA			**CAPACITACIÓN DE INFORMÁTICA		
28 32			28 32			30 60			30 60			22 50			28 38		

COMPONENTES	CARGA HORARIA
BÁSICO	114
PROPEDEÚTICO	24
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	28
PARAESCOLARES	0

* COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDÉUTICA
** COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO POR MÓDULOS BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

DCA/2010

Mapa curricular 2. Educación Media Superior a Distancia, modalidad mixta

El modelo educativo considera cinco campos de conocimiento: *matemáticas, ciencias experimentales, comunicación, ciencias sociales y capacitación para el trabajo*, operando en la mayoría de los centros de servicio la capacitación de informática, y es a partir del periodo 2012-B que en 14 centros de EMSaD (creados en el año 2011) se imparte a las y los estudiantes de tercer semestre la capacitación de Desarrollo Comunitario. Cabe mencionar que en el plan de estudios no se consideran las actividades paraescolares, quedando a criterio de los docentes el habilitar alguna actividad deportiva o cultural, considerada en los paraescolares. En el mapa curricular 2, que se presenta refleja el componente de las asignaturas, para la modalidad mixta de EMSaD.

3.1.3. El COBACH en la regionalización administrativa de Chiapas

El COBACH está organizado por coordinaciones y para esta investigación se seleccionaron seis planteles pertenecientes a la coordinación Centro-Fraylesca y uno a la Centro Norte, para los propósitos de la investigación además a estos planteles se les ubicó, de acuerdo con la regionalización administrativa del estado de Chiapas, en la región Metropolitana y en la región de los Llanos, como se ilustra en la tabla 4 y en el mapa 2. Ubicación geográfica de planteles educativos participantes en la investigación.

Tabla 4. Planteles educativos participantes en la investigación			
Plantel	Municipio	Región	Coordinación COBACH
COBACH 01	Tuxtla Gutiérrez.	Metropolitana	Centro-Fraylesca
COBACH 13	Tuxtla Gutiérrez	Metropolitana	Centro-Fraylesca
COBACH 118	Chiapa de Corzo	Metropolitana	Centro-Norte
COBACH 20	Emiliano Zapata	Los Llanos	Centro-Fraylesca
COBACH 54	Nicolás Ruiz	Los Llanos	Centro-Fraylesca
EMSaD 92	San Lucas	Los Llanos	Centro-Fraylesca
EMSaD 159	Chiapilla	Los Llanos	Centro-Fraylesca
Fuente: elaboración propia.			

Los planteles enlistados en la tabla 4 conforman la región que se aborda en esta investigación, la cual se constituye en el encuentro de la región plan educativa (coordinación Centro-Fraylesca del COBACH) y la región administrativa de Chiapas (regiones Metropolitana y Los Llanos). En el mapa 2 se ha trazado con una línea los puntos de unión entre los siete planteles que comparten características que le dan unidad a este encuentro de regiones.

Una de ellas es que las localidades de Chiapilla, Nicolás Ruiz, San Lucas y el Palmar de Chiapa de Corzo son consideradas zonas rurales (de acuerdo a la información del INEGI, 2010), tienen como principales actividades económicas a la agricultura, siendo predominante el cultivo del maíz, la mayoría de sus habitantes (hombres) migran a otros

estados de la república para emplearse como obreros, esto en las temporadas donde no hay la cosecha de sus cultivos de sobrevivencia.

En cuanto a sus indicadores sociodemográficos, tienen una población promedio de 5000 habitantes, la escolaridad promedio oscila entre 4.5 y 4.8 grados, lo que significa que la mayoría de la población no tiene estudios de primaria concluidos, el analfabetismo es alto oscila entre 12.87% y 31.66%, el desarrollo humano es medio, en la tabla 5 pueden observarse de manera específica estos datos.

Tabla 5. Indicadores sociodemográficos de la región plan						
Municipios	Estructura de la población			Escolaridad promedio	% Analfabetismo	Desarrollo humano (Grado)
	Población total	%Hombres	%Mujeres			
Chiapilla	5405	51.45	48.55	4.8	18.57	Medio
Nicolás Ruiz	4317	51.56	48.44	4.6	12.87	Medio
San Lucas	6734	50.55	49.45	4.5	19.2%	Medio
Emiliano Zapata	4636	48.75	51.25	6.9	14.73	Medio
El Palmar Chiapa de Corzo	1477	51.04	48.96	4.8	31.66%	Medio
Tuxtla Gutiérrez	553374	47.70	52.30	10.0	3.9%	Alto

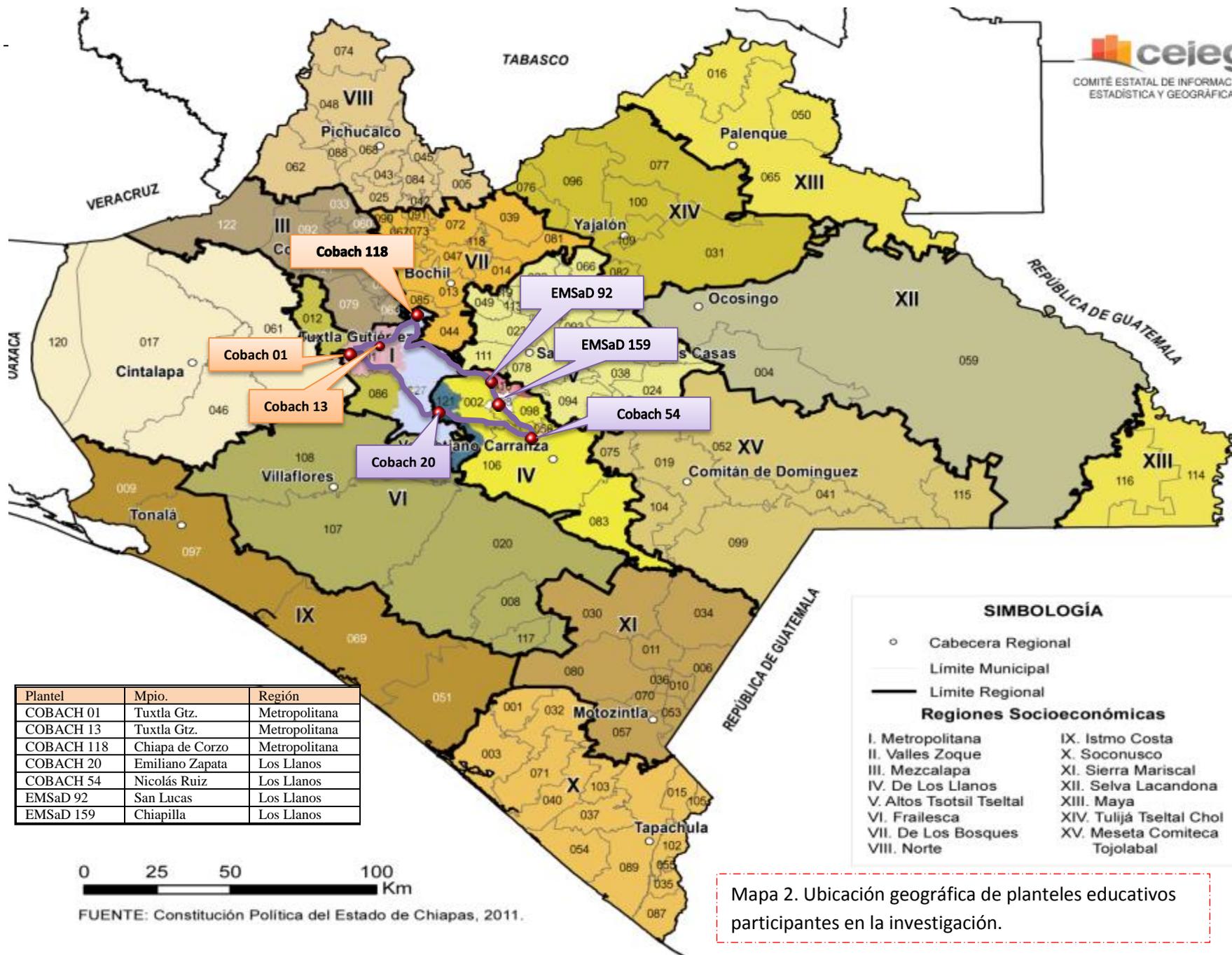
Fuente: elaborada a partir de información obtenida en INEGI (2010).

En lo que se refiere a Emiliano Zapata, donde se ubica el Plantel 20 de Noviembre es considerada una zona geográfica semiurbana, aquí un porcentaje bajo de la población se dedica a la agricultura, en su mayoría son empleados de comercios y diversas instituciones públicas y privadas, el nivel de escolaridad promedio es de 6.9 grados, indicando que la mayoría de la población concluyo estudios de primaria, el grado de desarrollo humano es medio.

Tuxtla Gutiérrez es la capital del Estado, se desarrollan actividades económicas en los tres sectores de la economía, concentrándose en el sector terciario, se observa que la escolaridad promedio es de 10 grados, los niveles de analfabetismo son bajos en comparación con los otros municipios, y tiene un alto grado de desarrollo humano.

Esta es un bosquejo breve de la realidad sociodemográfica de las regiones Llanos y Metropolitana donde se encuentran los planteles educativos que participan en la investigación, así también en el Mapa 2, podemos observar la ubicación geográfica de los centros educativos a los que se ha hecho mención.

Esta región plan construida para efectos de esta investigación está sujeta a planeación por parte de diversas instancias estatales y nacionales, pero responde además a los vínculos que establece el gobierno estatal y federal con el exterior, por lo que es posible identificar en ella influencias derivadas de los principios de organismos internacionales que fueron abordados en el capítulo 1.



Mapa 2. Ubicación geográfica de planteles educativos participantes en la investigación.

3.2. RUTA METODOLÓGICA PARA CONOCER LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DESDE LAS VOCES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Para llevar a cabo el acercamiento con las y los estudiantes de los planteles educativos seleccionados se comenzó a trabajar en un primer momento con un número aproximado de 40 estudiantes que cursaban el sexto semestre pertenecientes a la generación 2010B-2013A, a quienes se les aplicó una escala valorativa de las competencias genéricas, y en un segundo momento se invitó de dos a tres estudiantes por plantel para participar en grupos de discusión. En cuanto a otros actores como docentes y directivos de los planteles, se trabajó con ellos, en pláticas donde se devolvió información cualitativa y cuantitativa sobre las apreciaciones realizadas por alumnas y alumnos en la aplicación de la escala valorativa.

La ruta metodológica de la investigación abarcó los siguientes momentos:

Primero. Se realizó un taller sobre la educación en competencias, que contempló el abordaje de cada una de las competencias genéricas, aplicado a 30 estudiantes egresados de la primera generación, quienes fueron formados con el plan de estudios en competencias, implementado por la Reforma Integral de la Educación Media Superior, que iniciaron estudios en agosto del 2009 y concluyeron en junio de 2012, en el Plantel 159, Chiapilla.

Así mismo con este grupo de estudiantes se monitoreó la escala valorativa de las competencias genéricas (ver Anexo 2), en mayo de 2012, y también se les pidió que redactaran fichas con sus concepciones sobre las competencias, presentando más adelante una primera sistematización de los resultados de esta etapa.

Segundo. Se valoró la posibilidad de ampliar la investigación hacia seis planteles más, donde desde el 05 de febrero hasta el 21 de marzo de 2013 se aplicaron las escalas valorativas, realizándose las acciones siguientes:

- I. Visitas a los planteles y realización de entrevista semi-estructurada con un docente que estaba a cargo de los grupos de sexto semestre, para conocer cómo se informó al estudiantado sobre la formación en competencias.

- II. Realización de pláticas de encuadre con estudiantes para dar a conocer los motivos de la investigación y solicitar la participación activa, a la vez que se hizo una exposición acerca de las competencias genéricas, recuperando las opiniones o comentarios de éstos.
- III. Aplicación de escala valorativa a 40 estudiantes en cada plantel, al final de la sesión informativa.
- IV. Sistematización de la información de las escalas valorativas, e integración en un primer informe de resultados.
- V. Devolución de la información en los planteles. Se presentó en las instituciones donde se aplicó la escala valorativa informes sobre los resultados, en algunos se realizó en una reunión con los docentes y administrativos, en otros no fue posible llevarlas a cabo.

Tercero. Organización de grupos de discusión, se integraron dos, uno donde se reunieron jóvenes que pertenecen geopolíticamente a la región de los Llanos y otro a la región Metropolitana. En éstos se presentó la información sistematizada acerca de la valoración que hicieron sobre el nivel de desarrollo de las competencias genéricas, estableciendo categorías de análisis para su reflexión.

Cuarto. Triangulación de información, para ello se aplicó la escala valorativa en dos preparatorias del Estado, la 07 de Tuxtla Gutiérrez y 091 del municipio de Acala, a partir de ello se comparó información estadística sobre el nivel de desarrollo de las competencias por subsistemas, a saber: Colegio de Bachilleres y Preparatorias, integrándose un nuevo grupo de discusión con estudiantes de ambos subsistemas.

Quinto. Sistematización e interpretación de la información, que se presenta en los capítulos 4, 5 y 6.

Es importante señalar, que en cada grupo de discusión se contó con un guión de trabajo, cuyas temáticas fueron identificadas cuando se sistematizó la información de la aplicación de escalas valorativas.

En efecto, en el transcurso de la investigación se privilegió el hecho de dar voz a los protagonistas de la reforma, las y los estudiantes, haciendo hincapié en ¿cuáles son los significados que las y los estudiantes tienen acerca de la educación por competencias? y ¿cómo valoran el desarrollo de las competencias genéricas en su paso por el bachillerato?, en adelante, en este capítulo, se explica la perspectiva metodológica y los pasos seguidos para trabajar con las y los estudiantes.

3.2.1. Fenomenología y experiencia vivida

La mirada epistemológica desde la que se realizó esta investigación fue interpretativa, en la que se considera que “las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones” (Sandín, 2003: 57), y tiene como perspectiva teórico-metodológica a la Fenomenología-hermenéutica, donde “la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje” (Sandín, 2003 :63).

Una investigación es fenomenológica si “constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado”, y hermenéutica si realiza un “estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan” (Van Manen, 2003: 58).

En la investigación que aquí se presenta esto tiene lugar al realizar una descripción cuantitativa y cualitativa de las apreciaciones que tienen las y los jóvenes acerca del nivel de desarrollo de las competencias, recuperando los comentarios que exponen de los porqué realizan dichas apreciaciones, así como las narraciones surgidas en los grupos de discusión las cuales se categorizaron para su interpretación para dar cuenta de cuál es la experiencia de las y los jóvenes en la formación académica recibida en el bachillerato.

Van Manen (2003) señala que en la investigación fenomenológica lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida, al “tratar de tomar prestadas las experiencias de otras personas y sus reflexiones... para poder llegar a comprender el

significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas” (Van Manen, 2003: 80), por lo que al recuperar las experiencias de las y los estudiantes narradas en los grupos de discusión y aquellas que realizaron por escrito en las escalas valorativas nos permitieron acercarnos a los significados que éstos construyen sobre la formación en competencias y cómo finalmente este enfoque tiene lugar en la realidad educativa.

La fenomenología-hermenéutica, otorga primacía a la experiencia subjetiva, se estudian los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y basa el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción, así pues “la experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada” (Van Manen, 2003: 56) en este tipo de investigaciones. Bajo esta mirada, se entiende que “la subjetividad no significa aislamiento, sino el tránsito necesario por el cual pasa lo que se vive, a través del cual se construye el sentido y en el que se cultivan las sensibilidades, las disposiciones y las acciones” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 46).

En la fenomenológica-hermenéutica recuperar la experiencia vivida tiene nodal importancia, al buscar develar y reflexionar la realidad de las cosas tal y como son vividas y sentidas, en lo educativo “significa adentrarse en los mundos subjetivos, no transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, reconociendo que los significados y efectos son siempre interpretables y abiertos a nuevos significados y efectos sobre quienes las han vivido” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 45). En este sentido los grupos de discusión nos permitieron acercarnos a la experiencia vivida de las y los jóvenes de diversos planteles, realidades educativas y contextos, sobre cómo fue la formación en competencias e ir descifrando los significados que construyen entorno a ello.

Ahora bien, desde la perspectiva de la experiencia, se adopta un punto de vista que se mueve entre lo subjetivo y lo objetivo, esto es, entre el interior y el exterior, mira hacia adentro como hacia afuera, que va y viene entre lo micro (lo cercano y lo inmediato a la experiencia) y lo macro (aspectos estructurales, institucionales, ideológicos), cobrando valor en la medida en la que pueden ser validados por la experiencia, esto es, reconocidos en la forma en que se hacen presentes en, o afecta a lo que se vive y a cómo es vivido

(Contreras y Pérez de Lara, 2010). Por lo que investigar la experiencia educativa es colocarse en el lugar donde se producen estos cruces, en donde se viven sus lógicas, sus incongruencias, sus paradojas o sus contradicciones.

Desde esta mirada de la experiencia, se sitúa el análisis de este trabajo, moviéndose de lo subjetivo a lo objetivo cuando se pide al estudiante que asigne un nivel de desarrollo de las competencias que considera ha logrado y que a la vez narre su experiencia vivida de cómo ha sido esa formación, las posibilidades y obstáculos que ha enfrentado en dicha formación, narrativas que nos permiten realizar una interpretación de lo que sucede en la formación en competencias en dos regiones geopolíticas del estado de Chiapas (Los Llanos y Metropolitana), en los contextos rural y urbanos y en dos subsistemas (COBACH y Preparatorias del Estado) y desde la visión del género, así como el papel que juegan las instituciones y demás actores.

3.2.2. Significados en movimiento

Una categoría de análisis a desarrollar en esta investigación es el significado que las y los estudiantes le atribuyen a la formación en competencias, significado que se recupera a partir de la experiencia vivida, entendiendo así desde la perspectiva de Van Manen el significado vivido que se refiere “al modo en que una persona experimenta y entiende su mundo en tanto que real y significativo, describen aquellos aspectos de una situación tal como son experimentados por la persona que se encuentra en ella” (2003: 202).

Es a partir de esta conceptualización que aquí se utiliza el término de significados en movimientos al comprender que “la experiencia vivida es la respiración del significado. En el flujo de la vida, la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión constante entre lo interno y externo, que se concretiza” (Van Manen, 2003: 56). Además el significado adopta una forma que es “pública y comunitaria en lugar de privada y autista... al entrar en la vida es como si saliéramos a un escenario para participar en una obra de teatro que se encuentra en plena representación, una obra cuya trama algo abierta determina que papeles podemos interpretar y en dirección a qué desenlaces podemos encaminarnos” (Bruner, 1998: 47).

Al hablar de significados en movimiento de la educación en competencias desde las miradas y las voces de estudiantes de bachillerato, me refiero a recuperar las experiencias, reflexiones, inspiraciones y actos interpretativos que éstos hacen y el propio investigador acerca de las vivencias en la escuela y en otros escenarios y con diversos actores que participan en su formación académica y personal, siendo así que “los sujetos sociales elaboran y otorgan significado a los hechos que tienen lugar en la sociedad... la realidad no es algo a descubrir sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural” (Rivas, 2010 :20).

Los significados en movimiento los encontramos en el momento en el que se traslada la experiencia educativa narrada por estudiantes hacia el texto, como señala Van Manen (2003:72) “la experiencia ya constituyen transformaciones en sí mismas...se ha transformado desde el momento en que es captada, sin este elemento elusivo esencia del significado vivido en nuestra atención reflexiva, la fenomenología no tendría razón de ser...darnos cuenta que los significados que hacemos salir a la superficie desde las profundidades de los océanos de la vida ya han perdido estremecimiento natural de su “existencia”.

Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando al reflexionar sobre ellas, se le asignan significados a los fenómenos de la vida vivida, e interpretar una experiencia vivida y darle significado es un proceso de invención, descubrimiento o revelación perspicaces un acto libre de ver un significado (Van Manen, 2003), un significado que cobran diversos sentidos y por tanto un significado en movimiento.

3.2.3. La voz de las y los estudiantes en la investigación

En este trabajo de investigación, que se centró en dar la voz al alumnado para recuperar los significados y apreciaciones que tienen acerca de la formación en competencias, se comparte la visión de Edwards y Hattam defensores del derecho del estudiante como “testigo experto” para que se le consulte sobre el aprendizaje, toda vez que “los estudiantes son los expertos en su vida, dentro y fuera de los centros... los alumnos no sólo pueden y deben participar en la construcción de sus propios ambientes de aprendizaje, sino como

colaboradores de investigación, examinando las cuestiones del aprendizaje y de todo lo que ocurra en los centros escolares y su alrededor” (Cfr. Rudduck y Flutter, 2007: 101), porque quien mejor que ellos para dar cuenta y relatar cómo viven los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus centros escolares y fuera de ellos.

Otros defensores del estudiante como “testigo experto” son Delpit (1988) quien sostiene que las y los estudiantes son los “únicos cronistas auténticos de su propia experiencia”; Hall y Martello (1996) para quienes “los adultos no pueden y no saben mejor que los chicos, como piensan y sienten acerca del centro escolar” y Levin (1999) quien afirma que “los estudiantes son los productores de los resultados escolares, por lo que su participación es fundamental para toda mejora y reforma” (Cfr. Rudduck y Flutter, 2007: 102). Desde estos referentes, el hecho de dar voz al alumnado posibilita otras miradas y reflexiones acerca de la vida en las aulas y de las condiciones en las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite a los profesores ver las cosas desde la perspectiva del estudiante, y el mundo de la escuela puede mostrar un aspecto muy diferente desde este ángulo.

Dar la voz al alumnado permite transitar hacia formas más inclusivas en la relación entre los actores educativos, “escuchar a los alumnos significa cambiar la forma de interactuar de docentes y alumnos... el hecho de escuchar a los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje puede ser un catalizador de cambio (Harris y McGregor en Rudduck y Flutter, 2007: 15). Implica, dejar de excluir a las y los jóvenes de los procesos de diálogo y decisión, superando la visión anticuada de la infancia, que no reconoce la capacidad de éstos para tomar iniciativa y reflexionar sobre los problemas que afectan su vida. Al respecto Rudduck y Flutter (2007: 18), nos proponen “ver de forma diferente a los alumnos y reevaluar sus capacidades, revisar y modificar aspectos de la organización, relaciones y prácticas escolares para reflejar lo que son capaces de ser y hacer los jóvenes”, para ello se debe de tomar en serio lo que el alumnado puede decir sobre su experiencia como aprendiz, en aquello que obstaculiza su aprendizaje o lo que les ayuda a aprender; de tal forma que se les pueda involucrar en las decisiones que afectan su vida en el centro escolar, a nivel de clase o de la institución.

En este mismo sentido, Leite *et al.* (2012), proponen recuperar las voces del alumnado como horizonte de actuación y como forma de “hacer” la escuela, creando y recreando la vida en la escuela. Enfatizan que dar la voz al alumnado no significa silenciar las voces del profesorado, de las familias y la voz de quien investiga y quienes colaboran, más bien es conformar una polifonía de voces, que permite dar cuenta desde distintas miradas y sentidos la experiencia vivida en un mismo espacio, en centro escolar, en un encuentro con el/la otro/a y otra, los/las otros/as y consigo mismo/a.

Vivir la experiencia de ir dando progresivamente voz al alumnado, de generar espacios de participación colegiada con ellos, “no es un cambio menor, sino que supone un cambio de paradigma que tiene un impacto en la identidad profesional del docente” (Susinos y Ceballos, 2012: 40), es contrario al modelo clásico y liberal, donde el ámbito profesional del docente es exclusivo, no permite la intervención de estudiantes, padres de familia u otros agentes. Dar voz al alumnado favorece a que se desdibujen las fronteras entre profesores y estudiantes, que se camine hacia un nuevo modelo de relaciones, que Fielding (2011) denomina “colegialidad radical y de aprendizaje intergeneracional” (en Susinos y Ceballos, 2012: 40).

Otro aspecto relevante a considerar cuando metodológicamente nos referimos a la voz del alumnado es no olvidar que el silencio (en muchas ocasiones) es igualmente participativo y tiene una misión indispensable en el intercambio y el diálogo educativo, por lo que, analizar el silencio puede ser considerado como un aspecto crítico e imprescindible para comprender cabalmente la voz del alumnado y la participación (Susinos y Ceballos, 2012). Es así que se debe tener presente que el silencio en el alumnado no tiene un único significado, sino que más bien puede entenderse como un contenedor de significados, algunos de ellos pueden ser:

- Negación activa a la participación, como una respuesta de desinterés, de resistencia o rechazo, que conduce al desenganche de algunos estudiantes.
- Silencios necesarios, productivos y esencialmente participativos, donde los alumnos comunican asentamiento, escucha activa y seguimiento consciente.
- Silencios como recipientes para los secretos, las memorias, los sentimientos que son difíciles de poner en palabras.

- Silencios profundos y de producción artística, como espacios para la reflexión, la creatividad y la contemplación.
- Silencio de autoprotección ante la burla de los demás, del miedo al fracaso, al rechazo de los otros o al sentimiento de ridículo (Susinos y Ceballos, 2012: 39)

En cuanto a la forma en que se recupera la voz del alumnado en esta investigación, es preciso mencionar que los resultados que aquí se presentan forman parte de la polifonía de voces de más de 300 estudiantes, que pertenecen a la primera y segunda generación de egresados formados a partir de la RIEMS, quienes participaron en la etapa de resolución de la escala valorativa (ver anexo 2), y también de quienes participaron en los tres grupos de discusión, esto para dar cuenta de cómo valoran el desarrollo de cada una de las competencias genéricas y cómo fue el proceso formativo en su paso por el bachillerato, así como una valoración en general de todo aquello que rodea a la vida académica presente y futura del alumnado.

3.2.4. El grupo de discusión: técnica para la devolución de la información y relato de experiencias vividas en espacios regionales e institucionales

El grupo de discusión en la investigación se utilizó como una técnica para acercarnos a las experiencias vividas y significados de las y los estudiantes sobre la formación en competencias, pero también como una estrategia para la devolución de la información, así el grupo de discusión se entiende como un marco para captar las representaciones ideológicas, valores e imaginarios dominantes en diversos grupos (Galeano, 2007), tiene como características el ser creado, no deben existir relaciones preconstruidas, el habla individual se acopla al sentido social, debe integrarse entre cinco y diez actantes, deben ser ni muy próximos ni muy alejados, articular homogeneidad con heterogeneidad, el preceptor tiene los hilos de la discusión, pero en escena simulada dar el control al grupo (Ibañez, 2003).

El campo de aplicación del grupo de discusión es diverso, puede abordar cualquier problema social o actor, especialmente en sectores que no han tenido oportunidad de opinar sobre temas de alcance público, políticos, educativos y económicos, en el sentido ético, el

participante tiene derecho a saber sobre la forma en que se lleva a cabo la investigación, los fines y destino de la información.

El grupo de discusión como estrategia para la devolución de la información fue utilizado para dar a conocer a las y los jóvenes participantes los resultados estadísticos de la aplicación de las escalas valorativas, en esta postura el sentido que tiene la devolución es que:

Supone una posibilidad de construir relato e interpretación desde un punto de vista colaborativo y democrático...un punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como autores en la interpretación de su propia vida...

Representa también un espacio de aprendizaje de primer orden...el investigador como el sujeto llevan a cabo un proceso de aprendizaje mutuo y compartido, van aprendiendo del punto de vista del otro, de sus modos de comprender e interpretar. La devolución representa un modo de dar continuidad al relato y a la entrevista, haciendo que surjan nuevas visiones, nuevos datos que avancen sobre lo ya dado y abran nuevos caminos de indagación e interpretación (Rivas Flores y Leite Méndez, 2011: 78).

A partir de analizar y reflexionar sobre la información gráfica y estadística que se presentó a las y los estudiantes en cuanto al nivel de desarrollo de las competencias se propició que estos relatarán sus experiencias vividas y significados atribuidos a sus procesos de aprendizaje y lo que para ellos significa cada una de las competencias genéricas propuestas por la RIEMS.

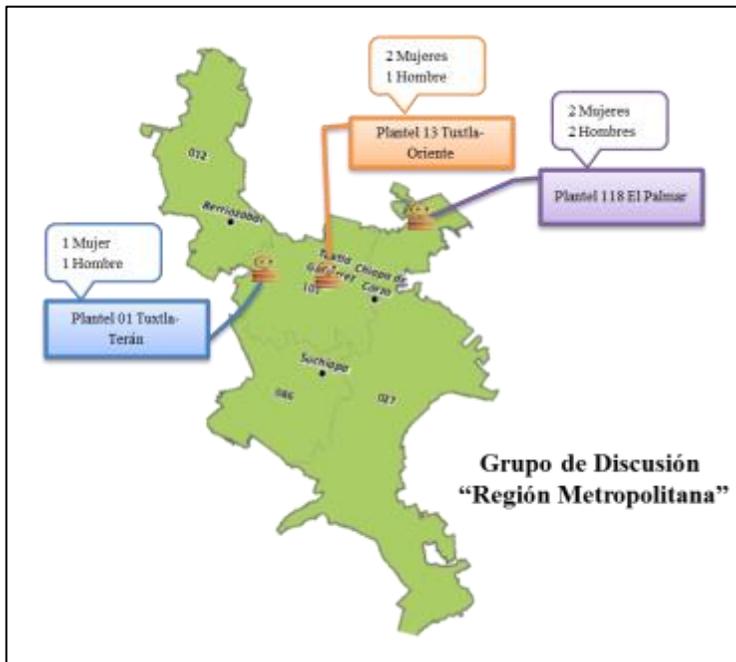
Para ello se organizaron tres grupos de discusión, los dos primeros se realizaron con el propósito de recuperar las experiencias vividas y significados de la formación en competencias desde una perspectiva regional, así que se integraron con jóvenes que representaban a uno de las regiones de los Llanos y Metropolitana.

El Grupo de Discusión de la Región de los Llanos, como se ilustra en el mapa, se



integró con estudiantes de planteles en modalidad escolarizada y mixta (EMSaD), que se ubican en los municipios de San Lucas, Chiapilla, Nicolás Ruiz y Emiliano Zapata (mejor conocido como 20 de Noviembre). Este se llevó a cabo el 16 de mayo de 2013 y tuvo como sede el Plantel 20 de Noviembre.

El Grupo de Discusión de la Región Metropolitana, tuvo como sede el Plantel 13



Tuxtla-Oriente, realizado el 17 de Mayo del presente, asistieron estudiantes de la localidad El Palmar perteneciente a los municipios de Chiapa de Corzo y de Tuxtla Gutiérrez (como se ilustra en el mapa).

En ambos grupos de discusión se destacó la participación activa de las y los jóvenes, quienes dejaron ver las preocupaciones que tienen acerca de la vida personal,

escolar y social que son propias de los contextos y las realidades que marcan diferencias, pero también aquellas que comparten donde no existen fronteras, sino la de una experiencia de vida estudiantil que es compartida por todos como es ser un bachiller. Entendiendo así

que la devolución para el grupo es “una búsqueda constante de reflexión y autocrítica... un espacio de cambio, entendido como la posibilidad de compartir las ideas y las versiones de todos, de criticar, de reflexionar, volver a pensar sobre lo que se dijo en un momento histórico determinado” (Rivas Flores y Leite Méndez, 2011: 78).

El tercer grupo de discusión se realizó con la intención de triangular información y además tener una mirada de la formación por competencias desde dos subsistemas, el Colegio de Bachilleres y las Preparatorias del Estado, que si bien se rigen con los mismos acuerdos secretariales que estableció la RIEMS, mencionados en el primer capítulo, y tienden a desarrollar las competencias genéricas establecidas en el *acuerdo 444*, no operan con los mismos programas de estudios y viven otras prácticas institucionalizadas.

Este grupo se conformó con estudiantes de las Preparatorias del Estado, 07 de Tuxtla Gutiérrez y 091 del municipio de Acala, por parte de los Colegios de Bachilleres, jóvenes del Plantel 01 Tuxtla-Terán y del 054 de Nicolás Ruiz. Las experiencias vividas y significados que las y los jóvenes expusieron y compartieron permitieron otras miradas como es la visión de los contextos (rural/urbano), regional (Llanos/Metropolitana), subsistemas (COBACH/Prepas).

Es partir de los tres grupos de discusión que en adelante se puede referir acerca de los significados en movimientos sobre la formación en competencias a partir de la narrativa de las experiencias vividas de estudiantes del nivel medio superior.

3.2.5. Acercamiento con los actores

En esta investigación han participado diversos actores educativos, la escala valorativa se aplicó a 281 estudiantes del COBACH y a 297 de las Preparatorias del Estado (la información estadística de éstos no se describe en este trabajo, sólo sirvió de referencia para trabajar con el grupo de discusión tres). Participaron 7 planteles del COBACH y 2 Preparatorias.

Después de sistematizar la información de las escalas valorativas aplicadas a los estudiantes, se presentó en los planteles un informe escrito de los resultados. Además en

algunos planteles se realizó una reunión de trabajo donde se dieron a conocer los resultados a los docentes, explicando cuál es la apreciación de sus estudiantes sobre el nivel de desarrollo de cada una de las competencias genéricas, un comparativo de los planteles participantes, y la mirada desde



Foto 1. Directivo y docentes del Plantel 118, el Palmar de Chiapa de Corzo durante la reunión de trabajo en la que se realizó la devolución de la información.

el género, en estas presentaciones se fueron puntualizando los aspectos o factores que favorecen u obstaculizan la formación en competencias.

Los planteles donde fue posible realizar una reunión de trabajo y hacer la devolución de la información fueron: 20 de Noviembre, 92-San Lucas, 118-El Palmar, y 159-Chiapilla.

En estas reuniones los docentes y directivos destacaron que era la primera ocasión en la que ellos tenían un panorama acerca de cómo se están desarrollando las competencias, llamaba la atención en la discusión aquellas que no se están desarrollando según la apreciación



Foto 2. Directivo y docentes del Plantel 92-San Lucas en reunión donde se realizó la devolución de la información.

de las y los jóvenes, como es la *competencia 2. Apreciación por el arte*, *4. Competencia Comunicativa* y *5. Desarrolla innovaciones*. Se referían como causas la falta de personal para realizar las actividades artísticas, así como de materiales y espacios como canchas deportivas, laboratorios de química y física, y además la falta de apoyos institucionales para solventar las necesidades de los planteles.

También llamó la atención el hecho de que las y los estudiantes, cuando describieron evidencias, experiencias o situaciones en las que desarrollan las competencias, no hicieran alusión al trabajo que se realiza en cada asignatura a los contenidos, es decir, no establecieron relaciones de una competencias con un contenido temático, más bien se refirieron al desarrollo de las competencias en contextos como la comunidad, la familia, la iglesia, la escuela (pero siempre como actividades que están fuera del aula), reconociendo que las y los jóvenes tienen otros significados sobre el desarrollo de las competencias, que tiene que ver con la utilidad de saberes, conocimientos, habilidades o actitudes que les sirven en lo cotidiano, lo que hace reflexionar en cuanto al docente que no ha pasado de la enseñanza del contenido al desarrollo de competencias.

En algunos planteles el grupo de docentes y el directivo establecieron compromisos para atender esas necesidades de formación que las y los jóvenes reclaman y también consolidar aquellos aspectos que favorecen a la formación. Por otra parte, es importante mencionar, que estos espacios en los que se realizó la devolución de la información al tiempo que se realizaba la investigación, le dieron un carácter social y una visión de conjunto a esta tesis doctoral, y de poder señalar que las voces que aquí se atrapan entre líneas, han sido escuchadas por los propios actores y otros que se sumaron a este trabajo.

3.2.5.1. Introducción a la Reforma Integral de la Educación Media Superior con estudiantes de la generación 2009B-2012A

En agosto del 2009, se realizó un curso de inducción para informar a la población estudiantil acerca del modelo educativo y de las características del bachillerato en la modalidad EMSaD. El objetivo fundamental radicó en dar a conocer a las y los estudiantes de nuevo ingreso sobre las bases fundamentales de la Reforma a



Foto 3. Exposición sobre la RIEMS a estudiantes de nuevo ingreso en agosto de 2009.

la Educación Media Superior, abordando en qué consiste la formación en competencias, cuáles son las competencias genéricas y las disciplinares.



Foto 4. Estudiantes elaborando en parejas collages para representar visualmente lo que comprenden sobre las competencias genéricas.

El curso taller enfatizó en el análisis de cada una de las competencias genéricas, bajo la dinámica siguiente:

- a) El docente expuso en diapositivas la definición y atributos de cada una de las 11 competencias genéricas y cómo se pretenden desarrollar en los alumnos.
- b) En un segundo momento solicitó al estudiantado materiales para elaborar collages para representar de manera gráfica cada una de las competencias, las y los estudiantes en parejas representaron a una competencia gráficamente
- c) Una vez elaborados los collages expusieron cada una de las competencias al grupo, generándose una discusión en torno a la forma en que cada competencia se desarrollará y el impacto que deben tener en la vida cotidiana del estudiante.
- d) Redactaron una reflexión bajo el título “Mis Competencias en el Colegio de Bachilleres de Chiapas”.
- e) Establecieron por escrito expectativas de aprendizaje, metas y compromisos como estudiantes de bachillerato bajo en enfoque de competencias.
- f) Los carteles elaborados sirvieron para difundir en el plantel las Competencias Genéricas, ya que se fijaron en lugares visibles para la comunidad estudiantil.



Foto 5. Disposición de las y los estudiantes para trabajar durante el curso de inducción.

3.2.5.2. Introducción a la Reforma Integral de la Educación Media Superior a estudiantes de bachillerato de la generación 2010B-2013A

Previo a la aplicación de la escala valorativa sobre el nivel de desarrollo de las competencias genéricas, se realizó una plática con las y los estudiantes para explicarles la actividad a realizar e indagar acerca del conocimiento que tienen acerca del enfoque de las competencias, para ello se les preguntó respecto al conocimiento que tienen sobre la temática. En algunos planteles las y los jóvenes comentaron que se les dio información sobre las competencias cuando ingresaron en el primer semestre en un curso de inducción, pero después no se ha hablado de la temática.

En otros planteles comentaron “nos hemos enterado, porque vienen en los libros de texto que usamos en algunas materias, pero que nos hayan explicado los maestros nunca”, “en las clases no se habla sobre las competencias”, “una vez la orientadora nos habló de eso, pero no se veía muy segura de lo que decía”, “algunos maestros que sí se actualizan, escuchamos que llevan cursos sobre las competencias, pero a nosotros no nos informan de eso”.

También se les pidió que comentaran ¿Qué es una competencia?, la mayoría de los participantes de los planteles argumentaron que “una competencia, es donde hay alguien que es mejor”, “es cuando existe rivalidad entre los que más saben del salón”, otros “es saber hacer algo, se desarrolla más en las capacitaciones que nos dan”, “son conocimientos y habilidades que poseemos”.



Foto 6. Estudiantes del Plantel 054 Nicolás Ruiz, contestando escala valorativa.

En general las y los estudiantes expresaron que en las diferentes asignaturas que llevan no se habla de las competencias, el maestro llega y da su clase a partir de un tema y punto. Han sido escasas las ocasiones en las que se ha hablado de esto, pero depende del



Foto 7. Estudiantes del Plantel 013 Tuxtla-Oriente, resolviendo escala valorativa.

maestro, si ellos conocen sobre esto e intentan llevarlo al alumnado, algunos lo retoman una vez y pocos le han dado seguimiento.

Después de escuchar las percepciones del estudiantado, se hizo entrega de las escalas valorativas (ver anexo 2) y se les explicó una a una las once competencias genéricas, a la vez que

comentaran de forma muy general cómo las han desarrollado y que indicarían a partir de ello un nivel de desarrollo desde su propia apreciación considerando los siguientes valores:

- Cero= Competencia no desarrollada
- Uno= competencia poco desarrollada
- Dos= Competencia más o menos desarrollada
- Tres= competencia desarrollada
- Cuatro= Competencia muy desarrollada

En cualquier caso se les pidió que argumentaran por escrito por qué señalaban el grado de desarrollo de cada competencia, relatando de ser posible algunas experiencias escolares al respecto.

228

COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS

Alumno: Chacón Albores Jesús Alfredo FOLIO:
 Plantel: 01 Grupo: 8 Fecha: 27/03/13

Instrucciones:
 El propósito de esta escala estimativa es que valores el nivel de desarrollo de las competencias genéricas en tu etapa de formación en el bachillerato y desde tu apreciación ubiques un nivel de desarrollo en cada competencia, de acuerdo a la tabla que se indica abajo, y enseguida expliques o describas evidencias de cómo lograste dicho nivel que hayas asignado.

ESCALA DE VALOR				
0=No desarrollada	1=Poco desarrollada	2= Más o menos desarrollada	3= Desarrollada	4= Muy desarrollada
COMPETENCIAS GENÉRICAS				
				NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
				0 1 2 3 4
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.				
				X
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia: <i>Soy competidor de Natación y el deporte me ha enseñado a no rendirme y no parar hasta lograr mi objetivo y lo logro en mi vida cotidiana.</i>				
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.				
				2
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia: <i>Desarrolle mis capacidades artísticas tocando la guitarra</i>				
3. Elige y practica estilos de vida saludables.				
				4
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia: <i>Soy súper desarrollada, ya que practico Natación y Soy Selección Chiapaneca, he asistido a campeonatos Nacionales, representando al Estado a nivel México.</i>				
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.				
				2
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:				
5.-Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.				
				2
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia: <i>Al trabajar en el ambiente del deporte dando clases promuevo el deporte y prevenimos enfermedades y el sedentarismo, puse un 2 porque aun falta mucho por hacer y mas dependencias públicas, y a que en la que trabajo es particular</i>				

Muestra de una escala valorativa resuelta por un estudiante del plantel 01 Tuxtla-Terán.

3.2.6. Sistematización y análisis de la información

Una vez que se contaba con las escalas valorativas resueltas, se procedió al tratamiento de la información de dos formas, a saber:

- a) Se utilizó el procesador de datos SPSS donde se establecieron categorías para cuantificar la información recabada en las escalas valorativas, lo que nos permitió hacer la presentación estadística y gráfica de las apreciaciones de las y los estudiantes en cuanto al desarrollo de las competencias, información fundamental que se utilizó para establecer los puntos de análisis en los grupos de discusión que se presentan en los últimos dos capítulos.
- b) En el procesador de textos de Word se realizaron tablas donde se organizó la información por competencias, transcribiendo las experiencias que las y los estudiantes escribieron en las escalas valorativas cuando señalaban un nivel de desarrollo de las competencias, tal como se muestra en el gráfico (ver información completa en CD anexo a esta tesis), esto permitió conocer los argumentos en una

Nivel	Escala	Competencia	Descripción
III	1	Comunicación	Este comentario se refiere al desarrollo de la competencia de comunicación, que se refiere a la capacidad de expresarse oralmente y por escrito de manera clara y organizada, así como de escuchar y comprender a los demás.
III	2	Comunicación	Este comentario se refiere al desarrollo de la competencia de comunicación, que se refiere a la capacidad de expresarse oralmente y por escrito de manera clara y organizada, así como de escuchar y comprender a los demás.
III	3	Comunicación	Este comentario se refiere al desarrollo de la competencia de comunicación, que se refiere a la capacidad de expresarse oralmente y por escrito de manera clara y organizada, así como de escuchar y comprender a los demás.

Gráfico que muestra la forma en que se sistematizó la información de las escalas valorativas para facilitar la lectura e interpretación de los resultados.

sola mirada cuales eran las experiencias y significados que las y los jóvenes compartían y poder avanzar en la comprensión de por qué señalan cierto nivel de desarrollo de las competencias, información que se expone en el capítulo 4.

Para la información surgida de los grupos de discusión se siguió el esquema que señala Galeano (2007), primero se organizaron los comentarios de los participantes por temas o subtemas (datos directos); segundo, se realizó una labor de síntesis y selección de los comentarios que mejor ilustran cada tema (descripción) y finalmente se llevó a cabo el análisis de los comentarios y temáticas abordadas en el grupo de discusión (interpretación), cuyo análisis se presenta en los capítulos 5 y 6.

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA MIRADA GRÁFICA DESDE LA APRECIACIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

En este capítulo se presentan los resultados de la aplicación de la escala valorativa del nivel de desarrollo de las competencias genéricas (ver anexo 2), que se aplicó a estudiantes de los planteles de educación media superior participantes.

Entonces, en los apartados siguientes, encontraremos primero los resultados de la aplicación de la escala valorativa a estudiantes del Plantel 159-Chiapilla, que pertenecieron a la primera generación de estudiantes que se formó bajo el enfoque por competencias y enseguida información general y particular de los resultados obtenidos con la segunda generación de egresados de los siete planteles de educación media superior participantes⁴.

4.1. PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

En este apartado se presentan primeros resultados de la investigación de campo, a partir de encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes de sexto semestre del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) Plantel 159, ubicado en el municipio de Chiapilla, Chiapas, quienes forman parte de la primera generación de estudiantes (2009B-2012A) formada con el plan de estudios bajo el enfoque por competencias propuesto por la RIEMS.

Es así que se presenta un análisis interpretativo de la encuesta y entrevistas aplicadas a 30 estudiantes, en el mes de mayo de 2012, realizadas con el fin de recuperar los significados que éstos tienen sobre las competencias y cómo valoran el nivel de desarrollo de las competencias genéricas, a la vez que exponen motivos de dicha apreciación.

⁴ Los estudiantes que pertenecieron a la Primera Generación se refieren con la letra A y los estudiantes que participaron en la Segunda Generación se refieren con la letra E. En ambos casos la letra va seguida del número de registro que el estudiante tiene para efecto de la investigación.

Se les preguntó sobre el concepto que tienen de competencias, resultando una variedad de concepciones, agrupándose éstas en las siguientes categorías:

Competencia con un sentido competitivo o de rivalidad sobre quien es mejor en comparación con otros, algunas expresiones al respecto “es una competitividad o rivalidad en ciertos proyectos”, “realizar por ejemplo un trabajo en el cual compite con otros”, “una competencia es cuando el individuo tiene una serie de habilidades el cual lo utiliza para destacar uno del otro, formando conocimientos y actitudes” y “para mi competencia no es ser la única ideal, sino ser una de las mejores personas sobresalientes”.

Competencia como una integralidad de saberes, otros y otras estudiantes consideran que las competencias están conformadas por diversos saberes, aquí algunas definiciones: “Es el estándar de conocimientos adquiridos en la habilidad, actitudes, conocimiento y virtud”, “Son conocimientos, habilidades, actitudes y valores para ser un buen individuo en comunidad”, “Para mí la palabra competencia hace referencia a todo un conjunto de aspectos de tu vida y que es lo que establece tus capacidades; de lo que eres capaz de hacer o no”.

Competencias para la vida, hubo estudiantes que consideran que los aprendizajes de la escuela deben ser útiles en la vida cotidiana y que les permita lograr metas y ser mejores ciudadanos, ubicándose no sólo en un contexto personal sino también social, entre esas expresiones se encuentran; “competencia para mi es tener conocimientos que te servirán en la vida que llevas como ser humano y así tener una buena sabiduría”, “sé que las competencias son lo bueno que debemos tener y poner en práctica, es decir nuestros conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sólo si poseemos estas cualidades seremos unas personas de bien para nuestra sociedad”.

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de la escala valorativa, seguido de una interpretación gráfica que muestra los distintos niveles de desarrollo de cada competencia acompañada de los argumentos que las y los estudiantes expusieron. Dada la diversidad de respuestas, el criterio seguido para la lectura de los datos y su exposición no es uniforme, sino que busca destacar los valores más significativos en cada caso, por ello en ocasiones fue necesario agrupar los niveles que implican nulo o poco

desarrollo de la competencia (no desarrollada, poco desarrollada y más o menos desarrollada) bajo el supuesto de que, son los dos niveles más altos (desarrollada y muy desarrollada) los que reflejan el desarrollo de la competencia.

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persiguen. Respecto al desarrollo de la competencia ningún alumno considera que ésta no se haya desarrollado, 3.3% dice que ha sido poco desarrollada, 30% más o menos desarrolla, 53.3% desarrollada y 13.3% muy desarrollada. La apreciación que tienen sobre cómo se refleja la competencia en la vida cotidiana, aquellos que consideran que está poco desarrollada, mencionan: “me conozco muy bien pero no asumo retos complicados...los objetivos a veces los cumpla” [A12], argumentan que en la escuela no se les enfrenta a retos que pongan en juego sus capacidades y conocimientos, o que éstos signifiquen dificultad y que se sientan comprometidos a cumplirlos, y en el caso de asumir un reto es porque tiene que ver con un interés externo (como ganar un punto o por calificaciones), pero no por motivación propia; al respecto un alumno menciona “[los retos] los hago por algo que me interesa, pero cuando se trata de mí pues se me hace muy difícil” [A4].

Las y los estudiantes que valoraron dicha competencia como desarrollada, comentaron que el conocerse y valorarse a sí mismos es fundamental para perseguir objetivos y metas, así como poder enfrentar problemas, siendo esta competencia clave en el desarrollo del ser humano, refiriendo que “valorarme a mí mismo me ayuda a resolver problemas” [A8], “me gusta...tener retos para aprender más” [A7], “valoró mis acciones para conseguir lo que deseo” [A5], “alguien sin objetivos es un machete sin filo, y yo tengo muy en cuenta lo que hago y enfrento mis problemas con responsabilidad” [A28], “esta competencia es la más útil en la vida como estudiante porque me ha ayudado a conocerme y así afrontar los retos y obstáculos que en el camino se atraviesan” [A25].

La visión de quienes dicen que esta competencia ha sido muy desarrollada es porque en el bachillerato han logrado formarse como personas seguras de sí mismas con objetivos claros “me conozco como soy y tengo en mente lo que quiero y donde puedo triunfar como profesionalista, veo la forma de cómo librar las adversidades” [A20] y con la capacidad para aceptar fracasos y errores “aunque hay veces en que las cosas no siempre van bien, es

aceptable tener caídas y levantarse, por ello sé valorarme a mí misma y sostener y vencer retos que se me presentan” [A24].

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 3.3% dice que no fue desarrollada, y más de la mitad (53.3%) considera que fue poco desarrollada y más o menos desarrollada. Mencionan que las actividades relacionadas con esta competencia les llaman muy poco la atención, la escuela no la fomenta, o bien no existe una preocupación porque las y los estudiantes aprendan a escuchar buena música o comprender obras de literatura y entender distintos géneros de baile, comentan “yo creo que es la que más me falta desarrollar, porque necesito ser más creativo y tener capacidad de asombro” [A28] y “muy pocas veces las aprecio acá en la escuela” [A8].

33.3% opina que sí la han desarrollado y se debe a que son sensibles al arte, les gusta participar en actividades relacionadas con esta competencia cuando se llevan a cabo en la escuela y otros más porque practican la música, la pintura, el baile y la creación y lectura de poemas, aseveran “admiro el arte pienso en ella como una manera de expresión” [A24], “me gusta mucho participar en las actividades que realiza la escuela y es donde desarrollo esta competencia” [A22].

Por otro lado, 10% valora la competencia como muy desarrollada, esto porque les gusta participar en las actividades realizadas para este fin, pudiendo desarrollar su creatividad y expresar sus emociones “me encanta todo lo relacionado con la belleza y doy a demostrar que tengo creatividad, es lo que me gusta” [A11].

3. Elige y practica estilos de vida saludables. En esta competencia, 63.4% considera que está desarrollada y muy desarrollada, argumentan que las actividades que realizan para esta competencia están la de practicar un deporte al aire libre, cuidar la alimentación, ser higiénicos, convivir con los compañeros y profesores, no tener un vicio, la amistad se valora como una práctica saludable “tener buenos amigos que no me inculquen un vicio, que sean muy conscientes de lo que hacemos y soy muy religioso” [A11], “tener una vida saludable, fuera de vicios y de cosas que sé que me harán daño y

también orientar a los amigos” [A25], “no tengo ningún vicio y realmente me desespera el no saber cómo ayudar a personas que si lo tienen” [A24].

La percepción de quienes la valoran como poco desarrollada (13.3%) y más o menos desarrollada (23.3%), argumenta que es porque no les gusta practicar un deporte, y que la escuela ofrece escasas opciones que fomente un estilo de vida saludable como es el hecho de llevar una buena alimentación.

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. La mayor opinión se concentra en que esta competencia ha sido más o menos desarrollada (40%), y poco desarrollada (16.7%) y un 3.3% no desarrollada; al respecto las y los jóvenes argumentan que no les gusta participar, muy pocas veces interpretan lo que otros dicen, y si hablan en clases, no siempre escuchan a los demás, esto es lo que dicen “una competencia que me fue muy dificultosa... si me gusta escuchar pero me distraigo con otras cosas” [A22], “A mí me gusta ser reservado” [A29].

6.7% que conciben que ha sido muy desarrollada, expresan que comunicar sus ideas se les facilita con el uso de herramientas audiovisuales, y que en el desarrollo de debates o exposiciones son las mejores oportunidades para expresar lo que piensan y conocer las ideas de sus compañeros; “soy muy atenta en lo que están diciendo, lo interpreto, pienso, analizo y crítico para después dar mi punto de vista” [A25], “me gusta escuchar palabras de filósofos e interpretarlos con herramientas apropiadas.” [A1], “busco la manera que los demás tomen en cuenta tanto mi opinión como mi sentir” [A17].

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6.7% de estudiantes la valora como muy desarrollada, y 50% desarrollada, al percibir que “en la vida siempre nos enfrentamos a problemas y tenemos que solucionarlos” [A24], en la escuela “propongo puntos que pueden ser muy útiles para abordar un problema y si ya existen aportaciones, complemento, descarto o argumento algo” [A20]. Así también, la consideran como una competencia que tiene que ver con la experiencia y las situaciones cotidianas, “...por el hecho de que he vivido problemas me siento capaz de solucionarlos”

[A11]. “siempre me ha gustado proponer soluciones a diversos problemas, porque poco a poco va uno aprendiendo más” [A18].

Quienes consideran ha sido más o menos desarrollada (10%), poco desarrollada (30%) y no desarrollada (3.3%), exponen “no me considero tan capaz de proponer proyectos e innovar” [A3], “este punto no muy se me da a excepción de algunas ocasiones que me incluyo para afrontar algún problema con mis compañeros” [A28]. Además señalan que nunca se han visto en la necesidad de resolver problemas que implique una innovación fuera del contexto escolar, sólo los que indica el docente.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 40% dice que ha sido desarrollada y 30% muy desarrollada, argumentando “me gusta escuchar a los demás, y aunque quizá sus puntos de vista no me parezcan adecuados es muy importante saber escuchar a los otros” [A24], “algo que me caracteriza es...que tengo mis propias decisiones y no quedo callado” [A28], “siempre me gusta opinar de algún tema, ya sea cuando tengo dudas y algunas veces crítico algo cuando estoy seguro de lo que digo” [A21].

Enfatizan que la lectura de diversos textos es una buena herramienta para tener ideas y fundamentos para opinar, desarrollándose esta competencia cuando confrontan sus opiniones en debates, discusiones o diálogos escolares o bien en las pláticas con amigos y familiares, “si me gusta participar por medio de las preguntas se aprende divertidamente” [A19], “cuando hay exposiciones o debates” [A14]. En cambio, quienes valoran no haber desarrollado la competencia (16.7%), lo atribuyen a la “timidez” [A3].

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Esta es una de las competencias que, de acuerdo a la percepción del estudiantado, ha sido de las más desarrolladas ya que 53.3% considera que está desarrollada y 40% muy desarrollada, comentan que se aprende por iniciativa cuando un tema es de real importancia y les atrae, conciben que “aprender es lo más esencial en la vida” [A8], “todos vamos aprendiendo a lo largo de la vida, porque cada día es diferente y suceden cosas nuevas” [A25], “siempre se aprende por el interés propio y la necesidad” [A15]. Las estrategias de aprendizaje que

utilizan para aprender son elaboración de esquemas, comentar con otro compañero o en otro caso lo relacionado a un tema, investigar en diversas fuentes.

Las y los estudiantes (6.7%) que revelan no tener hábitos como investigar e incluso buscar medios para ampliar algún tema o proponerse algo nuevo por aprender, valoran a la competencia como más o menos desarrollada.

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. 3.3% aprecia que fue poco desarrollada la competencia, porque se le dificulta adaptarse a un equipo [A14]. Los que la valoraron como más o menos desarrollada, 23.3%, es porque casi siempre trabajan con los mismos compañeros, con quienes tienen una relación más cercana o bien porque se tienen que integrar según se obligue en la clase, y porque en las actividades colectivas siempre uno termina haciéndolo todo.

40% dice que está desarrollada y 33.3% muy desarrollada. Conciben al trabajo en equipo como una manera de “convivir y compartir experiencias y conocimientos con otras personas” [A17] “proponer y dar [su] punto de vista de lo que se tiene que realizar para que se obtengan buenos resultados” [A20], “con esta competencia aprendía convivir y realizar trabajos con más personas, a parte de mis amigas” [A22], “es muy divertido compartir ideas con otros, porque aprendes cosas nuevas” [A29].

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. Las y los estudiantes expresaron que esta competencias fue poco desarrollada (33.3%) porque no son muy conscientes de las actividades cívicas de su comunidad, no se enteran de lo que pasa en otros lugares, sólo les preocupa lo que acontece en el ámbito personal y familiar y no otros problemas “de repente me olvido, como todos de la conciencia ambiental” [A5], “no soy muy consciente de las actividades cívicas de mi comunidad” [A9].

Las y los estudiantes que valoran la competencia como desarrollada (66.6%), es porque como personas tienen una responsabilidad en su actuación ante los demás “trato de que mi persona sea bien vista ante los que conozco y considero que la gente nos dice cómo hacerlo” [A28], “al ser alumno del COBACH siempre hay responsabilidad de no dejar mal al plantel” [A29], o bien de que sus logros tengan un impacto de mejora para el lugar de

pertenencia “mi objetivo es tener una carrera para mejorar la calidad de vida de mi comunidad” [A26], “participo en actividades sociales, religiosas y políticas donde desempeño mis actitudes y capacidades” [A11], “me gusta ayudar a tomar consciencia del cuidado de nuestra comunidad” [A7].

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Esta competencia la valoran con un alto porcentaje como muy desarrollada (43.3%) y desarrollada (36.7), más o menos desarrollada en 16.7%. Al concebirla poco desarrollada (3.3%) un alumno mencionó que es porque critica a sus compañeros [A14].

Consideran que la han desarrollado porque el trato que brindan a otras personas es de respeto y armonía, al señalar “no juzgo a la gente por su lugar de procedencia y respeto sus creencias aunque no esté de acuerdo, pues entiendo que cada uno es libre de creer lo que elija” [A24], perciben que discriminar implica la falta de respeto a las diferencias y esto no debe ser tolerado “nunca me ha gustado aquellas personas que menosprecian u ofenden a otras por tener diferente cultura, siempre he respetado las diferentes formas de vivir” [A25], “respeto a mis compañeros que hablan otro dialecto, quienes practican o pertenecen a otra religión” [A20].

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. 3.3% la valora poco desarrollada, porque en la escuela no se desarrolla este tipo de actividades con frecuencia [A14]. Al apreciarla más o menos desarrollada (30%) es por no llevar a cabo acciones responsables [A1] o participar sólo cuando se organizan actividades de limpieza en el municipio [A15].

Las y los estudiantes que dicen preocuparse y ocuparse en acciones para cuidar el medio ambiente representan 50% quienes valoran la competencia desarrollada y 16.7% muy desarrollada, declarando “cuido del medio ambiente y trato de corregir a las personas que le hacen daño” [A12], “el cuidado de nuestro alrededor es nuestra responsabilidad y yo contribuyo en eso en el campo y en la casa” [A28], “hago consciencia y respeto a mi entorno, si a veces no contribuyo, tampoco aporto en contra de nuestro ambiente, reflexiono y abordo temas referentes en el aula” [A20]. Las y los estudiantes expusieron que en la

escuela no se organizan actividades que ayuden a la comprensión de la sustentabilidad, sólo a veces participan en la recolección de basura, pero faltan proyectos en los que sean incluidos para fomentar el cuidado y preservación del medio ambiente.

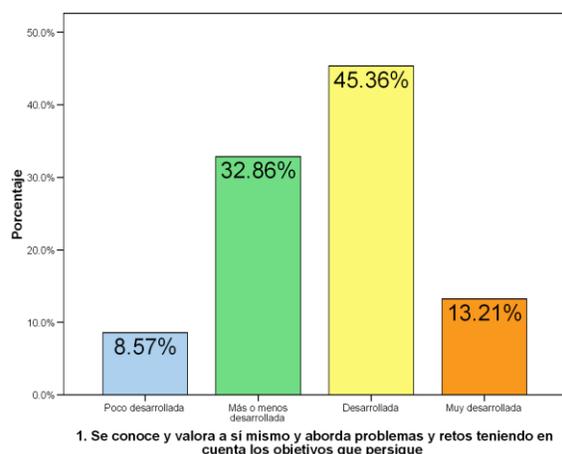
El estudiantado considera que las competencias genéricas más desarrolladas fueron la *competencia 7. Aprende por iniciativa* y la *10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad*, y las menos desarrolladas la *competencia 2. Apreciación por el arte*, *4. Competencia comunicativa* y *5. Desarrolla innovaciones*. Respecto a las competencias que requieren para su formación escolar y para la vida, son desarrollar capacidades y habilidades para la toma de decisiones, ser creativos e innovadores, aprender por iniciativa e interés a lo largo de la vida, saber plantearse metas y tener un proyecto de vida claro, desarrollar actitudes y valores como la responsabilidad, honestidad y el valor de sí mismo. Perciben que en la escuela existe mayor preocupación por el dominio de conocimientos y el desarrollo de habilidades, pero no de actitudes para desempeñarse en la vida social y personal, lo que se observa en el poco o nulo desarrollo de estas competencias.

Al sistematizar la información y obtener los primeros resultados sobre las percepciones que las y los estudiantes tienen de su formación en la RIEMS se hace evidente que diseñar una reforma no equivale a que en la realidad las cosas sucedan en el mismo orden en la que se planean, además que la instrumentación de una política pública o reforma reclama un cambio del ser cultural, mismo que no sucede de un día para otro, implica tal como Latapí (2004) propone un tiempo que puede ser traducido en años.

En esta investigación se da la voz a los protagonistas de la RIEMS, las y los estudiantes, que son receptores finales de las reformas implementadas bajo el modelo de competencias desde el nivel preescolar hasta el bachillerato. Llama la atención que en las primeras apreciaciones que realizaron sobre el desarrollo de competencias (a partir de la escala valorativa), no se refirieron a las competencias necesarias para el mundo global, haciendo alusión sólo a los aprendizajes necesarios para la vida local y personal. Estas competencias estuvieron presentes en momentos posteriores de la investigación como se verá en los siguientes capítulos.

4.2. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA MIRADA GRÁFICA DESDE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES (2010B-2013A) DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS

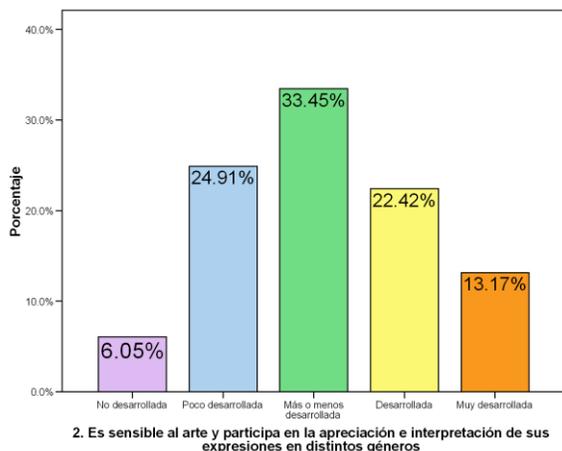
En este apartado se presentan los resultados de la aplicación de la escala valorativa a estudiantes que formaron parte de la segunda generación que se formó con el enfoque por competencias. La escala valorativa fue respondida por 280 estudiantes de los siete planteles del COBACH considerados en esta investigación. La presentación de estos resultados se hace para cada una de las once competencias genéricas que propone la RIEMS. Este primer acercamiento gráfico se profundiza en los siguientes capítulos.



1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. En esta competencia 45.36% la población estudiantil la concibe como desarrollada, 13.21% muy desarrollada, 41.43% la concibe como más o menos desarrollado y poco desarrollada, que puede interpretarse que éstos no la desarrollaron. El estudiantado relaciona el

desarrollo de esta competencia con el hecho de haberse enfrentado con diversas situaciones y superar obstáculos para continuar sus estudios, refieren que los actores que han participado en esta formación son principalmente los padres de familia y el orientador escolar, así mismo consideran que su desarrollo depende del interés del propio estudiante.

Quienes aprecian que esta competencia no la han desarrollado, argumentan que no siguen retos, no los cumplen, no tienen claras metas y objetivos en la vida, no existe un interés por parte del joven ni por parte de la institución para brindarles la formación que requieren en cuanto a esta competencia, también añaden que, en el caso de los Centros de Educación Media Superior (EMSaD) no cuentan con la figura de orientador educativos, requiriendo este tipo de apoyo.



2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. Los porcentajes reflejados en esta competencia van desde no desarrollada hasta más o menos desarrollada. 64.41% de estudiantes que aprecian que la competencia no se desarrolla, aluden al hecho de que las actividades de tipo artístico “no les gusta,

no les llama la atención y no participan”, el desarrollarla para ellos tiene que ver con el gusto personal por este tipo de habilidades o conocimientos.

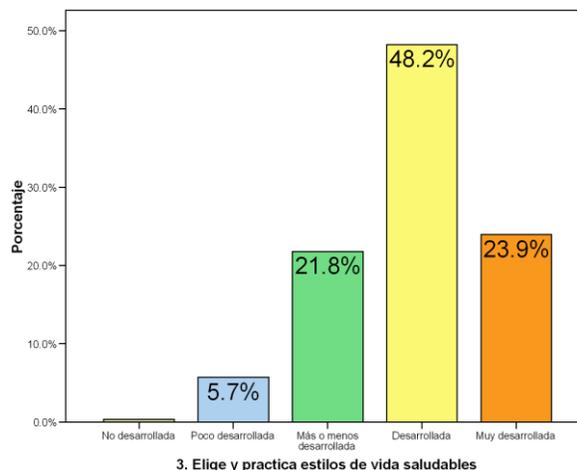
Otros más, quienes consideran que es la institución la que no brinda los apoyos y herramientas necesarias para que la población estudiantil en general desarrolle sobre todo el gusto por la apreciación del arte en sus distintas expresiones, argumentaron la falta de apoyo y recursos que van desde no tener espacios exclusivos para desarrollar actividades como la danza, la pintura, la música o el canto, hasta no contar con personal preparado académicamente. En el caso de COBACH a esta figura se le llama promotor artístico de actividades paraescolares, sólo algunos planteles cuentan con este apoyo, de los siete planteles donde se llevó a cabo la investigación sólo tres cuentan con esta figura, aunque esto no significa que cuentan con el personal suficiente, por ejemplo en un plantel sólo tienen un promotor artístico de danza, pero no tienen de pintura, música o canto.

En los planteles de EMSaD no se cuenta con esta figura docente, la actividad queda a cargo de la buena voluntad y disponibilidad de algún docente que desee fomentarla y organice pequeños grupos para la práctica de alguna actividad artística y sobre todo se invita a jóvenes que han destacado en algún género artístico, no fomentándola en los demás estudiantes.

Respecto a la población que la considera desarrollada (22.42%) y muy desarrollada (13.17%), es porque practica algún género artístico y tiene participaciones en eventos que realiza el plantel, ya sea concursos, festividades o presentaciones en otros escenarios como representar a la institución ante otros estados de la república; las y los jóvenes narran en

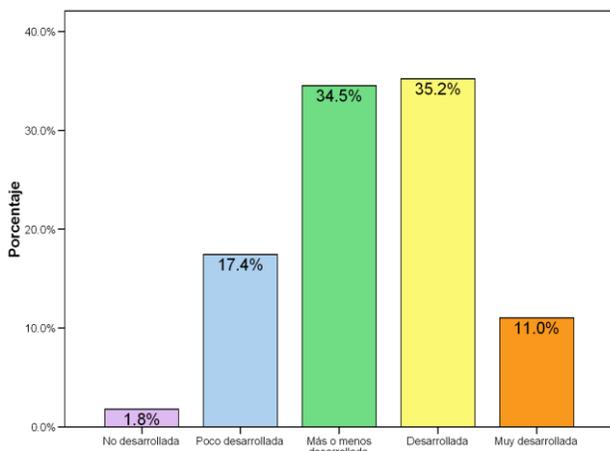
una mayoría que han desarrollado esta competencia a lo largo de sus vidas, desde temprana edad han estado involucrados en ellas, reconocen que esta es una actividad elitista en las escuelas, es para quienes ya tienen un conocimiento y están disponibles a participar.

3. *Elige y practica estilos de vida saludables*. Respecto a esta competencia 27.5% la aprecia poco desarrollada o más o menos desarrollada, en este aspecto las y los estudiantes señalan la falta de interés propio por el cuidado de la salud, al no consumir alimentos que sean nutritivos, practicar un deporte o evitar el consumo de sustancias dañinas. En cuanto al papel de los padres, al considerar de que ya son jóvenes dejan de prestar cuidado y atención a este aspecto, y en lo que corresponde a la institución ésta no realiza actividades en donde se informe y fomente en las y los jóvenes los estilos de vida saludable, “si algún maestro lo trata, es porque lo marca el libro o el programa”.



En cuanto a los que la valoran como desarrollada (48.2%) y muy desarrollada (23.9%), señalan que preocuparse por la imagen o apariencia física es propio de la etapa en la que está viviendo (la adolescencia), para algunos significa aceptación social (seguir estereotipos sociales), una forma de pertenecer a un grupo, evitar las burlas por la apariencia y en otros es seguir un estilo de vida que se ha fomentado en la familia desde la infancia. Así también, quienes la valoran como muy desarrollada son jóvenes que pertenecen a selecciones o equipos de fútbol, básquetbol, natación y a la vez llevan un cuidado integral de la salud, pero a la vez reconocen que esta formación ha sido forjada a lo largo de la vida, no ha una tarea donde los créditos los tenga el COBACH.

4. *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados*. En esta competencia 53.7% de la población está considerando que no la ha desarrollado, argumentan que por timidez o miedo a la burla de los compañeros no participan en actividades donde se pretende favorecer, y si en clases tienen la inquietud de participar exponiendo sus ideas ya que la



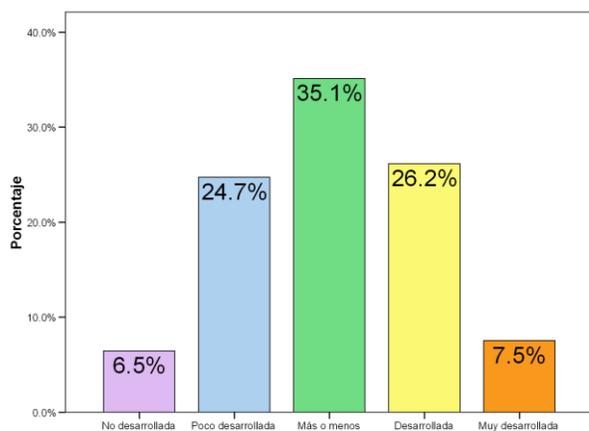
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados

La población estudiantil que la valora como desarrollada (35.2%) y muy desarrollada (11%), revelan que les gusta participar en actividades como exposiciones, debates, mesas redondas, redacción de ensayos, entre otros.

palabra es tomada por aquellos estudiantes que demuestran un mayor dominio en este aspecto, por otra parte las actividades no tienen una continuidad donde ellos puedan ir hacia la consolidación o logro de la competencia, dejando al interés propio del estudiante el que pueda desarrollarla o no.

La población estudiantil que la

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Respecto a esta competencia, 6.5% dice que no la ha desarrollado, 24.7% la considera poco desarrollada y 35.1% más o menos desarrollada, esto nos refleja que más de la mitad de la población (66.3%) valora que no se ha desarrollado. Y los que la valoran desarrollada (26.2%) y muy desarrollada (7.5%), refieren que esta competencia la han desarrollado porque proponen soluciones a problemas que enfrentan en la vida cotidiana, ya sea en el ámbito personal, escolar, social o comunitario.

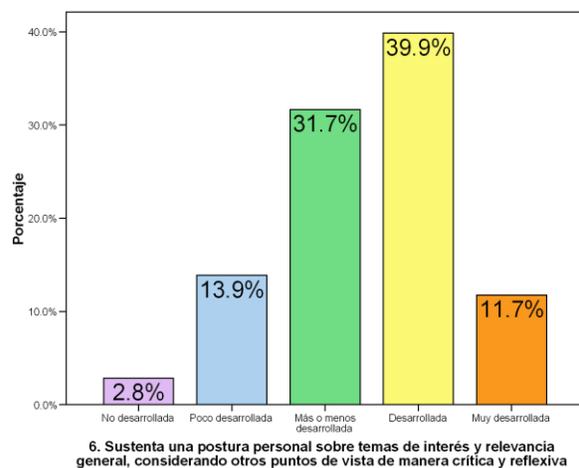


5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos

desarrollado, igual señalan falta de recursos institucionales para innovar.

Quienes la aprecian como no desarrollada, revelan que no han realizado propuestas a soluciones, no innovan ya que siguen los métodos o esquemas de trabajo que el docente les sugiere, y otros señalan que no se han interesado por desarrollarla. Esta es una de las competencias que, desde la visión de las y los estudiantes, no han

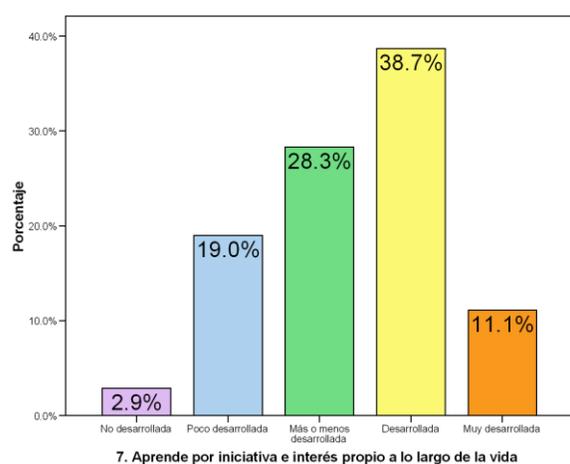
6. *Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.* 48.4% de estudiantes la aprecia desde no desarrollada hasta más o menos desarrollada y 51.6% valora que está en un nivel de desarrollada a muy desarrollada.



un nivel de desarrollada a muy desarrollada.

Para lograr el nivel desarrollado las y los estudiantes consideran que hace falta la lectura de diversos textos, promover el ser una población más informada en diversas temáticas y sobre todo que exista un clima de respeto y confianza en el grupo para que todos se sientan en la libertad de expresar sus ideas, respetar a los otros y que se realicen con más frecuencia en el aula. En el caso de quienes aprecian tener desarrollada esta competencia han manifestado que son personas que les gusta exponer y defender sus ideas en cualquier contexto, tener mente abierta y crítica para aceptar las opiniones de los demás.

7. *Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.* 2.9% de estudiantes concibe esta competencia como no desarrollada, 19% poco desarrollada y 28.3% más o menos desarrollada, sus experiencias de formación revelan que no han alcanzado el desarrollo de ésta porque no se implican por motivos propios en el aprendizaje, esperan ser dirigidos por el docente para desempeñarse en alguna actividad, así también que no se fomenta este tipo de aprendizaje, porque es impedido e inhibido por el docente quien en muchas ocasiones no aprueba el hecho que las y los estudiantes lleven a la clase actividades

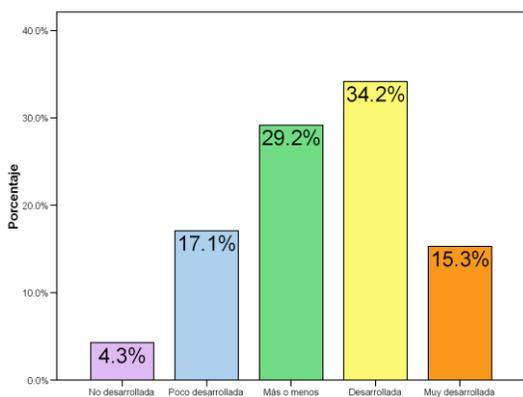


desarrollo de ésta porque no se implican por motivos propios en el aprendizaje, esperan ser dirigidos por el docente para desempeñarse en alguna actividad, así también que no se fomenta este tipo de aprendizaje, porque es impedido e inhibido por el docente quien en muchas ocasiones no aprueba el hecho que las y los estudiantes lleven a la clase actividades

novedosas, se adelante en algún tema, parece que está legitimado el hecho que la o el estudiante espere a ser dirigido.

En otro extremo las y los estudiantes que la valoran desarrollada (38.7%) y muy desarrollada (11.1%) conciben la apropiación y desempeño de esta actividad cuando no necesitan que otra persona les diga lo que deben hacer con sus estudios, creen tener claras las metas que persiguen que tiene que ver con la continuidad de estudios superiores, y con el reconocimiento que se está en un proceso de constante aprendizaje, relacionan el hecho de que si tienen posibilidades y la meta de continuar con estudios superiores es que han desarrollado la competencia y quienes no visualizan éstos la indican como no desarrollada.

8. *Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.* La población

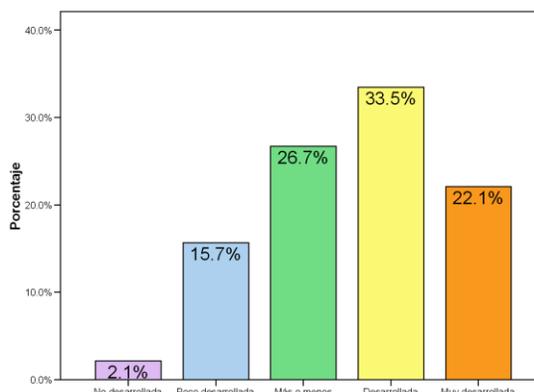


8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos

estudiantil que la apreció como no desarrollada fue de 4.3%, poco desarrollada 17.1% y más o menos desarrollada 29.2%, al respecto señalaron que no les gusta trabajar en equipo, porque los demás no colaboran o aportan ideas, es difícil organizar a todos, y no ven que todos desarrollen en el mismo grado los conocimientos o saberes.

Quienes la valoraron como desarrollada (34.2%) y muy desarrollada (15.3%), conciben que en el trabajo de equipo implica la práctica de valores como la tolerancia y el respeto para aceptar las ideas y puntos de vista de quienes lo integran y ven en esta dinámica una posibilidad de aprendizaje colaborativo, de formación de líderes que organizan a un conjunto de personas para un fin común, reconociendo que el trabajo en equipo es algo que han ido construyendo.

9. *Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.* En esta competencia las y los estudiantes refieren su desarrollo en la medida en que han colaborado en actividades comunitarias que les hacen pertenecer a su comunidad, donde

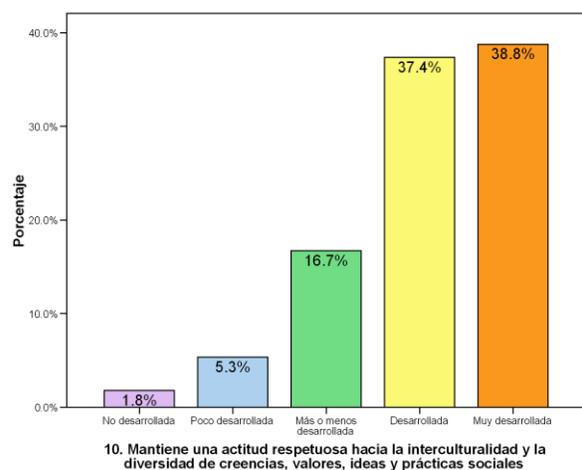


9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo

la escuela no es la principal protagonista, sino la vida en el contexto mismo, como son las festividades y acciones colectivas que ayudan a resolver problemas en la comunidad, o bien la forma en la que conviven al pertenecer a un grupo social, desde esta mirada 33.5% dice que ha desarrollado la competencia y 22.1% la ubica como muy desarrollada.

En cambio quienes la consideran como no desarrollada 2.1%, 15.7% poco desarrollada y 26.7% más o menos desarrollada, la valoran de este modo por la escasa participación que tienen con todos aquellos aspectos de la vida comunitaria.

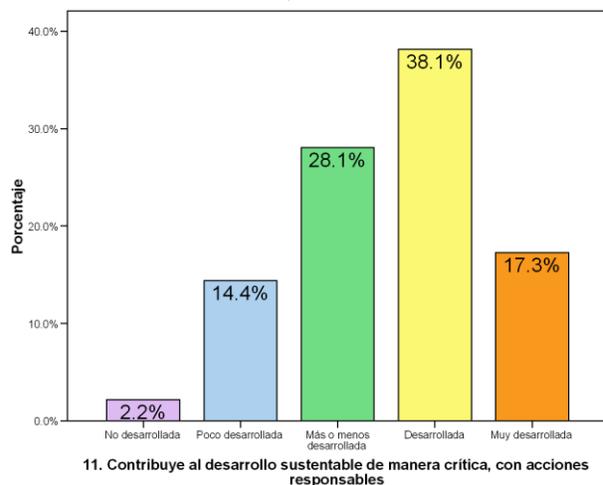
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Esta es una de las competencias en la que un alto porcentaje de estudiantes la considera muy desarrollada (38.8%) y desarrollada (37.4%), se argumenta el hecho de vivir en regiones con diversidad cultural, llena de tradiciones y costumbres ancestrales hace que tengan actitudes de respeto y tolerancia hacia diferentes manifestaciones ideológicas, culturales y prácticas sociales.



En esta formación hacia la interculturalidad reconocen tiene su base fundamental en la familia, ya que es en este espacio donde se fomentan los valores de respeto hacia el otro (el adulto, los vecinos, a los propios familiares...). Por otra parte la población que aprecia no haberla desarrollado (23.8%), argumento el lograr esta competencia implica convivir con todas las personas, sin discriminación, pero que en el salón de clases reconocen que hay ocasiones en las que participan de burlas que se hacen hacia quienes son diferentes, no consideran tener una actitud de respeto hacia el otro, es algo que está en proceso de lograrse, y ven a la escuela como ese espacio donde se da el encuentro con personas con ideologías, creencias, prácticas socioculturales distintas.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. En esta competencia observamos que 17.3% de la población la ubica como

muy desarrollada y 38.1% como desarrollada, es decir 55.4% de estudiantes participantes dicen que la han desarrollado, las experiencias que comparten es que contribuyen en acciones en beneficio del medio ambiente de la localidad donde viven como es la recolección de basura, fomentar en los demás el cuidado del medio ambiente, limpieza de



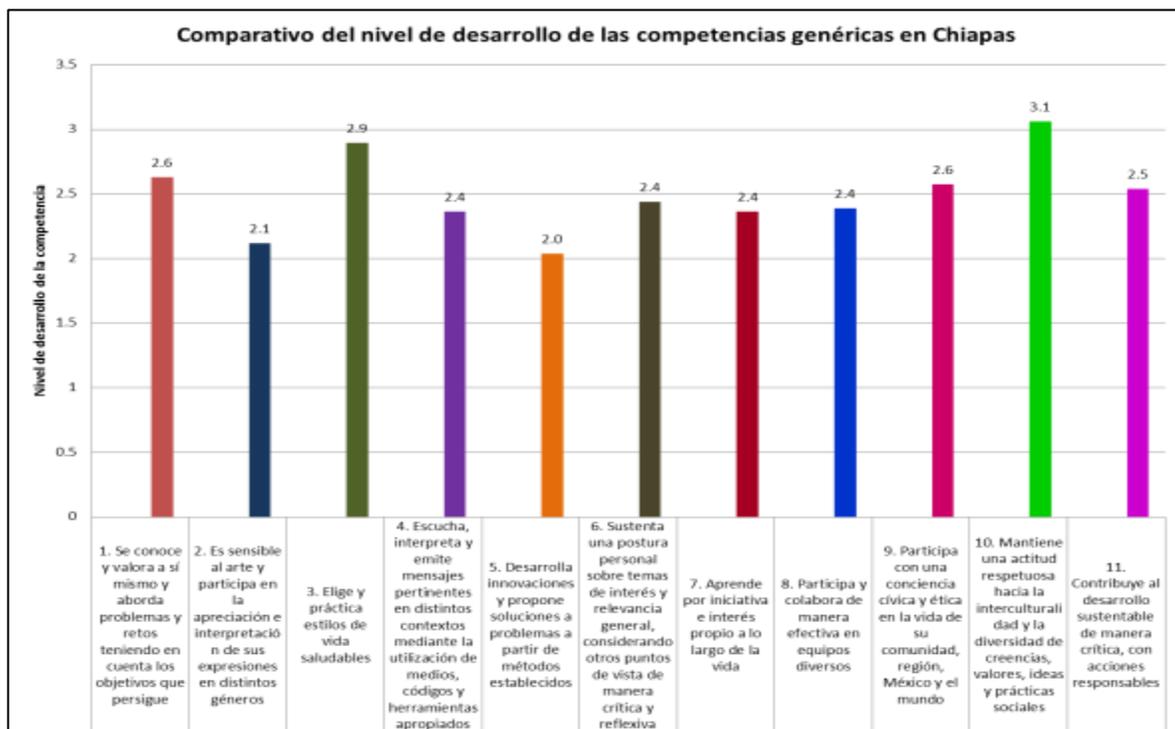
ríos, los planteles que tienen proyectos encaminados a la sustentabilidad son: el Plantel 20 de Noviembre con la reserva “El Canelar” y el Plantel 118-El Palmar que participa para la certificación como Escuela Verde en el Programa de la SEMARNAT (Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales).

En el caso de las y los estudiantes que la valoran más o menos desarrollada (28.1%), poco desarrollada (14.4%) y no desarrollada (2.2%), consideran que no tienen una contribución activa y regular en actividades que protejan y beneficien al medio ambiente, para ellos lograr el dominio de la competencia es tener conciencia del daño que se causa al ambiente y cambiar en la forma de actuar y desde la honestidad de ellos esto no lo han logrado.

4.2.1. Comparativo del nivel de desarrollo de las competencias genéricas

En el gráfico “Comparativo del nivel de desarrollo de las competencias genéricas”, se muestra el valor de la media en cada competencia, en este caso el nivel máximo a alcanzar equivale a 4 este es el valor asignado para valorarla como muy desarrollada, 3 desarrollada, 2 más o menos desarrollada, 1 poco desarrollada y 0 no desarrollada.

En una mirada de conjunto se aprecia que las competencias que, desde la apreciación de la población estudiantil, se desarrollaron menos son la 5. *Desarrolla innovaciones*⁵, que alcanza un valor en la media de 2.0 y la competencia 2. *Apreciación por el arte*, que tiene un valor general de 2.1.



Tenemos en un nivel intermedio a las competencias 1. *Se conoce y valora a sí mismo* y 9. *Participa en la vida de la comunidad* que tienen un valor general de 2.6 cada una lo que hace suponer que se desarrollaron muy poco.

En línea ascendente tenemos a las competencias que se valoran con un mayor nivel de desarrollo, observamos en la gráfica que la única competencia que se valora como desarrollada al alcanzar un valor superior a 3 (3.1) es la 10. *Mantiene una actitud*

⁵ De aquí en adelante se hace mención de las competencias genéricas de la siguiente manera, con el objeto de hacer una lectura más rápida de éstas:

1. Se conoce y valora a sí mismo; 2. Apreciación por el arte; 3. Practica estilos de vida saludable; 4. Competencia comunicativa; 5. Desarrolla innovaciones; 6. Sustenta una postura personal; 7. Aprende por iniciativa; 8. Trabaja en equipo; 9. Participa en la vida de la comunidad; 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y 11. Contribuye al desarrollo sustentable.

respetuosa hacia la interculturalidad con dos puntos decimales menos (2.9) le sigue la competencia 3. *Practica estilos de vida saludable*.

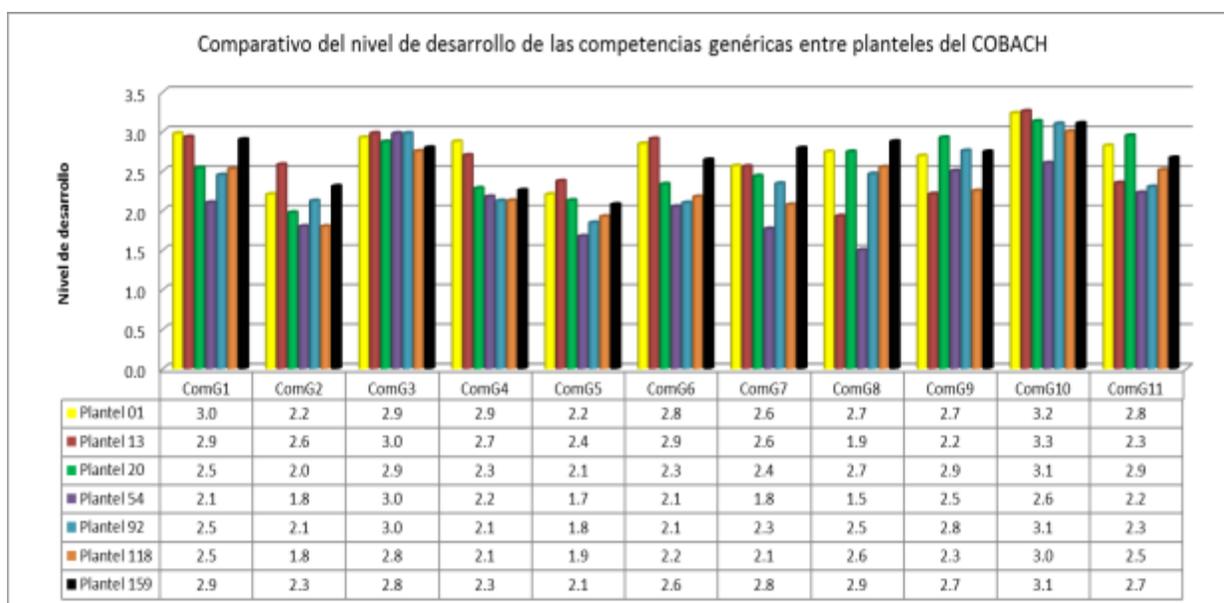
Es necesario hacer notar que, excepto la competencia 10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad*, la formación por competencias que reciben las y los estudiantes es deficiente pues se mantiene por debajo del 75%. En términos generales el logro de las competencias genéricas se mantiene entre 2.0 y 3.1. Esta apreciación que se hace sobre el nivel de desarrollo de cada una de las once competencias genéricas que expresan el perfil del bachiller, nos permite conocer la mirada que tienen las y los estudiantes sobre cuáles son las competencias que están desarrollando y cuáles no.

Estos primeros resultados nos llevaron a formular diversas preguntas y acercarnos a las experiencias educativas que la población estudiantil vive en cada una de las escuelas.

4.2.2. Comparativo del nivel de desarrollo de las competencias genéricas entre planteles del COBACH

En el gráfico “Comparativo del nivel de desarrollo de las competencias genéricas entre planteles del COBACH”, puede observarse el valor que el estudiantado de cada plantel asignaron al nivel de desarrollo logrado en cada competencia.

Así tenemos que en cuanto a la competencia 1. *Se conoce y valora a sí mismo*, donde se valoró con mayor nivel de desarrollo es en el Plantel 01-Tuxtla Terán, la media refleja un valor de 3.0, lo que también expresa que las y los estudiantes valoran como desarrollada la competencia, por otro lado la escuela donde la media es la más baja al tener un valor de 2.1 es el Plantel 54 Nicolás Ruiz.



Respecto a la competencia 2. *Apreciación por el arte en general* la media nos refleja que en ninguno de los planteles se valora a la competencia como desarrolla, el Plantel 13 Tuxtla-Oriente es el que tiene la media más alta con valor de 2.6, y es también la única institución que cuenta con un centro cultural y deportivo en el Estado.

En la competencia 3. *Practica estilos de vida saludables*, de acuerdo a la media alcanzada de 3 que nos refleja competencia desarrollada, encontramos dicho valor en los planteles 13 Tuxtla-Oriente, 54 Nicolás Ruiz y 92 San Lucas, y quienes obtienen la media más baja con valor de 2.8 son los planteles 118 El Palmar y 159 Chiapilla.

En cuanto a la competencia 4. *Competencia comunicativa*, ningún plantel alcanza la media para considerar en general el nivel de desarrollada, la institución que se acerca a esta valoración es el Plantel 01 Tuxtla-Terán. En la competencia 5. *Desarrolla innovaciones*, se observa que por el valor de la media alcanzado igual a 2 y menor que tres, que los planteles 01 Tuxtla-Terán, 13 Tuxtla-Oriente, 20 de Noviembre y 159 Chiapilla se ubica a la competencia como más o menos desarrollada y como poco desarrollada (por alcanzar valores mayores de 1 y menor a 2) en los planteles 54 Nicolás Ruiz, 92 San Lucas y 118 El Palmar.

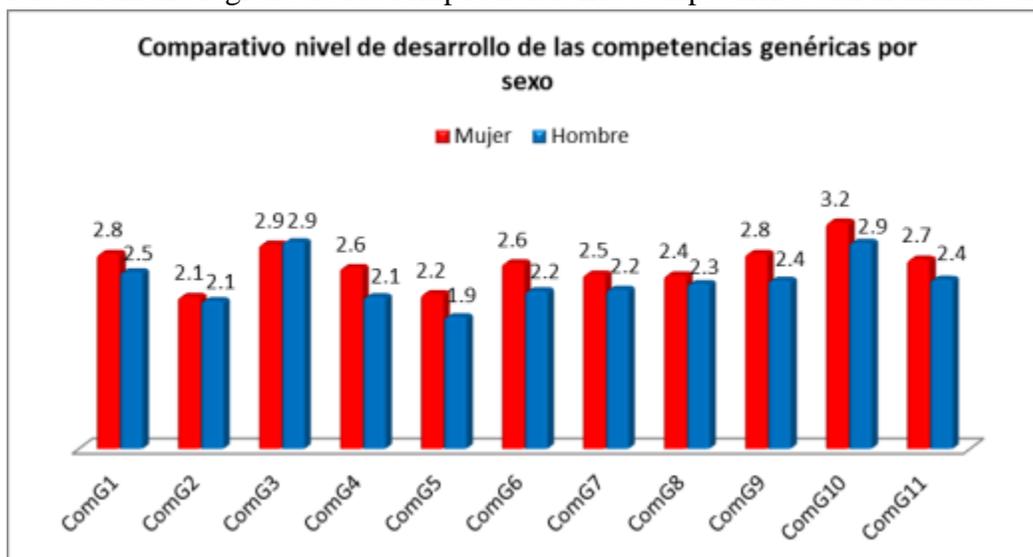
La situación de la competencia 6. *Sustenta una postura personal*, en los planteles por la media presentada se ubica en más o menos desarrollada, lo mismo sucede en la

competencia 7. *Aprende por iniciativa*, a excepción del plantel 54 Nicolás Ruiz, donde la media es de 1.8 que la posiciona como poco desarrollada. En la competencia 8. *Trabaja en equipo*, los planteles donde la media indica que fue poco desarrollada es en los planteles 13 Tuxtla-Oriente y 54 Nicolás Ruiz en los demás puede ubicársele como más o menos desarrollada.

En la competencia 9. *Participa en la vida de la comunidad* alcanzan valores para considerar en todos los planteles como más o menos desarrollada y en cuanto a la competencia 10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad*, los planteles que alcanzan un valor de la media igual y mayor a 3, que nos reflejan que la competencia se desarrolló en la mayoría de los planteles, excepto el Plantel 54 Nicolás Ruiz por obtener una media de 2.6. Y finalmente en la competencia 11. *Contribuye al desarrollo sustentable*, todos los planteles lograron una media que permite decir que fue más o menos desarrollada.

4.2.3. Mirada gráfica desde el género

En la siguiente gráfica se presenta la valoración que hacen hombres y mujeres sobre el nivel de desarrollo logrado de las competencias. Las competencias con el mismo valor para

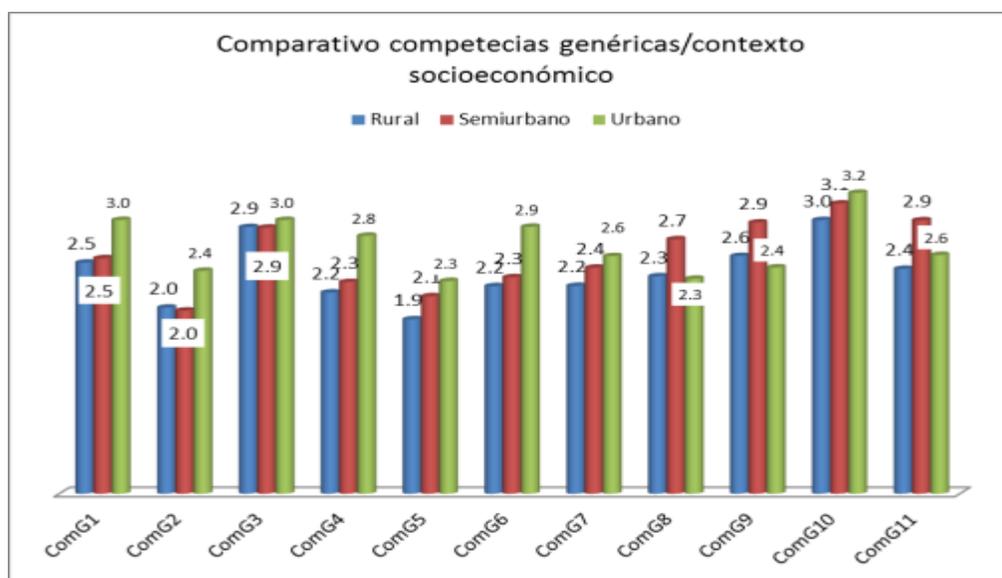


hombres y mujeres de acuerdo con la media de la región son 3. *Practica estilos de vida saludable* (2.9) y 2. *Apreciación por el arte* (2.1).

Otro aspecto a resaltar es donde la valoración se aleja en una diferencia de 4 puntos decimales, en el que las mujeres aprecian un mayor nivel de desarrollo con respecto a los hombres como es la 4. *Competencia comunicativa*, 6. *Sustenta una postura personal* y 9. *Participa en la vida de la comunidad*. Pero en general las mujeres están apreciando mayor nivel de desarrollo alcanzado en el desarrollo de las competencias.

4.2.4. Mirada gráfica desde el contexto

Los contextos donde se ubican los planteles son diversos, así los planteles 01 Tuxtla Terán y 13 Tuxtla Oriente se encuentran en espacios urbanos, el plantel 20 de noviembre en uno semiurbano y los planteles 54, 92, 118 y 159 en zonas rurales. Atendiendo a esta categoría se hace un comparativo desde los contextos.



En general, es en el contexto urbano donde las y los estudiantes aprecian un mayor nivel de desarrollo de las competencias, las únicas que se valoran con menor nivel de desarrollo en comparación con los otros contextos son las 8. *Trabaja en equipo*, 9. *Participa en la vida de la comunidad* y 11. *Contribuye al desarrollo sustentable*, que tienen que ver con el trabajo de equipos, la participación en la vida de la comunidad y contribuir al desarrollo sustentable.

En el contexto rural, en comparación con los otros contextos, se aprecia un menor nivel de desarrollo en la competencia *5. Desarrolla innovaciones*, acompañada de las competencias *4. Competencia comunicativa*, *6. Sustenta una postura personal*, *7. Aprende por iniciativa*, *10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad* y *11. Contribuye al desarrollo sustentable*.

Desde la mirada del contexto semiurbano, encontramos que aprecian con mayor nivel de desarrollo a las competencias *8. Trabaja en equipo*, *9. Participa en la vida de su comunidad* y *11. Contribuye al desarrollo sustentable*.

También se observa que hay competencias donde no existen grandes brechas entre los contextos, como son la *3. Practica estilos de vida saludable* y la *10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad*, ambas ocupando los niveles de mayor desarrollo. En el caso contrario se encuentran las competencias *2. Apreciación por el arte* y *5. Desarrolla innovaciones*, las cuales presentan diferencias mínimas entre los contextos pero son las menos desarrolladas en toda la región.

4.3 ANÁLISIS GRÁFICO POR PLANTELES

En este espacio se presenta información gráfica recogida en las escalas valorativas aplicadas en siete planteles del Colegio de Bachilleres, denotando aquellos comentarios realizados por las y los estudiantes cuando contestaron por escrito dicha escala, para argumentar la valoración que hacen sobre el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de las once competencias.

La información completa que corresponde a cada uno de estos planteles puede ser consultada en el anexo 4 de esta tesis y a continuación se presentan las competencias que son más y menos desarrolladas en cada plantel que conforma la región investigada.

4.3.1. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 01 Tuxtla-Terán

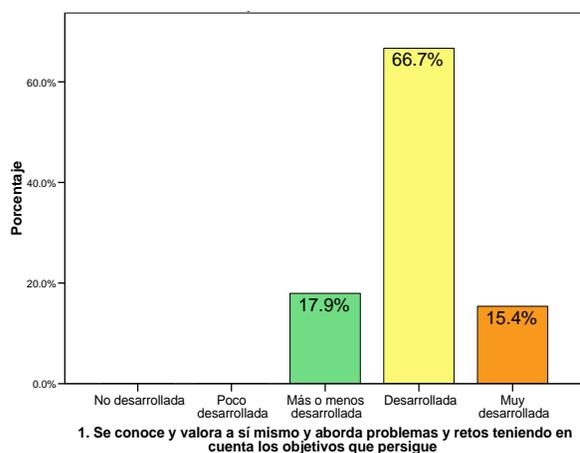
Se aplicó la escala valorativa (ver anexo 2) sobre el nivel de desarrollo de las competencias genéricas, a 39 estudiantes, de los cuales 28 son mujeres y 11 hombres, quienes cursaban el sexto semestre en el Plantel 01-Tuxtla-Terán, la edad de la población es entre 17 y 18 años, éstos formaron parte de la generación 2010B-2013A, la



Foto 8. Plantel 01 del COBACH Tuxtla-Terán.

segunda que se forma bajo el enfoque de competencias, propuesta por la RIEMS.

La información aportada por las y los estudiantes ha permitido realizar una descripción estadística y cualitativa sobre la forma en la que perciben el desarrollo de las competencias genéricas, citándose aquí aquellas competencias que aprecian como más desarrolladas en el plantel en comparación a los otros centros educativos de la región, a saber competencia 1. *Se conoce y valora a sí mismo* y la 4. *Competencia comunicativa*.



Competencia 1. Se conoce y valora a sí mismo. Esta competencia es valorada por la población estudiantil desde más o menos desarrollada hasta muy desarrollada; quienes la consideran más o menos desarrollada 17.9%, comentan que “casi lo hacía por obligación y no por gusto” (E231), “con el empeño que le pones a tu estudio, al querer conocer o

más bien alcanzar un promedio aceptable como el que tengo (tiene un promedio de 9)” (E229), “siempre busco mi bien y el de los demás, primero razonando ver que opciones tengo y cuales puedo crear y tomar una para resolver” (E204), “nos enseñan a resolver



Foto 9. Estudiantes del COBACH 01 resolviendo escala valorativa.

educativa, te brinda muchos conocimientos de este tipo” (E199), “en las clases de orientación, nos enseñaron a identificar nuestras actitudes para así ponerlas en práctica para conseguir nuestros objetivos” (E201), “en las clases de orientación educativa nos enseñaron temas relacionados” (E202), “al principio fue difícil, hay actividades en orientación, me han hecho reflexionar acerca de mí misma” (E209), “con el tiempo te das cuenta de lo que es más importante y luchas por lograr las metas que tienes” (E205), “creo que en esto mis papás tuvieron que ver, al enseñarme que es bueno hacer esto” (E211).

El estudiantado que la considera muy desarrollada (15.4%) refiere “cuando me propongo algo, llevo a cabo las cosas necesarias para [lograr] mi meta” (E234), “mediante mi crecimiento personal a lo largo de mi vida estudiantil (E207), “gracias a las diferentes etapas que viví en la escuela que me ayudo a madurar” (E235), “después de la escuela voy a entrenar y regreso como a las 9 p.m. a mi casa, por lo que se me dificulta hacer la tarea, aun así la hago” (E226).

4. *Competencia comunicativa.* Esta competencia fue valorada desde más o menos desarrollada hasta muy desarrollada, es decir si consideramos el porcentaje de la población que la aprecia como desarrollada y muy desarrollada, entonces 66.8% de estudiantes nos está indicando que esta competencia se desarrolló.

Quienes la ubican en más o menos desarrollada (33.3%), es porque: “creo que tengo la capacidad de comunicarme de distintas formas y con distintas personas y de comprender lo que me quieren decir” (E209), “se han realizado trabajos como: entrevistas, encuestas,

problemas y por ejemplo en las lecciones de orientación nos hacen conocer hacia dónde queremos ir y los objetivos que perseguimos” (E206).

Quienes la perciben como una competencia desarrollada (66.7%) expresan “la escuela te brinda clases de orientación

ensayos, etc., donde hemos puesto en práctica enseñanzas sobre estos temas (código, emitir mensajes, etc.)” (E217), “esta se desarrolló con la necesidad de conocer a las personas que me rodean y más aún a mí misma” (E224).

Las experiencias que comparten los estudiantes que la valoran como desarrollada (46.2%): “en la clase de ciencias de la comunicación pudimos aprender el uso y cómo desarrollar dicha competencia” (E199), “soy muy apegada al celular, casi siempre estoy en él y podría decir que sé sobre eso” (E214), “la pude desarrollar por medio de las experiencias, observando y escuchando” (E221), “mediante la participación en eventos tanto familiares, religiosos y de la escuela (E222)... el celular y el internet y también personalmente” (E229).

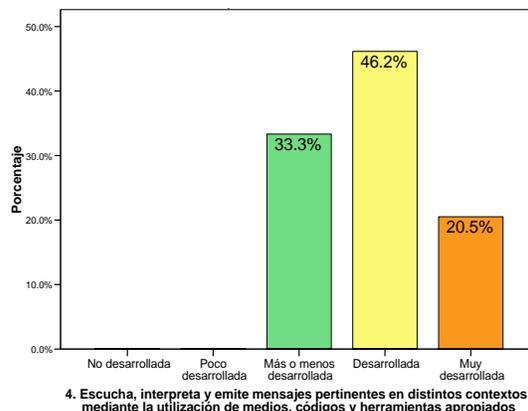


Foto 10. Instalaciones del COBACH 01.

Y quienes la aprecian como muy desarrollada dicen: “sé comunicarme con las personas, utilizar medios de comunicación” (E205), “desde casa me enseñaron a comunicarme de manera apropiada con las personas que me rodean” (E210), “he participado mucho en la escuela y en la iglesia, cuando hay un intercambio de ideas” (E226).

4.3.2. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 013 Tuxtla-Oriente

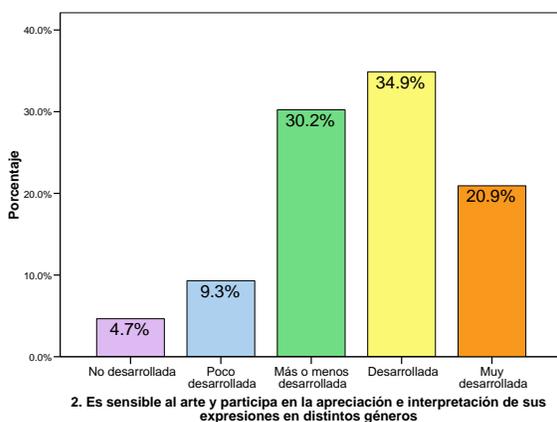
El Plantel 013 está ubicado al oriente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se aplicó la escala valorativa del nivel de desarrollo de las competencias genéricas a 43 estudiantes, de los cuales 27 son mujeres y 16 hombres, realizándose bajo la dinámica antes descrita el día 21 de marzo de 2013, en adelante se presentan resultados de las competencias donde el centro educativo destaca por tener las más desarrolladas en comparación a los otros centros participantes en la investigación, excepto en la competencia 9. *Participa en la vida de la comunidad* donde registra el menor desarrollo en comparación a los otros seis planteles.



Foto 11. Instalaciones del COBACH 13 Tuxtla-Oriente.

desarrolladas en comparación a los otros centros participantes en la investigación, excepto en la competencia 9. *Participa en la vida de la comunidad* donde registra el menor desarrollo en comparación a los otros seis planteles.

2. *Apreciación por el arte.* 55.8% de estudiantes la valora en un nivel de desarrollada a muy desarrollada y 44.2% aprecia no haber logrado el nivel de desarrollada. Veamos sus comentarios.



desarrollada a muy desarrollada y 44.2% aprecia no haber logrado el nivel de desarrollada. Veamos sus comentarios.

Los estudiantes que la valoran como no desarrollada (4.7%), exponen: “...eso no me llama la atención” (E263), “casi no se hizo” (E273). Y para quienes fue poco desarrollada, argumenta: “haciendo trabajos con mucha creatividad, solamente eso porque no participo en ninguna otra actividad” (E239), “con los paraescolares, te invita a apreciarlo, formé parte del club de teatro un tiempo” (E244), “este tipo de competencia no es muy agradable para mí, pues no me identifico” (E255).

Quienes la valoran más o menos desarrollada, es porque: “me gusta un poco la música, pero más practicar el deporte” (E254), “me intereso por el arte, la música y la

apreciación de ellas” (E257), “a través de los eventos culturales que se llevan a cabo en el plantel, me ha nacido el gusto por ello” (E259), “por medio de las invitaciones que llegan al



Foto 12. Estudiantes del COBACH 13 resolviendo escala valorativa.

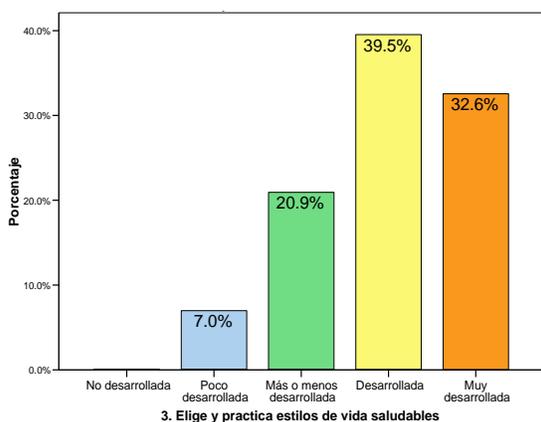
plantel para asistir a las obras de teatro y conforme a eso, el arte me llama más la atención” (E260), “Mi abuelito y yo, con poesía” (E261), “me gusta mucho la música y me gustaría aprender a tocar el piano, he estado llevando clases de vocalización” (E273).

Por otra parte los estudiantes que se ubican en el nivel de desarrollada (34.9%): “gracias a los conocimientos adquiridos me

es posible apreciar el arte y también practicarla, pues me gusta mucho la danza” (E247), “en las actividades del paraescolar, donde se desarrollan distintas expresiones artísticas como la música, danza, pintura, etc.” (E248), “desde pequeña he tenido esa pasión por la danza y el ballet y un poco de teatro, por lo que me he hecho sensible” (E262), “estar integrada en el equipo de Cruz Roja Juventud, así mismo, cursos de arte en el que iba de pequeña” (E267), “al entrar en música es como encontré la apreciación de la música y los estilos que tiene, además del baile” (E276), “estuve seis años en grupo de danza folclórico y después empecé a bailar géneros de música latinos” (E277).

La experiencia de quienes señalan el nivel de muy desarrollada: “formo parte de la compañía de danza “Estudio Tuxtla”, asisto a conciertos de alto índole” (E238), “siempre he tenido ese gusto y con el tiempo lo estoy mejorando” (E249), “estoy en un grupo de danza folclórica” (E246), “participo en un taller de danza folclórica fuera de la escuela” (E252), “me gusta ejecutar la guitarra” (E268), “realmente en esta institución no se le toma mucho en cuenta al arte, se le toma más en cuenta al deporte, los alumnos le tienen una cierta indiferencia y desigualdad, no logran comprender la importancia de ésta” (E269).

3. *Practica estilos de vida saludables.* La población estudiantil del Plantel 13



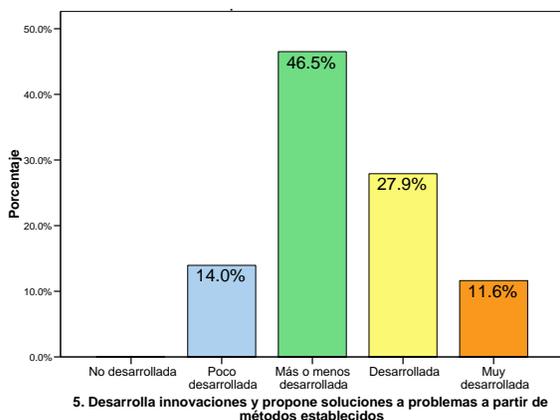
Tuxtla-Oriente, aprecia a esta competencia en un alto porcentaje como desarrollada (72.1%, la ubica entre desarrollada y muy desarrollada) y 27.9% la valora por debajo del nivel de desarrollada.

Las y los jóvenes que la ubican en poco desarrollada (7%) comparten: “aún no está completamente, ya que de vez en cuando suelo ejercitarme” (E276), “intento salir y hacer ejercicio, ya sea con mis amigas o familia siempre buscamos alguna actividad” (E279). Y quienes la señalan en más o menos desarrollada, dicen: “no consumo bebidas alcohólicas y trato de alimentarme bien” (E239), “practico deporte en un gimnasio pero últimamente no he tenido tiempo de ir” (E273).

Los que la valoran como desarrollada (39.5%) argumentan que: “al exponer en mi área de higiene y salud, temas como la higiene en comunidad, individual y las consecuencias de no llevar una buena calidad de vida” (E248), “trato de cuidar mi salud, me alimento bien; aunque no realizo mucha actividad física” (E241), “mejorar mis hábitos alimenticios, cuidar muy bien mi apariencia física” (E246), “se fue desarrollando por medio de talleres deportivos e incluso particularmente” (E250), “tengo horarios establecidos para hacer ejercicio para comer y para mantener mi higiene” (E256).

Y quienes la valoran como muy desarrollada (32.6%), describen: “frecuento el gimnasio y parque para hacer deporte” (E242), “hacer ejercicio, casi completa abstinencia de alcohol y tabaco” (E238), “me considero una persona saludable, ya que no tengo ningún vicio, hago ejercicio y tengo una vida completa y feliz” (E262), “por una enfermedad que a mi mamá le detectan y de ahí empezamos a cuidar la alimentación y acerca del estilo, pues hay que comportarnos como Dios manda” (E263).

5. *Desarrolla innovaciones.* Esta es la competencia que de acuerdo a la valoración de las y los estudiantes se ubican como la que desarrollaron menos, con base a la opinión de 60.5% de la población se ubica entre poco desarrollada y más o menos desarrollada.



proponer cosas” (E279).

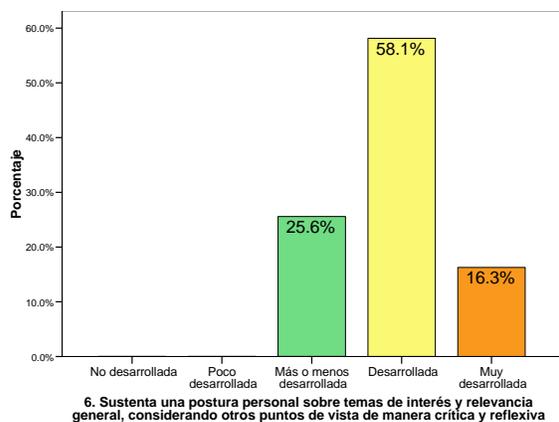
Los comentarios de quienes la aprecian como más o menos desarrollada: “no me gusta meterme a fondo en soluciones o ideas para algo” (E263), “no soy tan creativo y por lo mismo me cuesta innovar” (E266), “aunque no nos dan las herramientas, nosotros buscamos que nuestras exposiciones sean las mejores con nuevos materiales” (E270).

La experiencia que comparten los estudiantes al señalar que es una competencia desarrollada: “cuando un profesor nos pone un método para realizar un trabajo siempre propongo un método más adaptado para hacer más fácil el aprendizaje” (E251), “me gusta proponer soluciones y pensar cómo se pueden hacer mejor las cosas” (E262), “trato de investigar y proponer buenas cosas que nos llevaran a ser mejores” (E278), “soy de las personas que en vez de quejarme propongo una solución” (E239), “trato de que mis trabajos sean novedosas, creativos y llamativos” (E241).

Y quienes la valoraron como muy desarrollada (11.6%), socializan lo siguiente: “al hacer didácticas las presentaciones en grupo, en el área que llevo, participar en concursos de prototipos” (E248), “me gusta mucho trabajar con material didáctico y siempre con una nueva propuesta” (E256), “acoplándome a los métodos que se establecen, para así también desarrollar mi capacidad” (E260).

Expresan que es poco desarrollada porque “no soy muy buena innovando, trato de hacer lo que ya está establecido pero sí se resolver y proponer soluciones a distintos problemas” (E257), “cuando estoy frente a todo mi grupo, soy una persona muy tímida pero cuando estoy con mi familia o grupo de amigos si soy alguien a quien le gusta

6. *Sustenta una postura personal*. Los estudiantes del Plantel 13 Tuxtla-Oriente valoran a esta competencia como desarrollada (74.4% de la población estudiantil la valora entre desarrollada y muy desarrollada). 25.6% de estudiantes que la valoran más o menos desarrollada, relatan:



“participando en debates con mis compañeros de clases y así poder compartir ideas” (E246), “expongo mis ideas sobre el tema y trato de defenderlos” (E247), “siempre expreso mi opinión cuando lo amerita respetando, escuchando y tomando en cuenta la de todos” (E256), “no soy muy dada a meterme

en temas y dar puntos de vista” (E262).

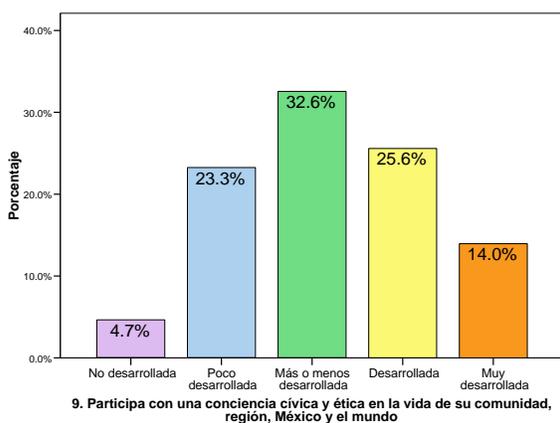
Las y los estudiantes que indican en nivel de desarrollada (58.1%) expresan: “opinando sobre los temas de actualidad” (E242), “me gusta escuchar otro punto de opinión sobre un tema, para llegar a mí propia conclusión y aprender más sobre ello” (E251), “cuando leo algún libro trato de entender sus puntos importantes” (E254), “siempre trato de ser crítica y reflexiva ante las situaciones que se me presentan, tomando en cuenta opiniones de otros, pero manteniendo firme mi postura” (E257), “manteniendo la mente abierta” (E264), “comprendo los intereses de las personas y defendiendo mis ideas y si no son correctas accedo a correcciones” (E272).



Foto 13. Espacios recreativos del COBACH 13.

Los argumentos de quienes se ubican en el nivel de muy desarrollada (16.3%): “soy firme con mis decisiones y tengo absoluto respeto por los diferentes puntos de opinión” (E239), “al llevar a cabo debates en el salón de clases, en actividades como elegir la forma de trabajo, o en materias como cívica y ética” (E248), “me gusta dar mi punto de vista sobre lo que pasa y decir que postura tengo al respecto” (E275).

9. *Participa en la vida de la comunidad.* La apreciación de las y los jóvenes bachilleres del Plantel 13 Tuxtla-Oriente, sobre el nivel de desarrollo de esta competencia es la siguiente, 60.6% la aprecia de no desarrollada a más o menos desarrollada, así opinan las y los estudiantes según el nivel que indicaron:

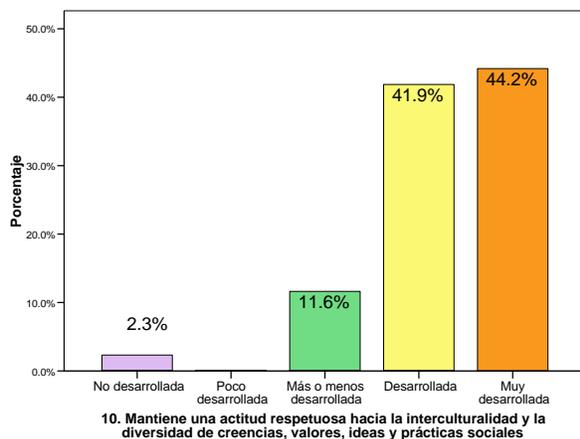


No desarrollada (4.7%), “nunca me intereso” (E246), “no soy muy dado a salir en los desfiles, en la infancia si era de ellos, pero hoy en día ya no” (E276). Y los que la aprecian como poco desarrollada: “no he participado en algún acto que genere conciencia cívica y ética a nivel región, mucho menos nacional e internacional” (E245), “no me gusta participar en este tipo de actividades” (E251), “alguna vez participe en un evento cívico pero no por voluntad propia” (E253), “verdaderamente casi no lo hago, son muy pocas veces que lo he hecho, las demás han sido porque hay puntos de por medio” (E279).

Los comentarios de estudiantes que consideran a la competencia más o menos desarrollada, expresan: “el realizar pláticas y labores sociales gracias a la escuela y la iglesia” (E244), “participo cuando lo amerita, pero tal vez no con la conciencia adecuada” (E256), “participar sólo en algunas ocasiones, no siempre se presenta la oportunidad” (E277).

Por otra parte, los estudiantes que se ubican en el nivel de desarrollada (25.6%), dicen: “no acudo a desfiles, ni nada por el estilo, pero respeto en gran forma este tipo de actos cívicos, incluidos los homenajes a la bandera” (E257), “aprendemos a respetar y corregir la cívica moral de los demás” (E265), “mediante la Cruz Roja, participamos en eventos de noviembre y septiembre, en ceremonial cívico” (E267), “me gusta la cultura de México y respeto la cultura que otras personas tienen” (E271). Y al apreciarla como muy desarrollada (14.0% de la población) comentan: “participo en los homenajes de la escuela, en la banda de guerra” (E278), “cuando se realiza un evento escolar acudimos” (E259).

10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad.* Esta es la competencia que las y los jóvenes del plantel ubican como la más desarrollada, 86.1% de la población se ubicó entre el nivel desarrollada y muy desarrollada. Un porcentaje menor la valora como más o menos desarrollada (11.6%), argumentando: “los valores que me enseñan en mi grupo de la iglesia y las actividades han despertado mi respeto hacia todos, sin importar religión” (E244), “en ciertos puntos el respeto sigue, pero al momento de defender nuestras creencias es difícil conservarlo” (E276).



Las experiencias que comparten quienes la visualizan como desarrollada, es: “tengo muchos amigos con diferentes ideales, valores, o que son de otra religión y me relaciono muy bien con ellos” (E247), “respetamos y toleramos comentarios de los demás y puntos de vista” (E265). También reconocen: “aunque hay bromas, todos

respetamos la diversidad de culturas, pero en algunos casos se les falta al respeto, pero tratamos de no ser así” (E270).

Un alto porcentaje que se ubica en el nivel de muy desarrollada (44.2%), nos comparte vivencias como: “respeto a todas las personas, no crítico sus gustos o costumbres, si no que trato de conocer más de ellos y ver que cultura tienen” (E241), “en conversaciones que involucren diversos temas como la religión, las creencias, valores, escuchando y sí así lo requieren dando nuestro punto de vista, pero sin ofender o dar negativas como “no, eso está mal” (E245), “al trabajar con compañeros que tienen otro estilo de vida, religión, etc. Y hacerlos parte del grupo mediante las actividades” (E248), “convivimos día a día con muchas personas y para mantener la paz hay que respetar” (E259).

4.3.3. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 020 de Noviembre

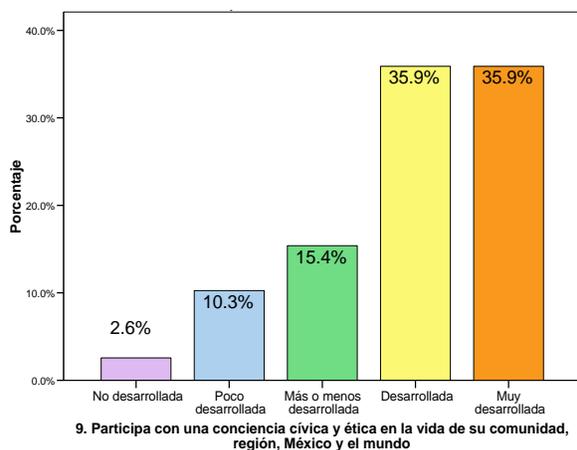
Se aplicó la escala valorativa sobre el nivel de desarrollo de las competencias genéricas, a 39 estudiantes, de los cuales 22 son mujeres y 17 hombres, quienes cursan el sexto semestre en el Plantel 20 de Noviembre del Colegio de Bachilleres de Chiapas, ubicado en el municipio de Emiliano Zapata, en un contexto semiurbano, la edad de la población es entre 17 y 19 años, éstos forman parte de la generación 2010B-2013A, la segunda que se forma bajo el enfoque de competencias, propuesta por la RIEMS.

En este apartado se presentan las competencias que presentan mayor nivel de desarrollo en el plantel en comparación a los otros centros educativos participantes en la investigación.



Foto 14. Aplicación de Escala Valorativa en el COBACH 20 de Noviembre.

9. *Participa en la vida de la comunidad.* En cuanto a esta competencia, se observa que 28.3% de las y los estudiantes considera no haber logrado el nivel de desarrollada, argumentan que no participan con regularidad en actividades que tienen que ver con la comunidad, las ocasiones que lo han hecho tienen que ver con actividades que organiza la escuela obteniendo como recompensa una calificación.



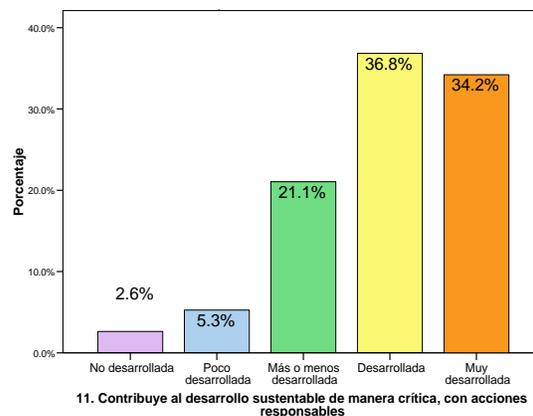
Es notorio un alto porcentaje, 71.8% de la población estudiantil que aprecia esta competencia como desarrollada y muy desarrollada, expresan el gusto que tienen por participar en actividades cívicas como son los homenajes, “desfilando en días festivos como el del 16 de septiembre y el 20 de noviembre” (E4), “participando en las

tradiciones o cultura” (E6), que los vinculan con la vida de la comunidad, “me gusta participar en eventos para la comunidad y no voy para recibir, sino para dar...” (E22).

11. Contribuye al desarrollo sustentable

Referente a esta competencia que implica contribuir con acciones al desarrollo sustentable, 29% de estudiantes dice no haber logrado la competencia, argumentan que esta no se ha desarrollado ya que no participan constantemente en actividades que se organizan para tal fin, y si lo hacen es sólo cuando existen

puntos por ganar en la calificación, o bien porque han hecho proyecto y no los apoyan: “nunca nos apoyan” (E32).



Por otra parte 36.8% la aprecia como desarrollada, porque: “ayudo con la contaminación y con la reserva que es muy bonita y nos da vida.” (E1), “participo limpiando la reserva de manera voluntaria” (E6), “queremos ver mejor nuestro lugar o el

entorno en que nos encontramos” (E17), “mantenemos lo mejor posible a la comunidad, para mejorar las situaciones de ecología, con la participación de maestros y compañeros.” (E27), “propongo ideas y hago expresar mi punto de vista crítico y reflexivo” (E35).



Foto 15. Áreas verdes en el COBACH 20 de Noviembre.

Y quienes la valoran como muy desarrollada, 34.2% de los estudiantes se debe a que: “siempre fuera y dentro del plantel, contribuyo en no tirar basura y depositarlas en lugar” (E3), “...tenemos una reserva ecológica contribuimos a mantenerla

siempre limpia, a tener limpia la escuela y practicarla en casa” (E9), “contribuyo porque es mi lugar donde debemos tener limpio y sin pedir puntos, en nuestra conservación del medio ambiente” (E11), “participó en actividades que favorecen en mi comunidad, como en

limpieza, tirar la basura en su lugar, etc.” (E13), “en trabajos ecológicos dentro y fuera del plantel” (E31), “me gusta ayudar en proyecto o actividades ecológicas en nuestro plantel y colonia para el cuidado de nuestro mundo” (E37).

4.3.4. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 054 Nicolás Ruiz

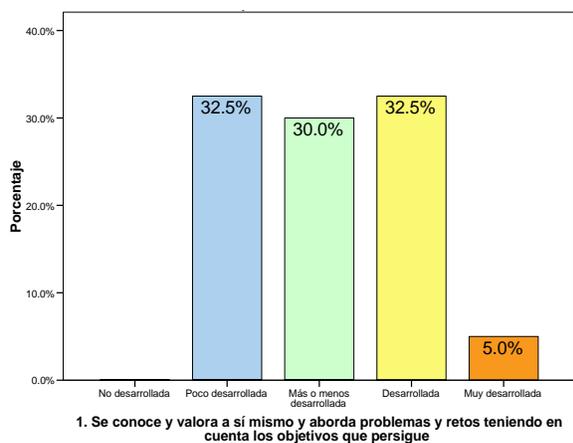
El Plantel 054 del COBACH, se ubica en la cabecera municipal de Nicolás Ruiz, en un contexto rural, la escala valorativa se aplicó a 40 estudiantes de los cuales 16 son mujeres y 24 hombres, se realizó el 27 de febrero de 2013. Se



Foto 16. Instalaciones en el COBACH 54 de Nicolás Ruiz.

presenta aquellas competencias donde se aprecia un menor desarrollo en comparación con los otros planteles que participaron en la investigación, a excepción de la competencia 3. *Practica estilos de vida saludable*, donde se observa como una de las competencias más desarrolladas en el plantel y en la región.

1. *Se conoce y valora a sí mismo*. En esta competencia se observa que 62.5% de la población estudiantil la está valorando de poco desarrollada a más o menos desarrollada, es



decir un alto porcentaje de los estudiantes nos está revelando que esta competencia no la desarrollaron. Enseguida se presentan los comentarios que realizaron las y los estudiantes según la valoración que hicieron sobre el nivel de desarrollo de la competencia.

Poco desarrollada: “a veces cuando algo tengo en mente, hago lo posible para

conseguirlo” (E40), “fue poco desarrolla porque casi nunca me propuse un reto hasta ahora” (E58), “quizás yo no me conozca, pero sí sé valorarme en algunas cosas” (E70).

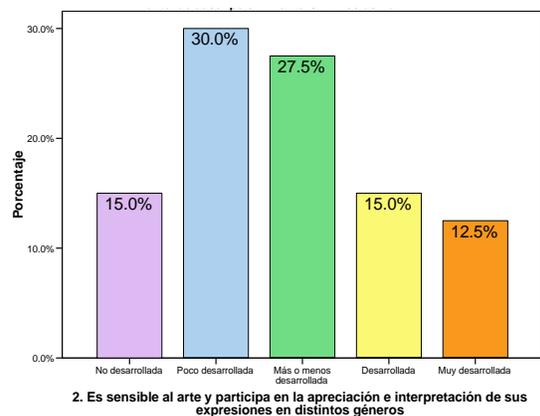
Más o menos desarrollada: “me valore en la clase de filosofía y me di cuenta que no importa lo que piensen los demás de lo que tu hagas” (E50), “cuando tenemos problemas económicos, busco soluciones o formas para trabajar (ganar dinero) y satisfacer nuestra necesidades básicas, además sin olvidar mi meta... una carrera profesional.” (E54), “la verdad me conozco muy poco, yo si me valoro y me gusta afrontar los problemas, por ejemplo cuando tengo una mala calificación y pues mis papás me regañan, me pongo como propósito estudiar con más ganas” (E65), “con la materia de filosofía, cuando nos preguntó el docente ¿quién soy? ¿De dónde vengo?” (E75).

Desarrollada: “esta competencia la he desarrollado por ejemplo cuando me propuse tocar la guitarra y sigo practicando, eso para alcanzar mi objetivo de ser un músico.” (E41), “es una competencia desarrollada ya que a pesar de las dificultades que se presentan en el hogar, por ejemplo las situaciones económicas, yo pienso seguir adelante como mi estudio para lograr mi meta u objetivo” (E42), “qué bonito es saber que te quieres y valoras a ti mismo, y pues así de esa manera empecé a quererme y a valorar cada cosa que desempeño en la vida cotidiana” (E43), “desde mi inicio en el plantel he aprendido a traspasar obstáculos, a resolver problemas escolares y personales y sobre todo a valorarme a mí mismo, por lo que soy; aunque hay excepciones en que algunos retos los suspendo, pero luego los llevo a cabo, por eso estoy en el nivel 3” (E44), “me valoro tal como soy, porque sé que en el mundo no hay otro como yo, persigo mi meta superando nuevos retos, aplicando valores. Aprendo de los tropiezos, porque para mí de los errores se aprende” (E67).

Muy desarrollada (5.0% de jóvenes se ubica en este nivel): “pues a pesar de los obstáculos que he enfrentado, me han ayudado a salir adelante y ponerle más empeño a mi estudio y demostrar que si puedo hacer realidad lo que yo quiero” (E48).

2. *Apreciación por el arte.* La apreciación que los estudiantes del Plantel 54-Nicolás Ruiz, realiza de la competencia, nos ofrecen la mirada de que 27.5% considera que está en un nivel de desarrollada a muy desarrollada, a la vez que nos permite concluir que 72.5%

de las y los jóvenes valora que no desarrolló esta competencia, al indicar un nivel de más o menos desarrollado a no desarrollada. De acuerdo a la apreciación estos comparten lo siguiente:



No desarrollada: “me gusta el arte como la música, pero no lo hago en público o participo en el plantel porque me da vergüenza” (E40), “no la desarrolle, ya que no cuento con esa habilidad por lo cual no participo” (E55), “me gusta muy poco el arte y no me gusta participar en expresiones de su género” (E60).

Poco desarrollada. “casi no me llama la atención de participar en eventos de canto, pintura, etc. Ya que mi meta principal es concentrarme en conocimientos de estudio para adquirir u obtener un futuro mejor en la vida” (E42), “me agrada escribir poemas a través de frases habladas por mis compañeros, experiencias, a través de la música, pero no participo” (E54), “no tengo tanto la habilidad de expresarme al arte, pero a veces trato de acoplarme a ella, como por ejemplo en literatura, escribimos una canción y la cantamos al público” (E68), “en esta competencia casi no participo, porque pienso que mi pintura no puede ser del agrado de los demás” (E71).

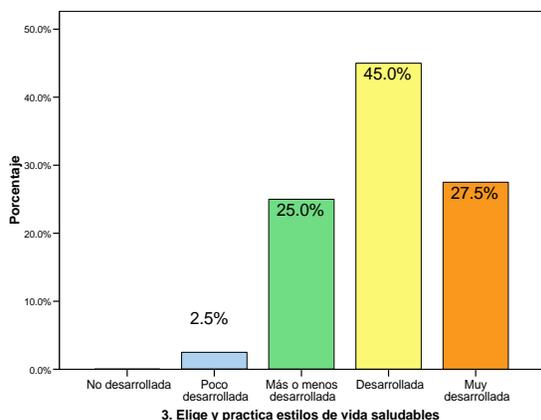
Más o menos desarrollada: “digamos que lo he puesto en práctica, si he participado, no sólo interno, sino que además he tenido la oportunidad de ir a concursar en poesía y en un festival en inglés y pude interpretar que el arte te dice todo” (E43), “en el desarrollo de la danza, cuando participo en algún evento” (E52).

Desarrollada: “cuando decidí participar en danza, obras teatrales, con un poco de temor al momento de estar participando. Pero después me dio mucha alegría porque estoy demostrando mi habilidad y mi entusiasmo” (E48), “cuando me pongo a escuchar una canción y entiendo su significado o cuando participo en concursos de bailable, con un debido respeto a la cultura que lo originó” (E53), “el arte para mí es muy bonito, a mí me

gusta la música, yo la desarrolle al escuchar marimba y aprendí a tocarla ¡me encanta!” (E65).

Muy desarrollada, 12.5% de los estudiantes se ubica en este nivel de desarrollo en la competencia, algunos de ellos compartió de sus experiencias que: “antes de ingresar al Cobach yo había realizado un viaje de competencia y consistía en elaborar poemas y cuentos, donde coloque la mayor imaginación para lograr escribir textos y estrofas que le llevaron al triunfo. Gracias a ello aprendí a vivir el mundo de la imaginación y cuando llegue al Cobach ya tenía la idea y experiencia de vivir en un mundo donde el personaje principal era yo” (E44), “para mi está muy desarrollada, porque además ya se tocar guitarra, también tengo la capacidad de cantar y escribir canciones y las interpretó en mi comunidad, escuela y otros lugares” (E41), “en el arte del dibujo yo expreso lo que no puedo decir a las personas por ser tranquilo o temeroso” (E61), “cuando escucho una canción me identifico con ella, porque tiene parte de lo que he vivido. Y me encantan los poemas, es tan bello que se relaciona con el mundo y las personas.” (E67).

3. *Practica estilos de vida saludables.* Esta es una de las competencias que los



estudiantes aprecian en mayor nivel de desarrollo, donde 45% dice que fue desarrollada y 27.5% muy desarrollada, en otro extremo, 25% la valora más o menos desarrollada y 2.5% no desarrollada, en adelante las situaciones o vivencias que expusieron por escrito hacer de porque dichas valoraciones.

Más o menos desarrollada: “practico ejercicios, pero no una buena alimentación” (E54), “acá está más o menos desarrollado porque no hay los suficientes recursos para la implementación de los deportes” (E60).

Desarrollada: “la he desarrollado cuando empecé a jugar fútbol y decidí cuidar mi cuerpo” (E41), “hacer ejercicio diario no, pero una de mis actividades es la danza, bailo y es una manera saludable” (E43), “que tengo una alimentación sana y una mente saludable”

(E65), “si practico estilos de vida saludables, como el fútbol y el voleibol” (E71), “practico deporte en mi casa con aparatos para tener una buena postura” (E76).

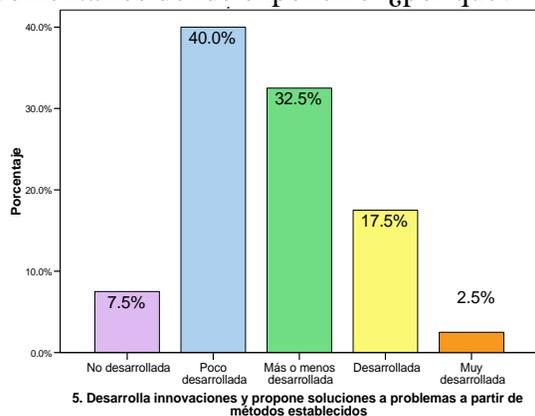
Muy desarrollada:
 “cuando ingrese por primera vez a un club deportivo me sentí alagado por mi destreza principalmente, porque ahí lo que te piden es tener magia en los pies, pero lo más importante es ser



Foto 17. Espacio deportivo en el COBACH 54 de Nicolás Ruiz.

disciplinado en el deporte. Aprendí también a realizar ejercicios físicos, mentales y espirituales. Tanto así que me ayudo a tener una vida saludable y sobre todo a valorar a mis contrincantes (respetar)” (E44); “en las clases de ciencias de la salud estoy aprendiendo a tener una vida saludable y las pongo en práctica en mi casa, por eso la considero muy desarrollada” (E59), “me divierto y transmito compañerismo en el deporte y valores” (E61), “practico un buen estilo de vida, como una buena alimentación, higiene, practicando deporte, dejando los malos hábitos que no me ayudarían con mi vida diaria” (E67).

5. *Desarrolla innovaciones.* Esta es una de las competencias que en general se valora como no desarrollada en la población estudiantil, 7.5% la aprecia no desarrollada, 40% poco desarrollada, 32.5% más o menos desarrollada, se sumamos estos valores, tenemos que 80% de los estudiantes no la valora como desarrollada. Veamos los comentarios donde exponen el ¿por qué?



No desarrollada, “casi no me gusta innovar, ni proponer soluciones a problemas” (E60).

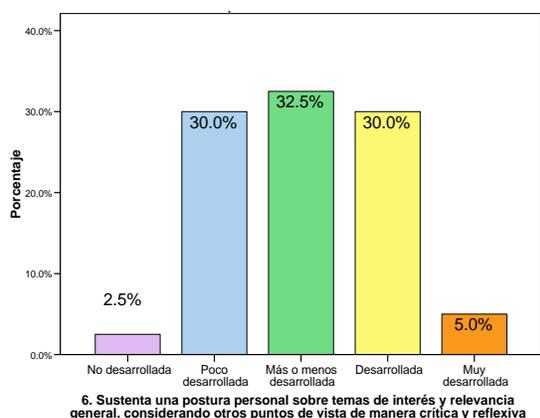
Poco desarrollada: “casi no opino de cómo deben hacer las cosas o cambios que deben existir, por temor a equivocarme, los realizo sin cambio alguno” (E42), “desarrollo

pocas innovaciones y propongo pocas soluciones en el salón de clases, ya que tengo la debilidad de los nervios, aunque no en todo pero a veces no puedo hablar” (E45), “a veces no estamos muy seguro de lo que podemos comentar” (E61).

Más o menos desarrollada: “sí, pero fuera del plantel, lo hago en mi casa o en alguna otra asociación, en mi trabajo opino y si es bonito que te valoren por lo que eres y por lo que tú puedes dar” (E43), “cuando el profesor nos deja un trabajo y nos reunimos por equipo decidimos como lo vamos hacer, pues doy mi punto de vista y así pues entre todos nos ayudamos y sacamos adelante el trabajo” (E48), “en la materia de filosofía al pedirnos un trabajo, pero yo lo hice de diferente forma, con diferentes esquemas” (E49), “cuando el profe pide opinión sobre cómo realizar alguna actividad, doy mi punto de vista de cómo se nos hace más fácil” (E59).

Desarrollada: “haciendo propuestas para facilitar la forma de trabajo para nosotros los alumnos” (E51), “fuera de la escuela, más en mi familia” (E56), “en la materia de matemáticas siempre me gusta hacer mis trabajos, diferente a como el profesor lo realiza y siempre hemos tenido las mismas conclusiones” (E70).

Muy desarrollada, “en una clase de matemáticas donde el Profe. dio una serie de opciones para trabajar un proyecto o más bien un prototipo de nombre “ANGUMETRO”, fue ahí donde mostré mis habilidades para diseñar mi propio trabajo. ¡Aquí no importa si eres inteligente o no, lo importante es lograr lo que te propongas!, así salga mal, pero logras hacerlo; y aprendí una cosa importante ¡aprende de tus errores y será mejor!” (E45).



6. *Sustenta una postura personal.* En la apreciación de las y los jóvenes en esta competencia, podemos identificar que 35% la considera de desarrollada a muy desarrollada, y 65% la valora de más o menos desarrollada a no desarrollada. Algunas experiencias y argumentos que expusieron al realizar la valoración de la competencia en cuestión.

No desarrollada, “No porque soy tímido” (E64).

Poco desarrollada, “los nervios siempre no me ayudan, aunque son en pocas veces, pero no puedo considerar otros puntos de vista” (E45), “muy pocas veces lo llevo a cabo en las clases, cuando se habla de un tema del cual tengo conocimiento y pueda participar” (E55), “en algunos temas casi no tengo una postura personal, porque me aburren y en temas como la salud y filosofía si tengo algo de interés, por lo que si reflexiono y si tomo apuntes” (E71).

Más o menos desarrollada:
“cuando hablamos sobre algún tema doy mis propios puntos de vista, considero otros puntos críticos igual o diferentes al mío al final llego a una conclusión” (E54), “nos cuesta trabajo comprender las cosas que todos los seres humanos tenemos derecho y somos iguales (equidad de género)” (E58), “muchos lo toman parte de un relajó, por eso no podemos comentar, pero si fuera muy bonito comentar de temas...” (E61).



Foto 18. Estudiantes del COBACH 54.

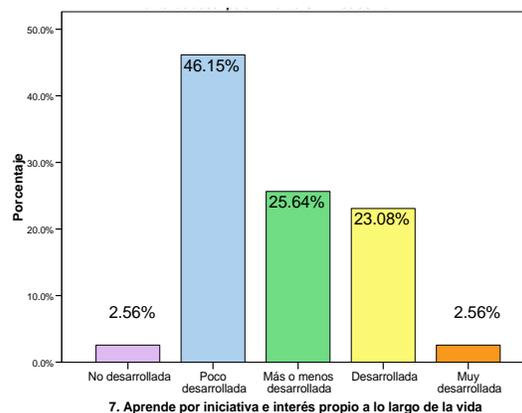
Desarrollada: “en ocasiones las desarrollo y la pongo en práctica y la empecé a desarrollar en nivel secundaria, cuando entramos en proyectos de debate y el tema que desarrolle fue acerca de las enfermedades” (E41), “esta competencia se lleva a cabo al hacer un debate o debatir dentro del salón de clases, siempre se deben hacer las opiniones con respeto, sin ofender a nadie, de una manera reflexiva y sin alteraciones” (E42), “cuando hablamos de sexualidad, aborto y equidad de género, sabemos que son temas fuertes, que hay que reflexionar y si es necesario profundizarlo a medida que la persona tome una conciencia mutua (y que no es más que uno, que otro, somos iguales en todo y por todo)” (E44).

Muy desarrollada: “en algunos debates sobre la realidad ya sea social o familiar” (E56), “siempre participo defendiendo mi opinión, pero si estoy en un error lo acepto” (E59).

7. *Aprende por iniciativa*. En esta competencia llama la atención que 46.15% de los estudiantes la valora poco desarrollada, y 25.64% como desarrollada. Aquí las expresiones de las y los jóvenes al hacer estas valoraciones:

No desarrollada, “porque no tengo la iniciativa e interés de algo que me ayudara a lo largo de mi vida” (E47).

Poco desarrollada: “en ocasiones, a veces me pongo a leer libros, pero hacerlo durante las vacaciones no” (E46), “porque no tenemos esa iniciativa de ponernos tareas o leer algún libro y es necesario que los profesores nos pongan a hacer ese trabajo” (E58), “en las vacaciones estuve trabajando con proyectos y logre mi objetivo, porque elabore un generador de energía eléctrica” (E76).



Más o menos desarrollada: “en algunas ocasiones me preparo antes de, y realizo por lo menos una lectura de revista, libro, etc., por veinte minutos...” (E44), “cuando tengo dudas pregunto, pero sólo cuando me interesa el tema, sino me quedo con la duda” (E59), “en algunas ocasiones si he tratado de avanzar en temas que aún no ha dado, pero al ver que en algunas ocasiones me quedo sólo lo dejo hasta ahí y espero hasta que llegamos al tema o bloque” (E71).

Desarrollada: “cada día quiero aprender más, para que a lo largo de la vida no se me dificulte” (E40), “cuando veo que tengo la oportunidad de leer un libro, pero que sea una herramienta para mi vida, pues algo que me vaya a servir para más adelante” (E48), “conforme los golpes de la vida una va aprendiendo, cuando caigo me levanto” (E61).

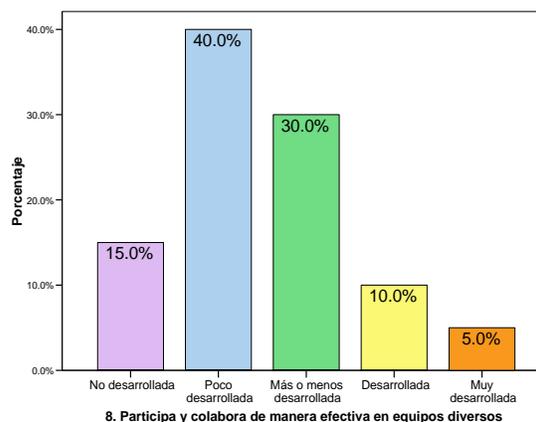
Muy desarrollada, “de todo lo que he vivido hay cosas buenas y malas, pero sólo lo bueno queda en mí para mejorarlo y tratar de ser mejor persona con los demás, todo lo bueno me lo ha enseñado mi familia” (E67).

8. *Trabaja en equipo*. La apreciación de las y los jóvenes en esta competencia es, 15% de la población la ubica en desarrollada y muy desarrollada, y 85% la valora de no desarrollada a más o menos desarrollada, este último dato nos revela que la competencia no se desarrolla en el plantel. Veamos los comentarios de los estudiantes:

No desarrollada: “no la desarrollo porque observo las formas de trabajo de otros equipos y no me parece bien” (E55), “no porque no todos tenemos la capacidad de trabajar por equipo” (E62), “ya sabemos cómo trabaja cada uno y nos tenemos la confianza que si trabajamos” (E63).

Poco desarrollada: “participo en un solo equipo, porque yo ya estoy acostumbrada, aunque en mi equipo no trabajen o colaboren todos, pero yo si hago lo que debo hacer” (E47), “siempre me gusta trabajar con el mismo equipo, ya nos conocemos y trabajamos unidos” (E48), “tú traes otra forma de trabajar y a veces te ignoran porque llegas con otro propósito que ellos” (E61), “casi no participo en diferentes equipos porque pienso que con otros no podré trabajar bien o porque veo que en otro equipo son muy holgazanes y yo tengo que organizar” (E71).

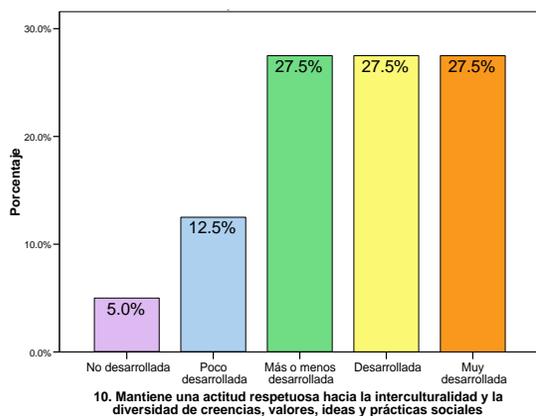
Más o menos desarrollada: “en ocasiones trabajo con diversas personas, y sabía que daría lo mismo, pero hoy en día trabajo con mi equipo de siempre. Pero eso sí, yo soy quien acata y pone orden el equipo, es decir soy la pieza clave del equipo, para tener un trabajo muy bien elaborado” (E44), “debido a que algunos compañeros no trabajan lo suficiente y a veces me desespero y no sé qué hacer, pero trato de comprenderlos” (E45), “no me gusta estar con otros porque no creo poder entender su forma de trabajar” (E53), “trabajo con un solo equipo en la escuela, pero fuera de la escuela me desarrollo mejor” (E56).



Desarrollada: “me gusta trabajar con distintas personas y no tengo dificultad para relacionarme” (E67), “en realidad casi siempre ha existido la desintegración y el desorden, porque no me toman en cuenta y cuando me relaciono no me comprenden” (E41), “más me gusta estar con las mismas compañeras, porque trabajamos más, a veces los demás no le ponen importancia a lo que hacemos durante el tiempo” (E46).

Muy desarrollada: “participando en diferentes equipos de trabajo para conocer sus pensamientos, sus técnicas de trabajo y colaborar con el equipo” (E51).

10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad.* En esta competencia también se observa una apreciación dividida en cuanto a la valoración que hacen los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de la misma, así, 27.5% dice que es muy desarrollada, 27.5% desarrollada, 27.5% más o menos desarrollada, 12.5% poco desarrollada y 5% no desarrollada. En conjunto 55% de la población estudiantil la valora como desarrollada. Enseguida se presentan los comentarios al respecto:



Quien la aprecia como no desarrollada, dice: “Casi no me gusta sobre las culturas” (E64). Los que la valoran poco desarrollada, expresan: “me fui dando cuenta que cada quien tiene derecho a creer, pensar en lo que quiera” (E39), “pocas veces he sabido valorar lo que me rodea” (E47), “respeto a todos mis compañeros de clase,

maestros y mi familia” (E72).

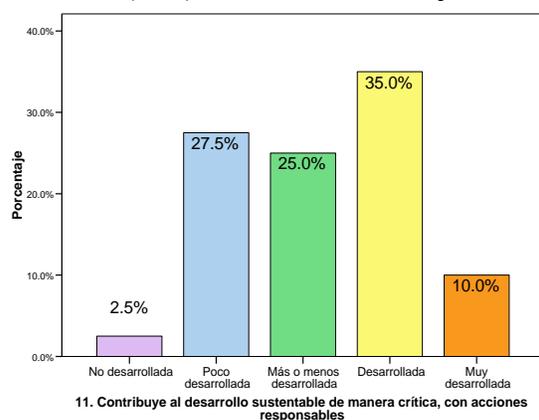
Más o menos desarrollada: “a veces se nos pasa la mano al faltarle el respeto a nuestra cultura, costumbre y al querer burlarnos de aquella persona como es, pero todo esto hay que tener consciencia de lo que hacemos” (E42), “no mucho pero trato, por ejemplo al no perder la costumbre de mis raíces, tal vez mi manera de vestir, digo muchas cosas, pero lo importante es lo que llevo dentro de mí” (E43), “respeto sus costumbres de los demás y me gusta llevarme bien con ellos, siempre y cuando me respeten” (E57).

Desarrollada: “entiendo y comprendo las diferentes culturas y tanto como quiero el respeto hacia mi cultura es lo que debo hacer con las diferentes culturas” (E45), “participo de manera respetuosa en las costumbres de mi comunidad” (E53), “respeto a otros compañeros por sus creencias, sus ideas y los valores y no distingo de otros, podría decir que soy amigable” (E54).

Muy desarrollada: “cada persona hay que respetar, ya sea su cultura, su creencia...porque todos somos iguales” (E40), “más que nada el respeto por las diferentes culturas de mi ciudad, pueblo o región..., aprendo a convivir e intercambiar. Y por las personas de diversas creencias también las respeto y brindo mi ayuda, para lo que quieran” (E44), “respeto a cada cultura y a cada persona, y trato de vivirlas” (E55), “para mí, muy bien respetando cada uno según sus ideas, creencias y formas de vestir, pero aquí en este pueblo todo aquel que tiene otra creencia es despojado de su propio patrimonio” (E63), “sí, porque aunque una persona sea de otra religión o costumbres no es menos que yo o los demás, él también es un ser humano que respira y las personas que juzgan es porque no se conocen a sí mismos” (E67).

11. *Contribuye al desarrollo sustentable.* En esta competencia 45% la valora como desarrollada y muy desarrollada, y 55% de más o menos desarrollada a no desarrollada. Las vivencias y percepciones que comparten sobre cómo desarrollan esta competencia, aquí se exponen:

Poco desarrollada: “a veces contribuyo con los árboles, en cuidarlos y con los animales” (E50), “Nos cuesta trabajo ser responsables con lo que nos rodea” (E52), “pocas



veces analizó y pongo en práctica mis acciones responsables al desarrollo sustentable, ejemplo, a veces no cuidó el agua, tiro basura, pero una vez que ya lo hice, digo en mí interior que está mal y trato de mejorar” (E54), “reciclar un poco la basura, desarrolle esta competencia cuando vi a mi comunidad muy contaminada” (E69).

Más o menos desarrollada: “muy poco pero cuando yo me puse a recoger basura de mi manzana donde vivo y las personas vieron lo que estaba haciendo, ayudaron a ya no tirar más basura y pues mantenerlo limpio” (E43), “a veces nos cuesta trabajo ser responsable, ...realizamos acciones que no están bien y dañan todo lo que nos rodea” (E53), “he considerado el medio ambiente como un ser vivo, porque el mantiene el agua y nosotros no debemos contaminarlo” (E70).

Desarrollada: “en la escuela hemos hecho aseos para que así no se contamine en el medio ambiente” (E40), “lamentablemente en nuestro país no contribuimos al cuidado del desarrollo sustentable,... hoy en día, he aprendido a valorar cada sustento que hay en mi comunidad, como plantar un árbol, cuidar el agua, no contaminar entre otros” (E44), “soy responsable al cuidado de los árboles y los animales” (E46), “cuando nos invitan a juntar basura o a reforestar, pero no de parte de la escuela, sino que de una comunidad juvenil.” (E56).

Muy desarrollada: “participo en la colaboración de recolección de basura, al cuidado del agua en la escuela y en mi casa” (E57), “trato de ayudar a mi planeta, porque yo estoy en ella y me gustaría que nunca se terminara” (E68).

4.3.5. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 092 San Lucas

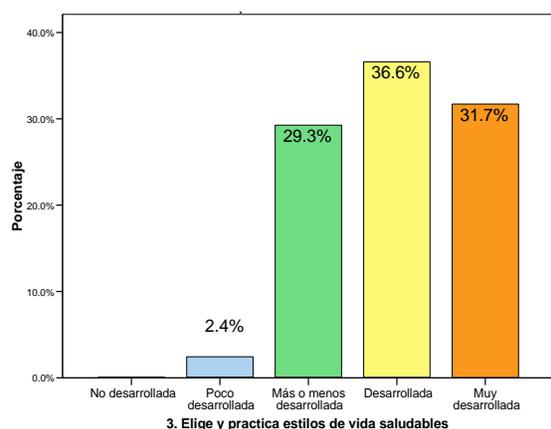
En este apartado se presentan los resultados sistematizados de la escala valorativa del nivel de desarrollo de las competencias en el Plantel 092 del COBACH, ubicado en la cabecera municipal de San Lucas, en un contexto rural, donde el 07 de febrero de 2013 se aplicó dicha escala valorativa a 40 estudiantes de sexto semestre pertenecientes a la



Foto 19. Instalaciones del EMSaD 92 - San Lucas.

generación 2010B-2013A, de los cuales 16 son mujeres y 24 hombres. Describiéndose únicamente las competencias 3. *Practica estilos de vida saludable*, por considerarse una de las más desarrolladas en la región, y a las competencias 4. *Competencia comunicativa* y 6. *Sustenta una postura personal* donde se ubica al plantel entre las menos desarrolladas de la región de estudio.

3. *Practica estilos de vida saludable*. La población estudiantil del plantel 92-San Lucas, apreciaron en esta competencia, lo siguiente: 31.7% la valoro como muy desarrollada, 36.6% desarrollada, 29.3% más o menos desarrollada y 2.4% poco desarrollada. En función a esto expresaron:



o menos desarrollada y 2.4% poco desarrollada. En función a esto expresaron:

Quien la valoro Poco desarrollada: “de vez en cuando practico el básquetbol y me alimento bien” (E109). Aquellos que la ubican en más o menos desarrollada, comentaron: “rara vez que práctico algún

deporte, a veces es difícil llevar una dieta balanceada sin consumir grasas y algunas chatarras” (E83), “cuidando mi salud, haciendo deporte o recibiendo pláticas del nutriólogo” (E88), “algunos días tenemos un tiempo libre lo aprovechamos para hacer deporte” (E98), “casi no práctico ningún deporte pero algunos veces he jugado y en mi comida pues un poco también como verduras y frutas. En mis amistades yo las elijo” (E108).

Desarrollada: “practicando con las mujeres y los hombres el futbol, que dicen para fortalecer los huesos y no estar débiles” (E85), “comiendo sanamente y haciendo ejercicio y practicando deportes” (E91), “cuerpo sano, mente sana. Para que lo logre



Foto 20. Espacio deportivo del EMSaD 92 - San Lucas.

recorro a muchas formas que me pueden ayudar, practico el fútbol, hago ejercicio y cuido mi alimentación para así estar bien conmigo” (E105), “en vez de andar de vago hay que ponerse a estudiar, practicar deporte, o tener programado nuestras horas, principalmente comer bien” (E116).

Muy desarrollada: “ya no tomar, hacer ejercicio y tener presente: las malas compañías echan a perder” (E118). “que me gusta participar en deportes, en las actividades de la escuela y además de que cada día aprendo principios de moralidad” (E103).

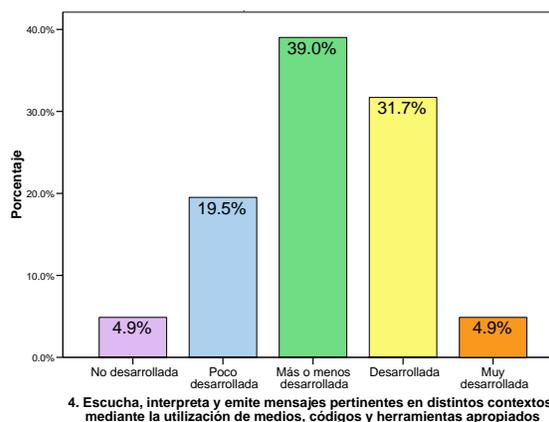
4. *Competencia comunicativa*. Un alto porcentaje de jóvenes (63.4%) valoran esta competencia de no desarrollada a más o menos desarrollada, y 31.7% desarrollada y un mínimo (4.9%) muy desarrollada. Vemos sus comentarios al respecto:

Poco desarrollada: “no muestro mucho interés en las cosas que mis compañeros hacen” (E86).

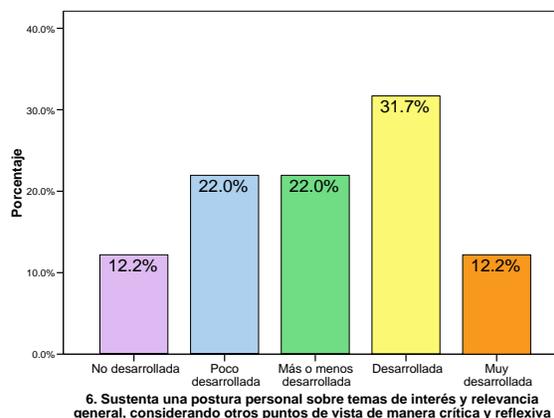
Más o menos desarrollada: “al escuchar o ver noticias, nos informan muchas cosas importantes como accidentes, secuestros entre otras y sobre todo también de que medidas debemos tomar para prevenir esa causa” (E97), “me cuesta un poco saber comprender” (E103), “como joven casi siempre no se utilizan las palabras o los medios apropiados, es más utilizada la manera informal la cual no es muy recomendable” (E105).

Desarrollada: “casi siempre puedo entender lo que la lectura o el profe me quieren explicar” (E107), “no me cuesta tanto entender lo que los profesores tratan de explicar cuando nos dejan alguna tarea” (E113), “lo importante es la atención y la imaginación para así poder captar lo que se me pide” (E118).

Muy desarrollada “la desarrolle a partir de los análisis de las formas y métodos de comunicación de los seres humanos” (E80), “al hablar frente a cada uno de mis compañeros o maestros” (E101).



6. *Sustenta una postura personal.* En esta competencia 56.2% de los estudiantes del plantel 92-San Lucas, la valoran de no desarrollada a más o menos desarrollada, 31.7% como desarrollada y 12.2% muy desarrollada, al respecto expusieron por escrito lo siguiente:



No desarrollada: “no soy muy participativa” (E109).

Poco desarrollada: “me parece poco desarrollada, porque durante los tres años que he cursado sólo un debate hemos tenido y me pareció importante porque fui el moderador” (E83), “a veces trabajamos con lo que es la mesa redonda y todos damos opiniones sobre algún tema” (E90), “son muy pocas las veces, por ejemplo reflexionando sobre el tema que está pasando el individuo” (E93).



Foto 21. Estudiantes del EMSaD 92 - San Lucas.

Más o menos desarrollada: “cuando hacíamos debates y exposiciones tomábamos [en cuenta] el punto de vista de los demás y aprendemos cosas nuevas, vemos lo bueno y lo malo” (E88), “alguna vez que necesitan nuestra opinión y contestamos lo que en realidad requiere el tema” (E100), “más o menos porque cuando un tema me gusta y lo comprendo, doy mi punto de vista con los demás” (E108).

Desarrollada: “sí, en algunos temas de mayor importancia se llevó a cabo la reflexión y aprender a interpretar y llevar en práctica los temas importantes” (E85), “hay ocasiones que nos piden nuestra opinión y en base a los temas expreso lo que entendí y no me agacho por si no respondí bien” (E103), “soy una persona crítica dando puntos de vista,

mediante lo que los demás aporten, pero siempre y cuando respetando los puntos de vista de los demás, pero sí puedo hacerlos cambiar de parecer, lo hago siempre y cuando tenga la razón o yo se las doy a ellos.” (E105).

Muy desarrollada: “cuando debatimos de algo o por alguna circunstancia tocamos un tema que nos interesa y el simple hecho de que una persona tenga una opinión diferente a la mía, no me va a hacer cambiar de opinión si yo mantengo una opinión diferente.” (E95).

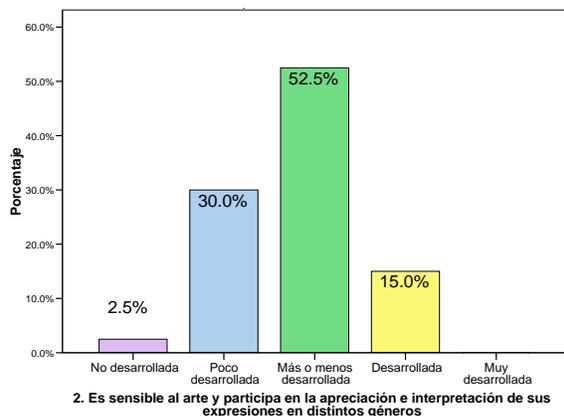
4.3.6. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 118 El Palmar

En adelante se expone los resultados que se obtuvieron de la aplicación de la escala valorativa en el Plantel 118 del COBACH, ubicado en el ejido San Gabriel, El Palmar perteneciente al municipio de Chiapa de Corzo, misma que es una localidad rural. Dicha escala se aplicó a 40 estudiantes, de los cuales 20 son hombres y 20 mujeres, fue realizado el 05 de febrero de 2013. Presentándose aquellas competencias que las y los estudiantes valoran con menor desarrollo en el plantel en comparación con los otros centros educativos participantes en la investigación.



Foto 23. Estudiantes del COBACH 118- El Palmar.

2. *Apreciación por el arte.* En esta competencia, 15% de los estudiantes la valoró desarrollada, 85% la ubica de más o menos desarrollada a no desarrollada. Las y los jóvenes comentaron vivencias o situaciones en las que se desarrolla esta competencia, señalando quien la considera *no desarrollada*: “Casi no puedo interpretar cosas, si aprecio pero no participo, me gusta que otros participen” (E129).

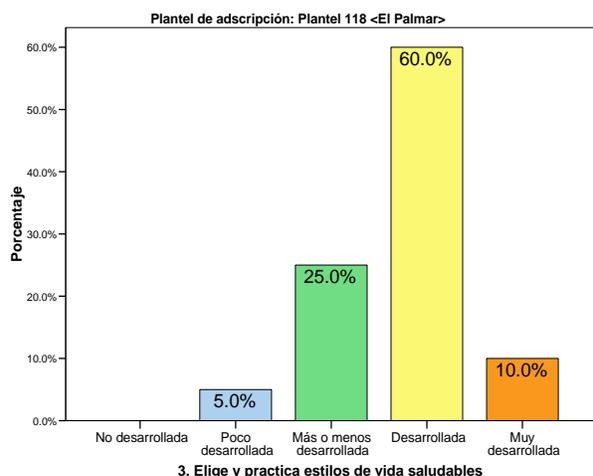


(E130), “aunque si me gusta cantar, pero me da pena cantar en público” (E135).

Más o menos desarrollada: “en un taller de dibujo que nos brindaron en la telesecundaria” (E122), “he ido desarrollando desde que comencé en la materia de taller de lectura y redacción y luego en literatura” (E123), “casi no participo, porque no me nace hacerlo y si lo hago sin querer de nada servirá” (E125).

Desarrollada: “me gusta la música, me gusta trabajar en la artesanía y además me gusta tocar la guitarra, aunque no sepa mucho” (E141), “me gusta el arte, como tocar guitarra y me gusta mucho la música, [aprendí solo], observando a las demás personas y preguntando” (E143), “hemos participado en los bailables, obras de teatro en la escuela, en primaria, secundaria y preparatoria” (E147).

3. Practica estilos de vida saludables. Esta es una de las competencias donde un



mayor porcentaje de la población estudiantil la aprecia desarrollada (60%) y muy desarrollada (10%), sin embargo en la región este plantel es uno de los que presenta el menor grado de desarrollo de ésta; las experiencias de los estudiantes en el desarrollo de ésta:

Poco desarrollada: “no lo elijo, porque lo que consumo la mayoría es

chatarra” (E127), “casi no muy lo práctico, tal vez por falta de experiencia y espero por mí sólo ponerle más interés” (E143).

Más o menos desarrollada: “la vida saludable tal vez no la tenemos por la falta de dinero” (E120), “cuido mi salud como pueda, porque soy un ser humano y tengo debilidades” (E125).

Desarrollada: “casi no como cosas chatarras, ni consumo algún tipo de drogas, porque sé que me hacen daño” (E135), “se acuerdo a la enseñanza de nuestros padres y maestros, he aprendido que para mantener una vida saludable es bueno comer sano y hacer deportes y lo desarrollo

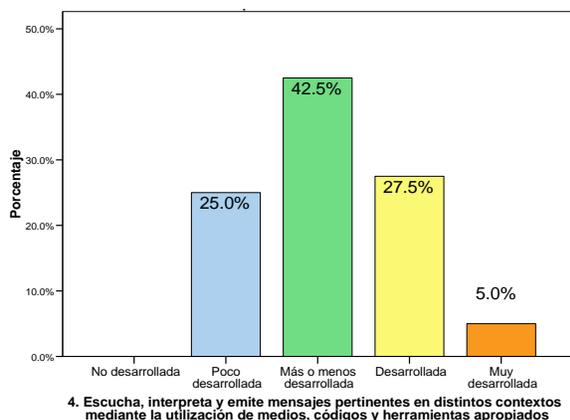


Foto 24. Participación de estudiantes del COBACH 118 en campaña de salud en la localidad El Palmar, Chiapa de Corzo.

todos días, aunque no lo parezco. Bueno porque además, soy muy delgado [este joven camina dos horas diarias para llegar a la escuela]” (E138), “lo aprendí por medio del médico y que debo tener una buena salud, para estar bien conmigo misma” (E144).

Muy desarrollada, “no consumiendo tantas comidas chatarras, comer bien y hacer ejercicio” (E122), “sabemos que es bien para la salud y los doctores lo recomiendan y siempre hay que vivir sanamente y cuidando nuestro cuerpo” (E151).

4. *Competencia comunicativa*. La apreciación en esta competencia es que 67.5% la valora de poco desarrollada a más o menos desarrollada, 27.5% desarrollada y 5% muy desarrollada. Las explicaciones o evidencias que dan las y los estudiantes hacia estas valoraciones realizadas son las siguientes:



apropiada para decir algo, porque me da miedo” (E144).

Más o menos desarrollada: “es un poco difícil porque casi no interpreto y soy un poco aburrido, pero quiero superarme” (E125), “a pesar de los temores que tengo he tratado de expresarme con varios tipos de personas, aunque no lo suficiente pero es un reto que considero cada día y tengo que lograr mejorar” (E142), “casi que no muy lo desarrollo, por falta de interés. Pero como los puntos que se te mencionan son necesarios haré lo posible para aprenderlo” (E143), “cuando se trata de hablar con otra persona superior a mi siento que si puedo utilizar las palabras adecuadas, porque hace unos días me acerque al presidente y sentí que pude expresarme (el exponer me cuesta por los nervios)” (E146).

Desarrollada: “gracias a que le entiendo un poco a las matemáticas he podido comprender mejor algunos problemas” (E122), “me cuesta trabajo comunicarme bien con otra persona, pero sí a veces lo he logrado” (E140).

Muy desarrollada: “esta competencia genérica casi todos los días es practicada por cada uno de nosotros y lo hemos demostrado al

utilizar el habla de acuerdo con nuestros compañeros que están acostumbrados, pero en el caso de hablar con el director nos dirigimos de una manera más respetuosa” (E138).

Poco desarrollada: “me cuesta trabajo interpretar, por lo que perdí la práctica” (E121), “en física y computación muy poco comprendo” (E123), “por no poner atención en las horas de clases, pero cuando siento que me explican bien los temas sí comprendo otro poco más” (E129), “Esto para mí no es sencillo, porque no puedo encontrar la palabra



Foto 25. Exposición de estudiantes del COBACH 118 en tradiciones de la comunidad.

4.3.7. Significados de las competencias de estudiantes del Plantel 159 Chiapilla

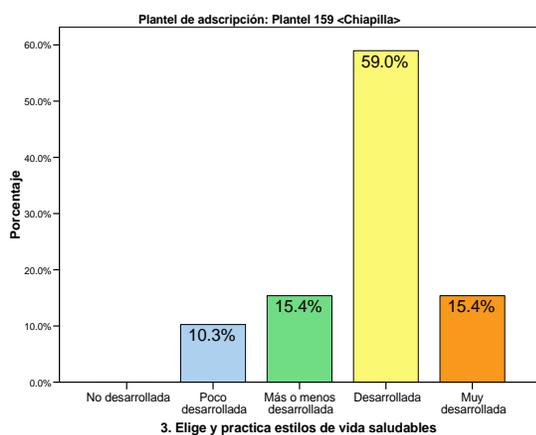
El Plantel 159, se ubica en la cabecera municipal de Chiapilla, Chiapas, en un contexto rural, pertenece al COBACH en la modalidad mixta, denominada Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), la escala valorativa se aplicó a 39 estudiantes de sexto semestre de la generación 2010B-2013A, de los cuales 19 son mujeres y 20 hombres, se



Foto 26. Instalaciones del EMSaD 159-Chiapilla.

llevó a cabo el 12 de febrero de 2013. En este plantel al igual que le Plantel 118 la competencia 3. *Practica estilos de vida saludable*, presenta el menor grado de desarrollo, en tanto que en las competencias 7. *Aprende por iniciativa* y 8. *Trabaja en equipo*, son las que más se desarrollan en la región.

3. *Practica estilos de vida saludables*. Esta es una de las competencias que las y los estudiantes valoran con mayor nivel de desarrollo, 74.4% de la población considera que



logro el nivel de desarrollada y muy desarrollada, 15.4% más o menos desarrollada y 10.3% poco desarrollada. De sus experiencias narradas, destacan:

Poco desarrollada: “a veces practico deportes y me alimento sanamente comiendo frutas y verduras” (E160), “no me alimento sanamente como mucha comida chatarra” (E171).

Más o menos desarrollada: “me he alejado del deporte y del estado de vida saludable” (E167), “jugando voleibol ya sea en horas libres o en receso” (E180).

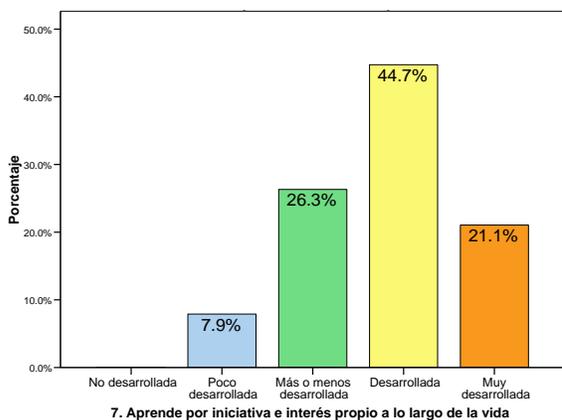
Desarrollada: “me gusta jugar básquetbol y voleibol” (E165), “con mis amigos convivo sanamente porque tenga amigos que toman alcohol y yo les digo que no tomen porque hace daño y lo que hago es darles consejos” (E170), “practique deportes con responsabilidad” (E175).



Foto 27. Espacio deportivo del EMSaD-Chiapilla.

Muy desarrollada: “siempre hago ejercicio de todo tipo para estar bien conmigo mismo. Para tener una buena vida” (E178), “me gusta tener un peso saludable hacer ejercicio y comer cosas que sea nutritivos” (E190), “practico deporte todas las tardes y pues me alimento saludablemente y no le ingiero a mi cuerpo cosas malas para mi salud” (E195).

7. *Aprende por iniciativa.* En esta competencia 65.8% de los estudiantes la valora



desarrollada y muy desarrollada, y 34.2% de poco a más o menos desarrollada, en esta apreciación, los estudiantes comentaron:

Poco desarrollada: “me animo a seguir adelante y si puedo porque eso es lo que me ha dicho siempre mi padre y pues yo pienso que puedo llegar a cambiar en

este último semestre porque como dicen la esperanza mueve cadenas y montañas y nunca es tarde para poder cambiar” (E182).

Más o menos desarrollada: “muchas veces esperamos que nos manden y no tenemos nosotros mismos la iniciativa para poder progresar” (E189), “no tuve iniciativa de mi interés propio” (E170).

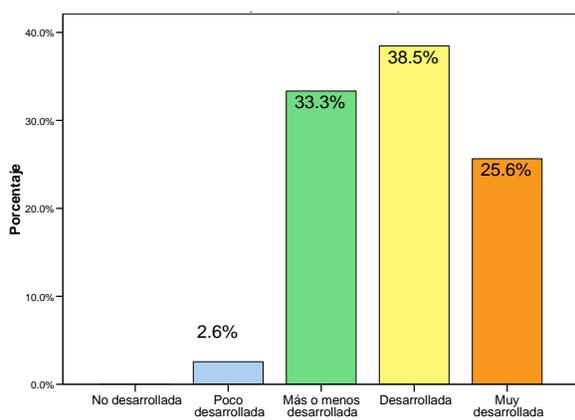
Desarrollada: “tengo la capacidad de investigar los temas por mi propio interés” (E167), “prepararse bien para enfrentarse más favorable en la vida” (E188), “por iniciativa propia no hacemos las cosas y por eso siempre hemos sido dependientes” (E193), “aprender ya es una responsabilidad para mi ser algo en mi futuro” (E195).



Foto 28. Estudiantes del EMSaD 159-Chiapilla.

Muy desarrollada: “comprendí que si yo quería podía elaborar un buen trabajo, porque los beneficios serán para mí y por eso debo esforzarme” (E168), “aprendo cosas nuevas y lo pongo en práctica” (E171), “en estas vacaciones compre mi libro me intereso tanto que lo leí todo, era sobre Hitler, me gusta contarle a mi mamá de lo que leo” (E172), “aprendo para ser alguien en la vida tener mis propios aspectos y virtudes en la vida” (E190), “me gusta aprender por iniciativa y porque me interesa mucho la escuela porque quiero lograr tener una carrera” (E191).

8. *Trabaja en equipo.* 64.1% de la población estudiantil del bachillerato de Chiapilla, valoro a la competencia desarrollada y muy desarrollada, en lado opuesto, 33.3% más o menos desarrollada y 2.6% no desarrollada. Veamos que dijeron los estudiantes al



8. *Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos* soy un poco tímido” (E174), “trato de ser flexible con todos los grupos que me ponen a trabajar” (E179), “la mayor parte de las veces trabajo con los mismos compañeros tal vez

respecto:

Poco desarrollada: “no mucho, sólo apporto un poquito de lo que sé” (E196).

Más o menos desarrollada: “me gusta convivir con todos y no solo aferrarme a un solo equipo porque todos tienen diferentes ideas” (E163), “casi no me gusta participar

por confianza o no sé pero al igual creo que no está bien porque debería relacionarme con los demás” (E183).

Desarrollada: “colaboro con otros compañeros para ir conociéndonos más, aprender cosas nuevas que puede ser de más utilidad” (E170), “al convivir en diferentes equipos y desarrollar cada uno nuestras propias ideas u opiniones” (E160).

Muy desarrollada: “me gusta convivir y conocer propuestas de compañeros que a lo mejor no hablamos y tenido alguna relación, conocer y solucionar y más que nada entender o aprender más” (E164), “siempre opino, doy ideas para mejorar el trabajo en equipo” (E173), “me gusta intercambiar distintos puntos de vista porque así realizamos un buen trabajo” (E193).

CAPÍTULO 5. SIGNIFICADOS EN MOVIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS Y LOS JÓVENES

En este capítulo se plantea una mirada sociológica de la juventud desde las aportaciones de Touraine (2002, 2005, 2007, 2009 y 2009a), Bourdieu (1990) y Giroux (2003), misma que da paso a realizar un bosquejo sobre la dinámica social, económica, cultural y política que viven las y los jóvenes en México, poniendo especial énfasis en el punto de contacto con la temática de la investigación.

Por lo que en los siguientes tres subtemas se presentan narrativas desde la voz del alumnado quienes participaron en dos grupos de discusión, uno denominado de la Región de los Llanos y el otro de la Región Metropolitana (ver subtema 3.2.4. donde se describen a estos grupos), que permiten conocer las experiencias vividas, significados en movimientos, percepciones y valoraciones de lo que ha sido su formación en el bachillerato bajo el enfoque por competencias⁶.

En el apartado *¿Cómo valoran los estudiantes a las competencias?* Se expone la valoración que jóvenes bachilleres realizan sobre el enfoque de las competencias, refiriendo su utilidad, el proceso para desarrollarla, las acciones más significativas. Enseguida se presenta *La intervención de otros actores y del contexto*, en éste se da cuenta del papel del docente, visto desde los estudiantes ante el desarrollo del enfoque por competencias, y además se explica cómo el contexto tiene influencia en la formación académica del bachiller, así también, la motivación es percibida por las y los estudiantes como un motor para el aprendizaje, denotando cómo su ausencia y presencia determina el éxito escolar de la persona. Y finalmente se habla de las presencias y ausencias de las instituciones en el desarrollo del enfoque educativo en cuestión.

⁶ A lo largo de este capítulo las referencias de las y los estudiantes que participaron en los grupos de discusión tienen las siguientes siglas: ARL=Alumno de la Región de Los Llanos y ARM= Alumno de la Región Metropolitana.

Más adelante se responde a la interrogante *¿Qué preocupa a las y los jóvenes bachilleres en las regiones: los Llanos y Metropolitana?*, para ello se presentan las preocupaciones que expusieron los participantes en los dos primeros grupos de discusión desde el ámbito personal y social, haciendo distinción en cómo la expresan, y las acciones y propuestas de solución que han llevado a cabo, al término se dan a conocer las preocupaciones que tienen por un lado los estudiantes de los Llanos y por otro, los de la Metropolitana.

5.1. PERSPECTIVAS SOBRE LAS Y LOS JÓVENES

En este apartado, que trata sobre los significados en movimientos que jóvenes bachilleres han construido en su trayectoria escolar en la educación media superior, se hace necesario retomar como un punto de discusión sobre quiénes son las y los jóvenes, desde una perspectiva sociológica, pero también recuperar el análisis que se ha hecho de la juventud en México.

5.1.1. Juventud desde la perspectiva sociológica

En este espacio se hace referencia a algunas de las aportaciones teóricas acerca de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las y los jóvenes en el siglo XXI. Touraine (2002, 2005, 2007, 2009a) centra la discusión en torno al papel que juegan las y los jóvenes en la búsqueda de ser actores de sí mismos y de la colectividad. Bourdieu, por su parte nos revela una lucha de poder entre jóvenes y adultos; ser joven es un dato manipulable por quien tiene el poder (los adultos), por lo que no existen límites claros entre los momentos en los que se dejar de ser niño o adolescente para convertirse en adulto, a veces “se es adulto para una cosas y niños para otras” (1990: 121).

Giroux (2003) nos lleva a otra mirada de la juventud, la del consumo y el mercantilismo, donde la idea que prevalece en la sociedad es que “ser joven, es estar de moda”, esta realidad del ser adolescente la problematiza cuando pone a debate el hecho de que la población juvenil se está formando para el consumismo, minimizando su capacidad de actuación y participación en la vida social, política, económica y cultural.

5.1.1.1. Las y los jóvenes en su construcción como sujetos y actores desde la visión de Touraine

Para tratar sobre la temática de la juventud he recurrido a uno de los sociólogos que desde una visión propositiva nos invita a repensar nuestra posición como individuos para asumir el papel de sujetos y actores en los ámbitos de la vida personal y colectiva en la sociedad contemporánea, este teórico es Alain Touraine.

Desde la visión de Touraine (1993: 473) la juventud “no es una categoría social, sino una construcción cultural y administrativa, una parte de la imagen que la sociedad tiene de sí misma”. Esta imagen de la sociedad se expresa como una ausencia de confianza en sí misma a través de la exclusión de aquellos que significan o representan el futuro (las y los jóvenes), esto lo argumenta al referir que después de la Segunda Guerra Mundial, se consideraba que el joven era el que apuntaba hacia el porvenir, el que podía aportar cosas e innovar, el joven era visto como un agente de cambio. Ahora ya no ocurre lo mismo; nuestras sociedades no tienen mucha confianza en su porvenir. Desde hace diez o veinte años no creen en el progreso, creen más en las catástrofes o, en el mejor de los casos, en la famosa "sociedad del riesgo" (Touraine, 2009a).

De esta manera las y los jóvenes y la sociedad se encuentran en una relación desarmonizada, donde no hay empleo para jóvenes, donde se sienten rechazados de forma racista y discriminatoria, porque ser joven significa falta de experiencia, madurez y responsabilidad, para obtener un empleo o participar en la toma de decisiones en cualquier ámbito de lo social. Las y los jóvenes se ven excluidos de la participación y de la construcción de la vida social, a esto Touraine (2009) llama ser “extranjeros en su propia sociedad”, en el mismo sentido Tezanos (2009) les llama “generaciones pérdidas”, expone que la sociedad no reconoce la potencialidad de la juventud en cuanto a lo que pueden aportar a la mejora social, política y económica.

En consecuencia, Touraine (2007:25) señala que “los jóvenes se autodefinen cada vez menos como actores”, han perdido su capacidad de ser actores porque están en un mundo desecho, en un mundo de individualismo, donde todos pedimos demasiado a nuestro yo. Referirse a no ser actor en la sociedad, es “descubrir que se nos ha encerrado en

una visión de la vida social y de nosotros mismos que nos ha privado por entero de libertad y de creatividad: que esa visión pinta una sociedad sin actores, completamente sometida a determinismos externos” (Touraine, 2009: 27).

Estos argumentos, sobre que las y los jóvenes no son actores, encuentra sentido en el relato que cuentan jóvenes bachilleres al referir que están adoptando modas o estilos de vida que no les son propios en detrimento de las propias costumbres que le dan identidad como nación, “en nuestro país se ve que se está perdiendo esas culturas y las costumbres que son propias de las raíces de nuestro pueblo, por qué, porque están viniendo ideologías de otros países y esas, la juventud de hoy día las va adoptando” (ARL2).

Así también, reconocen no ser actores, cuando no realizan propuestas para el desarrollo del conocimiento, sino como meros reproductores, mencionan “sentimos que todo está inventado, sentimos que no hace falta que hagamos nada” (ARM8), “muchos de los jóvenes no nos interesamos en saber más allá de lo que ya sabemos, en el aspecto de por ejemplo, de la física, de la química, matemáticas, la historia, creemos de que todo ya está inventado y que no hay que inventar algo más, porque ya está hecho, y pues es poca esa curiosidad que nace para intentar experimentar en otras cosas, crear algo nuevo, mejorar algo que ya está hecho” (ARM7).

No ser actores, implica actuar por imposiciones, un estudiante describe esto al decir: “el inglés no es de nuestro país, en México está casi obligando a que sepamos este idioma, pero no nos impulsa a los idiomas de nuestro país” (ARL8); en este mismo sentido resaltaron acerca de la globalización “influyó mucho en nosotros, porque nos cambió en cierta manera...” (ARL6), “nos ha cambiado, nos ha hecho otras personas, incluso si nosotros no queremos ser así” (ARL8).

Como consecuencia de esta visión crítica de la globalización “los jóvenes tienen como respuesta su no participación, su rechazo” (Touraine, 2007: 25). “desgraciadamente existen jóvenes que no se dedican a nada y simplemente llegan a la escuela, porque sí o sólo por ir a gastar... a veces somos tan perezosos que no nos gusta hacer nada” (ARM4).

Touraine (2009a), también expresa su preocupación afirmando que las y los jóvenes no ven futuro, no están solamente desorientados, sino que la realidad es que no hay pistas,

no hay camino, no hay derecha, izquierda, adelante y atrás. Se están formando para la inmediatez, buscan la gratificación inmediata, ya sea un gasto, sexo o juego (Touraine, 2009a). En relación a esto las y los estudiantes relataron que el consumo de drogas, el sexo son acciones que realizan sin pensar en sus consecuencias, se hacen por ser aceptados, por demostrar ser hombres o mujeres o bien “por vivir, porque son experiencias, quiero saber qué es esto, que es lo otro” (ARM3).

Al respecto, Touraine invita a que recuperemos al actor “los jóvenes del mañana tienen que tener más consciencia y participación social cómo jóvenes” (2007: 25), este proceso de construcción del individuo en actor de sí mismo, de convertirse en sujeto, inicia “cuando adquirimos conciencia de no controlar ya los acontecimientos, e incluso de no comprenderlos, volvemos la vista atrás preguntándonos si quienes ejercieron la mayor influencia en un pasado reciente no nos han llevado por una senda equivocada y nos han convertido en ciegos incapaces de actuar” (2009: 27).

Este reconocimiento de la falta de capacidad como actor de sí mismo, se encuentra entre líneas cuando las y los jóvenes reconocen su no participación, “ya no le damos importancia a lo que es arte, cultura, no le tomamos importancia y esto va disminuyendo la capacidad de mi persona” (ARL6). Ser actor “se trata de nuestra representación de nosotros mismos y de nuestra interpretación de las situaciones vividas” (Touraine, 2009: 27).

Por tanto, la escuela debe ser “un lugar de formación de actores sociales y, más profundamente todavía, de sujetos personales” (Touraine, 2005: 165). Las y los estudiantes han enfatizado la necesidad de participar en la vida de las instituciones, que hasta el momento encuentran más limitaciones que posibilidades, mencionando que “nos falta ser escuchados por los directores... decirle que nos falta, que queremos, me gustaría que la biblioteca tuviera más fuentes de consulta” (ARL1).

Debe ser afirmada la voluntad del individuo de ser actor de su propia existencia, ser sujetos (Touraine, 2007) y no objetos de las decisiones empresariales, ello implica trabajar desde la autonomía e iniciativa del sujeto en ser constructor de sí mismo, participar con actitud propositiva y reflexiva de los aconteceres de la sociedad a la cual pertenece, darle voz al sujeto para escuchar sus sentimientos, emociones, problemas, miedos y también sus

proyectos e ilusiones, de forma que tenga una vida activa en la sociedad, no más en el individualismo, así Touraine (2007) hace hincapié en que el tema de la juventud debe ser tratado desde la integración de las y los jóvenes en la sociedad. Hay que trabajar con la gente joven desde ayer.

Llamar a las y los jóvenes a ser actores y participes de la acción colectiva, para Touraine (2007), es algo urgente, puesto que de no ser así, están destinados a vivir peor que sus padres, en este mismo sentido, Tezanos (2009) describe la realidad de las nuevas generaciones como a quienes les corresponde los peores puestos de trabajo, son los más afectados con el desempleo, el subempleo y precarización, que implican empeoramiento de la calidad de vida, esto es contrastante con el imaginario social que las y los jóvenes han construido en sus años de escolaridad, puesto que se sienten más preparados que sus padres, valoran a las sociedades actuales como sociedades más prósperas y con mayores oportunidades, esperando tener mayor movilidad social ascendente que sus padres, pero muchas veces se les ofrecen peores oportunidades.

Dicha situación, también choca con las imágenes que se han socializado de un mundo de lujo, hiperconsumismo, facilidades de comunicación y oportunidades sin límites, que cuando entran al mercado de trabajo se preguntan ¿si están realmente en un mundo de prosperidad para todos o bien a ellos se les quiere dejar fuera del paraíso?, de esta manera las y los jóvenes son, o pueden ser víctimas frustradas de una revolución de las expectativas y de un desfase social disfuncional, el cual no resulta fácil para ellos, explicar y asumir racionalmente (Tezanos, 2009).

5.1.1.2. Las y los jóvenes, una unidad social manipulable (adultos para ciertas cosas y niños para otras): Bourdieu

Para Bourdieu, tanto la juventud como la vejez no están dadas, sino que “se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (1990: 120). Esta lucha entre jóvenes y los viejos, tienen lugar cuando los más jóvenes (biológicamente) quieren desplazar a los viejos, tomar el poder y los privilegios que tiene una persona adulta, misma que se termina cuando es desplazada por las nuevas generaciones, pero los viejos no permiten con facilidad esta

toma del poder, Bourdieu (1990: 127) señala que “estos conflictos se evitan mientras los viejos consiguen regular el ritmo del ascenso de los más jóvenes, regular las carreras y los planes de estudio, controlar la rapidez con que se hace la carrera”.

Las tensiones entre lo nuevo, lo viejo y el poder, se ven reflejadas en la relación profesor y estudiante, al respecto las y los jóvenes relatan que en la escuela no se apoya su capacidad de acción de proponer algo nuevo, ante ello siempre encuentran obstáculos, siendo el docente el primero en oponerse al desarrollo innovador del estudiante, “nosotros todos los humanos tenemos una capacidad suficiente como para hacer algo nuevo, pero siempre van a ver obstáculos en el aspecto de la innovación, principalmente en algunos profesores, ellos va impedirte ir más allá en vez de que te apoyen” (ARM7).

Así también, el adulto reconoce tener un poder de decisión, mismo que no permite que le sea arrebatado con facilidad, en la relación de escolar esto se manifiesta cuando el docente considera que dicho poder no debe ser compartido, mucho menos cedido hacia el estudiante, las y los jóvenes deben sufrir para merecer o luchar por sí solos si es que desean lograr algo en la vida, algunas expresiones cotidianas en el aula por parte del docente, “¡ah! Yo ya viví, les toca a ustedes y ahí vean como lo hacen” (ARM7).

Bourdieu explica que las y los jóvenes se encuentran “en una especie de tierra de nadie social, pues son adultos para ciertas cosas y niños para otras” (1990: 121), caracterizados por una irresponsabilidad provisional, y la edad se vuelve un elemento manipulable, ya que si la sociedad les otorga la facultad de ser adultos, entonces no importa la edad, por ejemplo permitir en ciertos grupos sociales los matrimonios entre niños o niñas de 12 a 14 años, o bien que a esa edad o antes deban trabajar y llevar ingresos económicos a la familia, en Chiapas podemos ver muchos casos de éstos, realidad de la cual no están exentas otras regiones del país y del mundo.

Pero cuando la juventud reclama participar en la toma de decisiones de la comunidad, una primera barrera social que encuentran es la edad, son demasiados jóvenes para participar, aludiendo desde luego a esa irresponsabilidad provisional, aquí algunos comentarios vertidos por las y los estudiantes cuando valoraban el desarrollo de la competencia 9. *Participa en la vida de la comunidad*, enfatizan que los adultos de sus

comunidades son los que toman las decisiones y a ellos se les permite participar en la realización de actividades siempre bajo la responsabilidad de un adulto, veamos como expresan esto:

- “En realidad aunque yo quiera hacer las cosas, pues los demás lo ignoran o no lo permiten” (E45 de Nicolás Ruiz).
- “Si me gusta hacerlo (participar en la comunidad), aunque sé que no lo toman en cuenta” (E103 de San Lucas).
- “Puedo participar, pero no puedo hacer lo que quiero, ejemplo dar mi punto de vista ante la comunidad, no lo hago porque sé que no me pondrían atención” (E125, de El Palmar).

Otro aspecto importante, que nos marca Bourdieu, es sobre la existencia de dos juventudes que representan dos polos opuestos, en razón a las posibilidades que se les presentan, “la del estudiante burgués y la del joven obrero que ni siquiera tuvo adolescencia” (1990: 121). El joven burgués que está esperando que sus progenitores le otorguen el poder económico y político y desde luego con mayores posibilidades de formación académica y aspiraciones, y el joven obrero que desde muy temprana edad tiene que contribuir con el ingreso familiar y el cual ve corta sus posibilidades para continuar con la preparación académica.

Para el caso de esta investigación, vemos juventudes en razón al espacio comunitario donde viven, pudiendo identificar diferencias contextuales respecto a cómo significan la realidad social, educativa y cultural, cuando han configurado sus vidas en un contexto rural, semiurbano y urbano.

Por otra parte, Bourdieu (1990) revela que la escuela significa para las y los jóvenes, por un lado un espacio donde pueden sentirse lo bastante integrados a la vida como para aislarse de la familia (que ya no comprenden, ni los comprenden a ellos), y por otro sentirse desdichado y un completo extraño, tener una especie de sentimiento de desasosiego y desesperación ante el trabajo, en este sentido una joven comentó que un buen número de compañeros de su localidad asiste a la escuela no por el interés o la iniciativa para estudiar, sino la ven como un escape a las labores que cotidianamente hacen, “no desarrollan el aprendizaje por iniciativa porque depende de la actividad que hagan, en mi pueblo son

campesinos y dicen es que no quiero ir a trabajar en el campo, voy a ir a la escuela para que yo no trabaje, y sólo llegan a calentar la silla y no aprenden” (ACobNL2).

Otro aspecto importante de mencionar es el papel que juega la escuela como manipuladora de las aspiraciones de las y los jóvenes, “se suele olvidar que la escuela no es solo un lugar donde se aprenden cosas, ciencias, técnicas, etcétera, sino también una institución que otorga títulos, es decir, derechos, y que confiere aspiraciones” (Bourdieu, 1990: 121).

Desde luego, estas aspiraciones no se conceden por igual a toda la juventud, en este sentido encontramos algunos relatos de las y los estudiantes respecto al papel de los docentes y de la institución para motivarlos, por ejemplo en el papel de limitar las aspiraciones:

- Hay orientadores que en vez de orientarte te desorientan, y es donde vas dudando de tus capacidades y de ti mismo para saber si eres capaz o no en lograrlo (APreAL7).
- Somos conformistas...nos quedamos con lo que nos dan, precisamente por eso de ser conformistas, ya no queremos ir a buscar más, si nos dicen que dos más dos son cinco, decimos a bueno sí, está bien, con eso nos quedamos y no nos ponemos a comprobar (ARM8).
- hay varios compañeritos que ya no quieren continuar después de la prepa y entonces se quedan con la idea de que, si yo ya no voy a seguir de nada me sirve esto, como que van perdiendo el interés hacia querer entender más y se va perdiendo todo eso, “yo ya no escucho, yo ya no transmito, ya no emito”, por la falta de interés que el alumno tiene (APreAL7).

En un sentido más optimista de cómo la escuela influye en las aspiraciones de las y los jóvenes, encontramos estos comentarios “a pesar de ser jóvenes tenemos problemas, por medio de ellos, tomamos nuestra propia consciencia de que queremos, cómo queremos vernos el día de mañana, yo por ejemplo uno de los retos que tengo... es seguir estudiando, estudiar una carrera, con el objetivo de que un día pueda mejorar” (ARM4). “Cuando nos dan fortalecimiento académico, nos impulsan a seguir, a orientarnos hacia dónde vamos, creo que son actividades que nos marcan o nos conducen hacia dónde vamos o que nos hacen razonar lo que nos gusta o lo que queremos” (ARM3).

5.1.1.3. Las y los jóvenes en la cultura mercantilista: Giroux

Giroux nos presenta un análisis interesante acerca de cómo es tratada la juventud en el escenario de la política mercantil, considerando que “la cultura empresarial presenta a las y los jóvenes como sujetos y a la vez como objetos de su transformación en bienes mercantiles, como objetos que pueden comprarse o venderse en el mercado” (2003: 24). La forma que adquiere la juventud como mercancía la podemos visualizar en los *slogans* de la “eterna juventud”, en las cirugías plásticas, la moda juvenil, los cosméticos, la música, el cine, de tal modo que la industria y el comercio están enfocados para la venta de productos, no sólo para la juventud, sino para verse y sentirse joven.

De esta forma se desvirtúa la concepción de ser jóvenes, al convertirse en sujeto y objeto mercantil, al parecer la juventud es algo que se pueda comprar o vender a quien tiene poder adquisitivo. Esta situación es algo que debe alarmar a la sociedad, toda vez que se está gestando una sociedad del consumo, basada en la apariencia física de la persona para ser aceptada socialmente.

En la investigación que aquí se presenta, la competencia de 3. *Practica estilos de vida saludable*, es la segunda que las y los jóvenes aprecian con mayor nivel de desarrollo, relataron que esta preocupación que tienen hacia el cuidado de su imagen física tiene que ver con la edad “ahorita hay que cuidar de nuestro cuerpo para gustarle al otro... para que nos acepten y todo” (ARM8), una mayoría de jóvenes cuida de la imagen física, pero no de su salud, siguiendo estereotipos inculcados por los medios de comunicación principalmente, generando así, problemas socioculturales y de salud física y mental, como es la anorexia, la bulimia, los suicidios y desde luego una baja autoestima.

Por otra parte, Giroux (2003: 28) refiere a “la sexualización de la juventud” como otra estrategia del mercado, en el que se comercia con el atractivo de la inocencia infantil, explotando su potencial sexual con el fin de vender perfumes, ropa, etc. O bien en los anuncios de los medios de comunicación de masas, “la inocencia se reduce a un tropo estético o psicológico que ánima a los adultos a *buscar su niño interior*, a adoptar modas adolescentes y a comprar toda una serie de servicios para hacerles parecer más jóvenes” (Giroux: 2003: 29).

Entonces, la infantilización de la adultez, es crítica, porque vacía a la adultez de sus responsabilidades políticas, económicas, sociales e incluso de sus funciones formativas, de las responsabilidades que tienen con los otros, dejan de preocuparse por los problemas de los niños y jóvenes, por resolver los propios.

Aún más, otras de las preocupaciones de Giroux (2003), acerca de la manera en que las y los jóvenes son tratados, es en las representaciones mediáticas (libros, películas, novelas, reality show) que se centran en la cultura juvenil, alaban sin cesar a unos chicos salvajes, que actúan a impulsos de testosterona e infantilizados, o unas chicas tan banales como ellos, pero también implacables, arrogantes y sexualmente manipuladoras, a quienes les falta muy poco para ser unas psicópatas de sangre fría. Se refuerza la idea de que esos chicos tienen necesidad de tratamiento médico, controles estrictos o supervisión disciplinaria, donde la escuela funge en su papel de represiva.

El papel de los educadores y de los adultos o padres de familia ante la forma en que el concepto de juventud es utilizado por los medios de comunicación y por las empresas, es la de asumir una posición de reflexión y análisis, así como de actuación para identificar aquellas acciones políticas, económicas y sociales que desvirtúan y atentan contra la generación de jóvenes, que buscan el sometimiento de estos y de la educación pública a los intereses mercantiles.

Esta mirada de los profesores y de los padres de familia debe fijarse hacia las características de la cultura actual de la juventud, prestar más atención a las formaciones culturales en las que se mueven haciendo un serio esfuerzo por leer, escuchar y aprender de los lenguajes, relaciones sociales y muchos tipos de expresiones simbólicas que producen las y los jóvenes (Giroux, 2003), este volver la mirada hacia lo que hacen, piensan, sienten nos permite ver que están preocupados por los problemas que viven y que no son meros reproductores de las imposiciones sociales, pero la emergencia está en darles sentido y voz a las reflexiones y significados que éstos tienen sobre sí mismo en lo personal y colectivo.

Algunas de las voces y relatos de las y los estudiantes de los COBACH en cuanto a lo que les preocupa como jóvenes:

- También en nosotros ha influido la globalización, porque las ideologías que tenemos han ido cambiando, no podemos tener una ideología similar a la de nuestros padres a la de nuestros abuelos, porque, era otra la educación que ellos tenían (ARL6). “Antes supuestamente que no te podían hablar de sexualidad, para ellos no”. [Comentan todos: Era un tema reservado] ahorita en la actualidad ya es normal (ARL2).
- Todo lo tenemos fácil, como es el internet, la televisión...todo es tan fácil para nosotros... que ya no queremos pensar en nuevas formas de estudio, en nuevas formas de proyectos...planear algo para el planeta, para nuestra vida, ya no queremos hacer nada (ARM6).
- Muchos lo hacen para encajar (por ser aceptados socialmente en un grupo), por ejemplo, hay muchos que sí no tomas, no fumas, no te drogas no eres hombre y las mujeres si no has perdido tu virginidad no eres mujer... o sea siempre van a ver cosas tan tontas (ARM7).

Estos relatos de las y los jóvenes dan a conocer las realidades que viven, que permiten ver que las y los jóvenes son conscientes de los problemas que enfrentan socialmente, éstos necesitan encontrar eco en los adultos, o bien en los profesores, quienes deben “reflexionar sobre las dinámicas interrelacionadas de la política, la cultura y el poder que atacan a los jóvenes” (Giroux, 2003: 35), que limitan sus libertades, sus garantías constitucionales y restringen sus derechos como ciudadanos.

Entonces para ocuparse de los problemas de la juventud, el trabajo educativo tiene que responder a los problemas del mundo exterior, centrarse en cómo dan sentido las y los jóvenes a sus posibilidades de actuar dentro de las relaciones de la vida cotidiana, regulada por el poder, escuchar sus voces, sus emociones, sentimientos que están cargadas de reconfiguraciones de la vida social, política y económica, por lo que el trabajo académico debe conectarse con las cuestiones sociales y políticas de la vida cotidiana.

5.2. ¿CÓMO VALORAN LAS Y LOS ESTUDIANTES A LAS COMPETENCIAS?

Las y los estudiantes que participaron en los grupos de discusión de la Región de los Llanos y de la Región Metropolitana, expusieron sus apreciaciones, experiencias y valoraciones particulares sobre el enfoque de competencias, bajo el cual han sido formados en el

bachillerato, de antemano ellos manifestaron que era la primera ocasión en la que sus voces, inquietudes y preocupaciones serían escuchadas y desde luego se sentían valorados. Veamos qué es lo que un estudiante de bachillerato nos tiene que decir sobre su formación.

5.2.1. ¿Cuáles competencias tienen más presentes las y los estudiantes?

Las y los estudiantes participantes en los grupos de discusión hicieron alusión constante a ciertas competencias, entre ellas la competencia *1. Se conoce y valora a sí mismo*, *2. Apreciación por el arte*, *7. Aprende por iniciativa*, *9. Participa en la vida de la comunidad* y *10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad*.

Respecto a la competencia *1. Se conoce y valora a sí mismo*, expresan que implica “conocerme a mí misma y saber de qué soy capaz para lograr algún objetivo, me trazo una meta y sé de qué soy capaz y voy a llevarlo a la práctica por ejemplo, estamos a poco de egresar el colegio de bachilleres, ya tenemos conocimientos de nosotros mismos y nos hemos trazado un objetivo de ingresar a la universidad, estamos abordando de cómo vamos a ingresar... tener en cuenta los exámenes, estudiar, todo estos pasos, pero también hay que tener que se nos ponen obstáculos que debemos de cruzar para llegar a nuestro objetivo” (ARL8).

En cuanto a la competencia *2. Apreciación por el arte*, definen que implica ser sensible al arte, es el gusto por un género “en lo particular me gusta la poesía, la oratoria, el canto me gusta todo eso” (ARL3).

Y acerca de la competencia *7. Aprende por iniciativa*, la enunciaron como el aprendizaje permanente “una persona nunca deja de aprender, siempre se va llenando de conocimientos, volviéndose una persona más culta” (ARL8).

La competencia *9. Participa en la vida de la comunidad*, consideran que su desarrollo trasciende al hecho de que las personas aprecien la cultura de sus comunidades, pueblos como una respuestas a los procesos de globalización “participa con una conciencia cívica y ética en la vida de la comunidad, eso creo que se relaciona más con las costumbres y tradiciones, del lugar en donde vivimos, por ejemplo ahí en nuestro país se ve que se está

perdiendo esas culturas y las costumbres que son propias de las raíces de nuestro pueblo, por qué, porque están viniendo ideologías de otros países y esas la juventud de hoy día las va adoptando y las está apropiando, cosa que no, eso no es bueno se podría decir, porque se van perdiendo... lo grupos étnicos, ya casi no hay muchos que practiquen sus lengua materna” (ARL2).

Respecto a la competencia 10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad*, conciben que “mantenemos una actitud respetuosa porque pensamos que cada persona tiene su propio punto de opinión y pues nosotros respetamos la actitud de los demás” (ARM5), en este sentido significan que la interculturalidad... puede ser solidaridad, tolerancia, todo ello, es bueno tener eso entre alumnos respetarnos y las prácticas sociales llevarlas muy bien, las ideas. Interculturalidad sabemos que engloba, se puede decir distintos tipos de lenguas, distintos tipos de vida, de forma de vida” (ARL3).

Ante las percepciones que tienen las y los jóvenes sobre las competencias es conveniente referir aquí información proporcionada por la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 de acuerdo con la cual 35 de cada 100 jóvenes en México dice que el mayor problema que enfrentan es la falta de oportunidades de empleo y experiencia, seguido de las adicciones, la inseguridad, violencias y delincuencia. Más de la mitad de la población joven percibe que la sociedad no conoce sus problemas y por eso no les ayuda.

A lo anterior hay que añadir que seis de cada diez jóvenes en el país nunca ha tenido un trabajo. La mayoría considera que cuando ha buscado trabajo y no lo ha encontrado se debe a la falta de empleos disponibles.

Y cuando no los aceptan en el empleo disponible, creen que las principales causas son: la preparación insuficiente, seguida por la apariencia y por la inexperiencia. Otra aspecto importante, sobre la percepción que tiene la juventud si en el país existen oportunidades para desarrollarse como personas, apreciándose una diferencia radical por rangos de edad, los de 12 a 17 años consideran que si existen y los de 18 a 29 años, valoran que no tienen todas las oportunidades, quizá tenga, que ver con estos últimos el hecho de empezar a buscar oportunidades por sí mismos para resolver sus necesidades vitales y

aspiraciones personales, y darse cuenta que no tienen un espacio en la universidad o no hay empleos suficientes.

En esa búsqueda de oportunidades y mejores condiciones de vida, la opinión de las y los jóvenes sobre si es preferible salir del país (IMJUVE/CONAPRED, 2011), quienes tienen de 12 a 17 años, en un mayor porcentaje están en desacuerdo, y en caso contrario los de 18 a 29 años, está de acuerdo en que es preferible salir del país para encontrar mejores condiciones de vida. Más de la mitad de población juvenil en el país opina que tiene más oportunidades de progresar que sus padres cuando tenían su edad. Pero también, más de la mitad de éstos consideran que tener un título no les garantiza encontrar trabajo.

De acuerdo a la ENJ 2010, las y los jóvenes consideran estar en mejores condiciones respecto a la generación de sus padres, en los siguientes aspectos: posibilidad de estudiar, divertirse, posibilidad de formar su propia familia, de tener vivienda propia, pero esa distancia se va acortando, es decir están en casi las mismas condiciones en la posibilidad de trabajar, tener ingresos económicos adecuados y de participar en la vida política.

La perspectiva de la población juvenil acerca de lo que valoran más importante para su futuro y felicidad, se encuentra que la visión es distinta entre los sexos, para las mujeres es más importante formar una familia, le sigue el tener una situación económica favorable, gozar de salud y tener un empleo; en cambio para los hombres formar una familia y tener buena situación económica es importante, le sigue tener un buen empleo y finalmente gozar de buena salud.

5.2.2. Utilidad ¿Pará qué sirven?

Uno de los puntos en los que discutieron las y los estudiantes fue acerca de la utilidad que tienen las competencias en la vida cotidiana en diferentes ámbitos, llámese, escolar, personal, familiar, o social, en cuanto al desarrollo de las competencias en su conjunto estiman que “todas son útiles para nosotros, pero no todos lo desarrollamos hasta un nivel,

unos bajos y otros altos, pero de que todos nos sirven y que los tenemos y que es parte de la formación que hemos llevado hasta hoy” (ARM3).

Reconocen que todas son importantes, pero eso no significa que se desarrollen en un mismo nivel, lo que determina esto es la utilidad que tengan en lo cotidiano, “todas son importantes, pero en la vida siempre desarrollamos las mejores, las que consideramos que nos va a ayudar en el desarrollo de nuestra vida, para mi uno de ellas, podría ser la primer competencia se valora así mismo y...sería y ha sido muy útil, porque día con día a pesar de ser jóvenes tenemos problemas, pues por medio de ellos nosotros vamos aprendiendo más, tomamos nuestra propia consciencia de que queremos para el día de mañana, cómo queremos vernos el día de mañana, yo por ejemplo uno de los retos que tengo para el día de mañana es seguir estudiando, estudiar una carrera, con el objetivo de que un día pueda mejorar” (ARM4).

“Nos va a ayudar tanto como estudiantes, como ciudadanos, como también como personas, nos va servir más que nada como seres humanos, es la manera como nos vamos a expresar, es ahí donde va a ver la calidad de persona que somos, de lo que somos capaces” (ARL7).

Sobre el ámbito de aplicación y su vigencia mencionan “no sólo nos sirve en el nivel académico, sino en nuestra vida cotidiana... nos sirven para seguirnos desarrollando como personas... nos va a servir a lo largo de nuestra vida no, ya sea para cuando primeramente Dios ya seamos unos profesionales... son de mucha utilidad en el contexto social, político, económico” (ARL8).

El desarrollar las competencias implica para las y los estudiantes el aplicarlas en el contexto social al que pertenecen, “consiste en nosotros en estas competencias que estamos desarrollando, no sólo para quedárnoslo a nosotros mismos, si no para llevarlas al exterior, al medio social en la que las podamos exponer y decir bueno, nosotros nos hemos desarrollado en competencias, pero también nosotros vamos a difundir a todas las personas para que estas competencias lleguen hacia ellas, y también podamos hacer algo, para todos esos problemas que tenemos” (ARL8).

Llevar las competencias al exterior, fue una inquietud de las y los estudiantes, uno de ellos compartió su experiencia vivida, sobre cómo es que sucede “en ese sentido mi acción que he hecho es compartir mi experiencia como lector y motivarles para que se adentren al arte, a la poesía e incluso han ido compañeros a mi casa, “mira Joel quiero que me ayudes en tal cosa, que es oratoria”, yo no sé oratoria, pero si te puedo enseñar lo que yo sé, aunque yo si sepa, a veces jugando le digo así, pero sí comparto con ellos mi experiencia y es algo muy bien, igual la poesía a mí me gusta escribir” (ARL3).

La utilidad que el estudiantado encuentra a las competencias contrasta con lo que actualmente se conoce como el fenómeno de los ni-nis en México. La percepción acerca de las causas por las que hay jóvenes que *no estudian ni trabajan* (IMJUVE/CONAPRED, 2011), son porque no quieren hacerlo (36% de la población en México), 18.1% porque no pueden hacerlo, 19.4% piensa que no lo hacen por ambas razones y 12.6% opina que es porque no pudieron estudiar o no les dan trabajo. Aquí también se refleja la tensión entre jóvenes y adultos mayores, puesto que estos últimos perciben en un alto porcentaje, que no estudian ni trabajan porque no quieren hacerlo.

La mayoría de la población joven entre 12 y 14 años sólo se dedica a estudiar, observándose un porcentaje de 3.7% que a esa edad sólo trabaja y 6% no estudia ni trabaja. En la población de 15 a 17 años, seis de cada diez estudia, uno de cada diez ni estudia ni trabaja, y 8.6% estudia y trabaja.

En la población de 18 a 24 años, existe un porcentaje equivalente entre los que estudian (31.8%) y los que trabajan (36%9), llama la atención que es en este rango de edad donde se encuentra el mayor porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan. En el caso de las y los jóvenes de 25 a 29 años la mayoría trabaja (seis de cada diez), pero destaca que, 16.7% se dedica a labores del hogar no remuneradas.

El rango de edad en la que las y los jóvenes dejan de estudiar, es entre los 16 y 18 años (30.68%) ello implica que abandonaron la educación media o suspendieron sus estudios al concluirla, y más del 25% lo hizo entre los 13 y 15 años. En cuanto a los sexos, hay un mayor porcentaje de hombres que dejan de estudiar antes de los 12 años, en

comparación a las mujeres, quienes a partir de los 16 hasta los 22 años dejan de estudiar en un alto porcentaje.

Ahora bien los motivos por los que dejaron de estudiar, cuatro de cada diez jóvenes abandonó los estudios por razones económicas (trabajar y contribuir económicamente en su casa), le siguen porque no les gustaba estudiar (21.5%), los papás no quisieron (7.6%), no había escuelas y estaba muy lejos (7.5%) y se casaron o por embarazo (6.0%). En cuanto a si las y los jóvenes prefieren trabajar o estudiar, un mayor porcentaje prefiere trabajar (38%), le sigue quienes sólo quieren estudiar (34.05%) y quienes desean estudiar y trabajar (24.93%), y un porcentaje muy mínimo (0.89%) dice que ni estudiar ni trabajar.

Estos datos nos revelan que el fenómeno “ni-ni” en México, no es una elección de las y los jóvenes, sino una condición socioeconómica y política a la que se ven sometidos, siendo alarmante también, que nuestro país de acuerdo a informes de la OCDE (2011), ocupe el tercer lugar en población joven que no estudia ni trabaja. Aún más, el caso “ni-ni” tiene más rostro femenino que masculino, ya que 35.1% de las mujeres de 15 a 29 años no estudia ni trabaja, registrando México el segundo porcentaje mal alto entre los países, (OCDE, 2011), y en el caso de los hombres 5.8% son “ni-ni” en el rango de 15 a 29 años de edad, ocupando el noveno lugar de la lista de la OCDE.

La percepción que ocho de cada diez jóvenes tienen sobre la utilidad de la educación, de acuerdo a la ENJ 2010 (IMJUVE, 2011), es que les ayuda para continuar estudiando; siete de cada diez opina que es importante para obtener un buen empleo y seis de cada diez la considera la principal vía para ganar dinero, poner un negocio y resolver problemas. De acuerdo a las aspiraciones, en el grupo de 12 a 14 años, desean alcanzar el nivel licenciatura 52.9%, y entre los 20 y 24 años 29.0% tienen la intención de lograr un posgrado.

La opinión de las y los jóvenes que no estudian y desearían hacerlo de tener la oportunidad, perciben como utilidad de la misma, ayudarles a mejorar su nivel de vida (40.7%), obtener conocimientos (20.5%), tener un mejor trabajo (18.6%) y un porcentaje mínimo (5.7%) ve a la educación principalmente, como un medio para ganar más dinero.

5.2.3. Proceso para desarrollarlas

Poseer una competencia implica un proceso de desarrollo, los participantes en los grupos de discusión compartieron alguno de esos procesos, una fue la experiencia, “no todo realmente lo aprendemos de los libros, sino que va también la experiencia, empíricamente, intuitivamente y racionalmente, porque empírico, a veces los golpes que nos da la vida, vamos aprendiendo las cosas” (ARM1).

La experiencia, que incluye la práctica, es lo que ayuda a fortalecer una competencia, “el encuentro de lectores lo viví, fue la mejor etapa de mí vida de secundaria, tuve la oportunidad de ir al encuentro de lectores, en ese encuentro de lectores todos íbamos a la biblioteca, leemos un libro, comentamos que nos gustó, que nos parece, es algo bueno, me hizo un apasionado de la lectura” (ARL3).

Los problemas que se viven en lo cotidiano y la forma en la que se afrontan, favorece en desarrollar o consolidar una competencia, “los problemas que he tenido, me han ayudado a superarme día con día y además tengo valor a sí mismo y hacia los demás” (ARM4). La actitud para resolver problemas “tiene que ver con la autoestima, si tienes una buena autoestima y crees que tú puedes, asumes un problema y dices voy a hacer esto, porque necesito resolverlos y necesito ayudar a los demás” (ARM5).

Las y los estudiantes ven al error como una oportunidad de aprender, “nosotros los adolescentes aprendemos más de nuestros errores, debemos de equivocarnos para que ya tengamos ese conocimiento adquirido, por ejemplo les decía que los papás nos dan consejos y no les hacemos caso y ya caemos en ese error y ya nos damos cuenta, decimos ¡ah sí tenía razón! ...así es la naturaleza del humano, cometer errores y ya a partir de ello aprender” (ARL2).

Socializar el conocimiento, es otro proceso que ayuda a la formación “aquí es palpable ver cuando el conocimiento se difunde, se comparte logra su mayor punto de alcance, es algo muy bello ver como el conocimiento compartido crece y en cambio si tienes un conocimiento, te lo reservas, te quedas simplemente en eso y es lo que todos los alumnos del colegio de bachilleres, es lo que debemos hacer, desarrollas una competencia no te la quedas en ti ¡compártela!” para que todo lo que hemos venido hablando durante

estas horas pues verdaderamente crezca, sea algo que tenga frutos, no quedártela compartirlo” (ARL7).

Por otra parte, se hizo mención de aquellos aspectos que impiden el desarrollar un proceso de formación, señalando que el miedo a enfrentar problemas es uno de esas limitantes, “a veces tenemos miedo enfrentarnos a ciertos problemas y preferimos evadirlos y salirnos por la tangente, por encontrar otra solución más fácil y no enfrentar el problema para encontrar una solución” (ARL8).

Además, perciben que todo está hecho, que no hay más que proponer, “sentimos que todo está inventado, sentimos que no hace falta que hagamos nada” (ARM8). El uso inadecuado e irracional que se les da a las tecnologías de la información “las tecnologías han influido mucho en nuestra vida...nada más copiamos, “el famoso copy paste”, pues ya no leemos esa información, eso no nos sirve, si nos afecta viéndolo desde otros punto de vista, porque ya no le damos importancia a lo que es arte, cultura, no le tomamos importancia y esto va disminuyendo la capacidad de mi persona” (ARL6).

5.2.4. Acciones para desarrollarlas

El desarrollo de las competencias implica acciones; entre aquellas que las y los estudiantes hicieron mención destacan una actitud de mente abierta, para aceptar las diferencias “ser respetuoso con los demás y sobre la cultura, diversidad de creencias y prácticas sociales, porque lo que he podido observar muchos son más de mente abierta y aceptan otras ideas y creencias y las respetan” (ARM7).

Decir que se acepta las diferencias sociales, culturales y de toda índole, no es suficiente, es necesaria la interacción, la convivencia, el diálogo, “seguir con lo mismo de discriminar a las personas, sabemos que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, de igual forma sería las diferentes culturas, religiones y creencias, lo importante aquí es conversar, platicar, discutir diferentes opiniones, pero respetarnos” (ARM3).

Hacer uso de la experiencia adquirida, es otra de las acciones donde se consolida una competencia, “las experiencias de la vida nos hace comprender mejor las cosas, cuando

uno se enfrenta a diversos problemas o situaciones, pues uno ya está preparado, te vienen otras, entre más grande sea el problema, te hace más fuerte,...el medio y la experiencia que nos va rodeando nos hace una identidad y la forma en que pensemos” (ARM3).

Las acciones que relacionan el conocimiento académico con la comunidad fueron mencionadas por los estudiantes en los siguientes términos “hemos reciclado lo que es basura, hecho limpieza en la comunidad, y comunidades, de hecho estamos elaborando un proyecto para trabajarlo en familia” (ARM1).

Otras de las acciones, es el asesoramiento del docente hacia el estudiante “cuando nos dan fortalecimiento académico, nos impulsan a seguir, a orientarnos hacia dónde vamos, creo que son actividades que nos marcan o nos conducen hacia dónde vamos o que nos hacen razonar lo que nos gusta o lo que queremos” (ARM3).

Enfrentar las propias limitantes, son acciones que contribuyen a la formación, “en los concursos me ha encantado el tema de oratoria, he ido a participar, ahí perdí el miedo, tenía mucho miedo de hablar, gracias a ello me han enseñado...perder el miedo, las cosas sí son posibles cuando uno las quiere, en mi caso al ver eso en mi corta vida, me sorprendí, porque esta persona que era así tan callada, ya no soy callada, me enseñaron también que afuera en algunos casos no debo de callar” (ARM4).

En forma general las y los estudiantes relataron aquellas experiencias educativas, que marcaron su formación en competencias, aquí se presentan algunas. “El 15 de septiembre hemos participado con el agente municipal, representando obras de teatro, nos han hecho ser más expresivos, hemos trabajado simulacros (terremotos, la quema de árboles)... hemos sembrado rábano, repollo, actividades recreativas, a veces nos dan media hora de clase y nos vamos a sembrar” (ARM1).

“En ecología y biología hemos ido a Caña Hueca, a sembrar árboles y a veces a recoger basura en lo que concierne todo el libramiento norte hasta llegar a Caña Hueca... hicimos los villancicos en inglés, cantamos y aprendimos vocabulario en inglés, a parte hemos hecho obras teatrales del 15 de septiembre” (ARM7).

“Estamos haciendo una composta que es con recursos naturales y pues para que sembremos plantitas” (ARM5). “Hemos hecho experimentos con sangre, semen y otros fluidos corporales para descubrir su composición” (ARM7).

“Hemos asistido a eventos de oratoria, poesía, música, danza y los deportes de voleibol, basquetbol y futbol, eso les ayuda ellos que lo practican a ser más saludables y a nosotros de que deberíamos practicarlo” (ARM7) “...esas actividades como que te dan inspiración, te dan ganas de abrirte más a conocer ciertas actividades que pueden traerte grandes beneficios, evitar lo vicios, en vez de que estés tomando, drogando, es mejor hacer deporte, el arte como pintar” (ARM5).

“Algunas actividades que nos ayudan a concientizar en el ámbito de los valores, por ejemplo conocer los métodos anticonceptivos, las enfermedades, más que nada, hemos conocido todas las enfermedades de transmisión sexual y las maneras de evitarlo, principalmente el uso de los anticonceptivos, el condón, y también lo del cáncer de mama, celebra, hemos asistido a pláticas donde hemos visto casos verídicos, como se ve el pecho cuando se lo extirpan, pues las formas de combatirlo y prevenirlo, hasta dijeron algo filosófico: la mujer deja de existir cuando se olvidan de ellas, no se quien lo dijo, pero no se olviden...son actividades que de alguna u otra manera nos ayudan, aunque siempre hay jóvenes que van a decir, ¡hay no que aburrido!, se van a tomar, ver la tele, videojuegos, cualquier otra cosa” (ARM7).

En cuanto a la competencia *11. Contribuye al desarrollo sustentable*, “en mi plantel, se han implementado ese tipo de cosas, salimos a limpiar el río, salimos a recoger botellas y todo ello es algo muy bien que se ha hecho, hay que desarrollarlo más en ese sentido... yo sé que como estudiantes debemos de ayudar, de contribuir... más que nada un buen manejo de los recursos, la buena vista del pueblo y de la escuela” (ARL3).

Respecto al desarrollo sustentable “consiste mucho en nosotros, nosotros llevamos en sexto semestre la materia de ecología, nosotros leemos y leemos o sea pura teoría, pero nunca lo llevamos a la práctica, nunca hemos llevado a la práctica, pero ¿en realidad nosotros hemos realizado algo para contribuir a un desarrollo sustentable? Realmente no, nada más lo dejamos ahí,... se lee que bien que lo estemos comentando, diciendo, pero

realmente nosotros tenemos esa iniciativa para hacer algo en pro de nuestra naturaleza, realmente nosotros estamos hablando, decimos sí... Que los gobiernos... que las personas... que se cree un campamento, pero desgraciadamente depende de nosotros jóvenes cobachenses, de tener esa iniciativa para tener un desarrollo sustentable, en realidad está en nosotros, poder cambiar al mundo, si no lo hacemos nosotros quien” (ARL8).

“Esta actividad que estamos realizando, estamos desarrollando gran cantidad de las competencias que se mencionan, estamos siendo tolerantes a diferentes tipos de culturas, puntos de vistas, estamos siendo sensibles al conocimiento de cada uno, se está haciendo mejor...” (ARL7).

En referencia a la competencia 8. *Trabaja en equipo*, “me gusta porque en diferentes materias se han formado equipos, pero no siempre me va a tocar con la misma persona, siempre cambiamos, rolamos para que no quedemos en el mismo equipo, eso me sirve mucho porque no sólo vemos el conocimiento de una sola persona” (ARL6).

“Cuando realizamos el concurso de conocimientos, bueno yo quería estar con mis amigos, porque hay más confianza..., nos dijeron van a formar equipos, no quede con mis amigos, yo me puse muy triste, ... interactuamos con alumnos de 1ero., 3ero, y 5to, ... la verdad fue sorprendente, que cada uno tenía ideas distintas y entre todos lográbamos sacar una respuesta o tener un conocimiento, es aquí donde yo me dije que: con mis amigos realmente no iba hacer así y que interactuando con otras personas adquiriría más conocimientos... así aprendemos también colaboramos de manera efectiva en equipos diversos” (ARL8).

“En la capacitación que llevamos, abordamos un tema que se llama contaminación y preservación del agua entonces, buscamos materiales, información y fuimos a impartir clases en las escuelas, en las primarias a los niños, llevamos materiales, el material una lotería, una ruleta, con dinámicas, juegos” (ARL1), “...una experiencia que tuvimos de esto fue darnos cuenta que es realmente difícil pararse frente a un grupo y exponer una clase y dar una clase y eso sería como una experiencia previa para los que quieren estudiar para maestros” (ARL2).

5.2.5. Valoración sobre el enfoque

La valoración que las y los estudiantes realizan acerca del enfoque por competencias, veamos primero sobre cómo perciben la utilidad de éste “hemos desarrollado no al 100% las competencias, pero si han marcado nuestro desarrollo como alumnos cobachenses que hemos llevado, y no sólo nos sirve en el nivel académico, sino en nuestra vida cotidiana... si nos sirven para seguirnos desarrollando como personas” (ARL8).

En cuanto a los aspectos por mejorar “hay ciertas cosas que debemos mejorar, por ejemplo, desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos” (ARL3). “En lo que es valores, respeto, lo más, ahora sí que, lo que viene desde la casa los principios son los que están más desarrollados, a lo que por ejemplo los retos, las problemáticas, ahí es donde debemos de ponernos un poquito más las pilas, porque es el nivel que está más bajo” (ARL1).

Para desarrollar este enfoque por competencias en las y los estudiantes, se necesita diversidad de recursos, de los cuales carecen las instituciones, así expresan esta necesidad “no creo que se pueda desarrollar una competencia sino se tienen las herramientas, se necesita tener algo de donde apoyarse” (ARL7).

Así también para lograr implementar este enfoque y tenga el éxito, es necesario darle la importancia que requiere, en este sentido las y los jóvenes ven una ausencia “para que cualquier actividad encaminada a un desarrollo de la competencia, de cualquiera que sea, primero hay que tomar una verdadera importancia, darle un valor especial al desarrollo de esta competencia, segundo hay que darle seguimiento a eso” (ARL7).

Las y los estudiantes perciben que hace falta que la institución le otorgue importancia al enfoque, también mencionan “a veces las competencias que deberíamos desarrollar dentro del plantel, de la escuela, terminas desarrollándola fuera de ella, que papel toma entonces la escuela, si se supone que es el lugar donde tú tienes que desarrollar todo eso, resulta todo lo contrario... en este mismo instante, vemos nuevamente que no se le da la debida importancia a las competencias, íbamos a ser cuatro planteles y tan sólo estamos tres, y pues que paso” (ARL7).

El papel del docente sale a relucir en esta ausencia, “muchas veces los docentes, no saben lo que es... competencias, eso porque no le han tomado la importancia necesaria para llevar a cabo esto” (ARL6), “a los profesores, se les dan cursos intensivos, de las competencias, pero a nosotros los alumnos donde nos dejan, y estas personas que tuvieron la iniciativa de realizar esta mesa de diálogo, de discusión, para ver que opinamos de las competencias y que conocimientos tenemos de estas competencias para llevarlos a otros contextos” (ARL8).

Las y los estudiantes, también encuentran que existen ciertos obstáculos para desarrollar aprendizajes por iniciativa “es ilógico que el sistema educativo del COBACH te pida desarrollar una competencia y al mismo tiempo, éste te lo cohíba, o sea es una tontería hacer esto, desarrollas esto pero al mismo tiempo yo te pongo trabas para que las desarrolles [los demás aprueban esto con comentarios en voz baja]” (ARL7).

En este enfoque de competencias, los participantes en el grupo de discusión, resaltaron que éste no promueve o fomenta el conocimiento de la propia cultura, “el inglés es muy exigido, volvemos a caer en lo que dijo Joel que otras, bueno que el inglés no es de nuestro país, en México está casi obligando a que sepamos este idioma, pero no nos impulsa a los idiomas de nuestro país, o sea está favoreciendo a los idiomas de otros países, y el de nosotros donde queda, o sea no impulsa nuestras lenguas, se preocupa más por la de otro país” (ARL8).

Y finalmente exponen como visualizan, un deber ser de la formación en competencias “si desarrollamos las competencias, todas esas que están ahí, nosotros como personas, yo en lo especial, diría que sería una persona abierta, una persona que escucharía a la gente, tendría propuestas y todo ello. Iniciativa [Tomás agrega: sensibles], haría una persona perfecta de nosotros, si desarrollamos al 100% todas éstas” (ARL3).

5.2.6. El enfoque de las competencias entre la teoría y la experiencia vivida de las y los estudiantes

En los relatos de las y los estudiantes no se visualiza el predominio de un enfoque de formación de las competencias⁷ (descritos en el subtema 2.5.), pero sí se develan características de algunos enfoques, por ejemplo, las y los participantes hicieron hincapié en que en el proceso para desarrollar una competencia es más importante la experiencia que viven cotidianamente cuando enfrentan problemas “no todo lo aprendemos de los libros, sino que va también la experiencia, intuitivamente y racionalmente, a veces con los golpes que nos da la vida vamos aprendiendo” (ARM1). La actitud para resolver problemas “tiene que ver con la autoestima, si tienes una buena autoestima y crees que puedes, asumes un problema y dices voy a hacer esto porque necesito resolverlos y necesito ayudar a los demás” (ARM5).

Al respecto en el enfoque constructivista cognitivo, el desarrollo de una competencia se logra cuando se es capaz de utilizar el conocimiento, las habilidades, destrezas y las emociones en la solución de problemas, cada sujeto las desarrolla de forma distinta, influyendo para ello el contexto, la herencia y la evolución cognitiva. En este sentido se recupera el enfoque desde los relatos del alumnado, cuando señalan que el aprendizaje se basa más en la experiencia y el uso intuitivo y racional que se le da al conocimiento para resolver problemas cotidianos, al modo de Sternberg (1987), puede nombrarse inteligencia práctica, o de Pérez G. (2012), quien denomina mente sabia, a la capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento.

Otras de las experiencias narradas por las y los estudiantes referidas a como relacionan el desarrollo de las competencias en las actividades de la vida comunitaria tales como la convivencia intercultural, la contribución en acciones de mejora en la comunidad (con carácter sustentable), resolver problemas en el entorno familiar y en el ámbito personal, reconociendo el alumnado que es en el ámbito de lo cotidiano donde desarrolla y ha desarrollado competencias, son las situaciones vividas las que enfrentan y movilizan

⁷ Enfoque de formación para el trabajo, enfoque funcionalista sistémico, enfoque conductual, enfoque constructivista cognitivo, enfoque socioconstructivista y enfoque socioformativo.

conocimientos, estrategias, habilidades, sentimientos, capacidades y todos una conjunto de saberes, que desde un enfoque socioconstructivista de las competencias donde encontramos a Perrenoud (2004), las competencias se desarrollan en acciones situadas, en el contexto implicando la movilidad de recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

Así mismo las y los estudiantes reconocen que el desarrollo de las competencias no se da de manera exclusiva en el ámbito escolar, sino que en otras instituciones, al participar en actividades en las clínicas de salud comunitarias, en las actividades de las iglesias, en los grupos de amigos, en las organizaciones sociales de la comunidad, en los medios de comunicación, en la familia y en la relación con los abuelos, es decir en todos los ámbitos en los que se les permite participar e implicarse socialmente, de esta manera de acuerdo al enfoque socioconstructivista, el alumnado debe asumir ser el protagonista de su propio aprendizaje (Zabala y Arnau, 2007), asumiendo situaciones problemas en lo personal y en la sociedad.

Otro aspecto del enfoque socioconstructivista que se encuentra en los relatos de las y los estudiantes es acerca del desarrollo del autoconcepto, la autoestima y las expectativas, al señalar que todas la competencias son importantes desarrollarlas, pero que no todas se desarrollan en el mismo nivel, pero comparten la idea de que la competencia a la que debe enfocar primordialmente tanto la escuela como los propios sujetos, es la de se conoce y valora a sí mismo, siendo esta la base sobre la que se desarrollen las demás competencias, en este sentido Carretero (2011: 136) señala que la percepción que tienen hacia la tarea de aprender y la forma en que viven “depende de la forma en que representa y reconstruye su propia capacidad”, de igual forma Pérez G. (2012: 149) sugiere que “la escuela y el currículum deben ofrecer oportunidades de experiencias para que los individuo se formen como autores de su propia vida, aprendices que se autodirigen a lo largo de la vida”.

Por otra parte, el estudiantado relató que existe una gran preocupación de los docentes por formarlos en teoría, llegando a veces a ser tediosa y poco comprensible, y esto responde al hecho de que tienen que ser formados para resolver evaluaciones escritas como la prueba ENLACE, o bien prepararlos para los concursos de conocimientos, donde deben memorizar información, respecto a la prueba ENLACE, los docentes dedican tiempo

exclusivo para prepararlos dos meses antes de que se les aplique dicha prueba; y respecto a los concursos de conocimiento se eligen a los mejores y se les prepara en una sola asignatura o bloque de conocimiento, sacándolos de las clases y deben dedicarse sólo a ello, cuando esto sucede, develan que dejan de aprender otras cosas que pueden ser importantes, por especializarse en una asignatura o disciplina.

Este tipo de prácticas están presentes en las escuelas de nivel medio superior, la crítica de las y los estudiantes hacia éstas es que no favorece su desarrollo integral, aquí podemos resaltar que estas acciones cotidianas en los centros escolares, responden más a políticas de organismos como la OCDE, de este modo se está atendiendo a un enfoque de las competencias sistémico-funcionalista, es decir la formación en competencias está respondiendo a intereses de carácter público e institucional, dejando de lado una formación académica que responda más a los interés y necesidades de aprendizajes de las y los jóvenes.

En síntesis, en las prácticas educativas en las escuelas y en las aulas, no subyace un sólo enfoque educativo de las competencias, existiendo diversos factores causales, uno que el alumnado subrayó es que los docentes desconocen en gran parte este enfoque, no se puede formar en competencias si los guías, mediadores y facilitadores no están formados bajo dicho modelo educativo y por otra parte las instituciones no cuentan con las condiciones adecuadas para que la formación que se brinde esté centrada en los intereses y necesidades de aprendizaje del estudiantado y además las políticas públicas están lejos de garantizar una formación integral de la persona, ya que la educación en la región y en el país, responde más a intereses económicos que a las demandas sociohistóricas del sistema educativo.

5.3. INTERVENCIÓN DE OTROS ACTORES Y DEL CONTEXTO

En la formación de un individuo no sólo interviene una persona, por lo general asociamos al docente con la tarea de formar, educar e instruir, se piensa que es tarea exclusiva de éste, e incluso se llega a cuestionar “eso es lo que te enseña tu maestro o profesor”, en las

experiencias narradas por estudiantes, se observa que le han quitado ese papel protagónico de la enseñanza al docente, no figura más como el único agente de formación.

Las y los jóvenes cuando refieren de aquellos que han participado en su formación académica y personal, nos señalan a los padres de familia, amigos, médicos, y a instituciones como la iglesia, los medios de comunicación, etc. Entremos a ver cómo estos actores intervienen en la formación del bachiller y cómo el contexto influye para ello.

5.3.1. Papel del Docente

Otro de los aspectos que se puso en la mesa de discusión, fue el papel del docente en el desarrollo de las competencias, si bien el alumno es el protagónico en este enfoque educativo, entonces ¿Qué papel juega el docente?

Una visión que se tiene del docente es como obstáculo o impedimento para el desarrollo de competencias “nosotros todos los humanos tenemos una capacidad suficiente como para hacer algo nuevo, pero siempre van a ver obstáculos en el aspecto de la innovación, principalmente en algunos profesores, ellos va impedirte ir más allá en vez de que te apoyen” (ARM7).

Identifican en el papel del docente, como alguien que está para poner tareas, “hay profesores que desgraciadamente su nivel de enseñanza no es tan buena y de que sólo llegan, se sientan y dejan hacer muchas cosas, y pues uno tiene que aprender de forma autónoma, eso es muy bueno porque el único beneficiado, pues es uno como estudiante, pero también es malo, porque hay muchas personas que son más flojas que otras personas y pues no le toman interés y al otro día llegan y copian y pues ya” (ARM7).

Las y los estudiantes consideran que falta conciencia y responsabilidad en algunos docentes acerca de la formación del estudiante, “hace falta la responsabilidad del maestro y como decía al maestro, no le interesa, diría es nuestra bronca si lo hacemos o no lo hacemos y su deber como maestro pues falla, y entonces es muy difícil tener esa conciencia en los maestros de nuestra propia formación” (ARM3).

“Hay maestros que entran, te ponen algo en el pizarrón y salen y te quedas ahí, a que lo hagas a como lo hagas no le importa, pues si lo hiciste ni te preguntan cómo, cual fue el procedimiento o no te da la explicación como fue, y ya lo reciben, lo califican y ni siquiera lo revisan” (ARM2), “hasta tienen el descaro de decir “ah! Yo ya viví”, les toca a ustedes y ahí vean como lo hacen” (ARM7).

El docente olvida que cualquiera que sea su actitud, influye en el estudiante “le pregunto a la maestra ¿maestra a usted le gusta leer? ¡¡¡no a mí me aburre leer, vieras, me da dolor de cabeza!!!, o sea que ánimo me está dando a mí que me gusta leer, si me está diciendo que aburre, como ella obtuvo su profesión sin siquiera leer entonces” (ARM1).

Otro de los aspectos que se resalta, es el desconocimiento de los docentes hacia el enfoque por competencias, o bien que no lo apliquen en el aula, “a veces ni los mismos profesores, hablando de manera general, no tienen esa noción de decir, estoy exponiendo, dando mi clase en o a fin de una competencia, ni ellos tienen esa noción de que son las competencias en sí, o sea, como vamos nosotros comprender que son las competencias, si nuestros profesores no comprenden de qué manera educarnos enfocado a competencias... por lo que no pueden enfocarnos en competencias” (ARL7).

“Recuerdo cuando yo entré a primer semestre, decían es que nosotros estamos en un modelo basado en competencias, pero ningún maestro decía de que competencia hablaba, nada más basado en competencias y hasta la vez yo nunca he escuchado hablar a ningún maestro de mi plantel de las competencias...no le han puesto el suficiente interés a lo que deberían ser las competencias genéricas” (ARL8).

“Algunos maestros que sí se preocupan por llevar los cursos que se imparten acerca del desarrollo de las competencias, pero hay otros docentes que no les interesa en lo más mínimo” (ARL2).

Ante la irresponsabilidad del papel del docente hacia la formación, reconocen que “tiene que ver con muchos factores, aparte de los maestros, también con nuestra persona, nosotros debemos de tener la iniciativa, las ganas de saber más, de exigirle al maestro, porque *el maestro llega, hasta donde los alumnos exigen*” (ARM5).

Por otra parte, también resaltaron el papel más comprometido de los docentes en la formación de las y los estudiantes, “hay profesores muy buenos, porque hasta ellos mismos inspiran a ir leyendo más allá, adelantarse y hacer las demás tareas, y aunque sea muy difícil para otros uno lo ve fácil y hasta nos gusta, porque ellos lo hacen más dinámico, fácil y sencillo, todo, mientras que hay otros, una materia que le pueda gustar mucho a usted, se le puede hacer hasta tedioso dependiendo quien sea su profesor, tiene mucho que ver la enseñanza” (ARM7).

“También hay maestros que se preocupan mucho por los alumnos, por ejemplo, como nosotros somos pocos alumnos, los maestros si se preocupan demasiado por nosotros...antes de salir nosotros nos están dando pequeños puntos, a ¡tú sigue estudiando!, ¡no te detengas!, ¡échale ganas!, las cosas no son fáciles, pero si son posibles de alcanzar” (ARM4).

“Sí hay muchos buenos maestros, pero también hay maestros que no ponen el empeño necesario... no dan esos recursos para que nosotros nos desarrollemos más y así aprendamos, adquiramos conocimientos” (ARL8).

5.3.2. Relación con el contexto

Una temática más a discutir, fue la influencia del contexto en el desarrollo de las competencias. Las y los estudiantes lo perciben como una oportunidad y a la vez como un obstáculo para la formación. Así las y los jóvenes que estudian en Tuxtla Gutiérrez, ven la disponibilidad que tienen de los recursos tecnológicos e informativos como una limitante para el desarrollo de nuevos conocimientos por parte del alumno “todo lo tenemos fácil, como es el internet, la televisión...todo es tan fácil para nosotros... que ya no queremos pensar en nuevas formas de estudio, en nuevas formas de proyectos...planear algo para el planeta, para nuestra vida, ya no queremos hacer nada” (ARM6).

En cambio, estudiantes de la localidad de El Palmar, Chiapa de Corzo, observan “allá no tenemos tantas cosas, como es el internet, las computadoras, todo tienes que investigarlo a fondo, en libros buscarlos y llegar hasta el fondo donde tú quieres...y en el

transporte, pues lo mismo ahí desarrollamos lo del punto tres, nosotros no agarramos un colectivo y a la escuela, es caminar, hay comunidades retiradas y llegamos y no se nos hace tan fácil eso” (ARM1).

Las personas como parte del ambiente y del contexto, también influyen en la formación, de manera positiva o negativa, “si estamos con personas que no tienen cierta educación, no interés por aprender, eso te influye, te hace para atrás; y creo que la formación de la casa, los valores que te inculcan, y las ganas de salir adelante” (ARM5).

El entorno familiar influye también en la formación, al respecto señalan “todo dependiera del contexto y de la familia donde nosotros estemos arraigados, de donde venimos, ¡vaya! Que nos inculcan en la casa, a mi familia le encanta la cultura chiapaneca, te hacen bordados y todo...esto ha llevado a que mis hermanitos les llame la atención cuando ven una máscara de parachico les llama la atención, en cambio a muchos toman a la gente chiapaneca de forma burlesca, ... todo el entorno en que estamos independientemente que la escuela nos va inculcando ciertas cosas para luego poder apreciarlas cosas, maravillas de arte que muchos crean” (ARM1).

En este reconocimiento de que el contexto puede no beneficiar el desarrollo de una competencia, en cuanto a la participación del alumnado en algunas actividades, ellos no participan por el temor a la crítica que les puedan hacer, “hay personas que les encanta el arte, pero también influye mucho los amigos, se puede decir que te gusta la danza y eres hombre, te discriminan, te dicen eres mujer o eres rarito y en muchas ocasiones se da esto en algunos planteles” (ARM4). “Muchos prefieren no desarrollar sus competencias, por no ser criticados, por ejemplo, si yo soy muy bueno pintando, pero con tal de que no me digan cosas ofensivas hacia mi persona, puede que hasta no lo demuestre, no le diga a los demás, no voy a pintar para que no piensen mal de mí” (ARM7).

Las prácticas sociales de los pueblos, también influyen en el desarrollo o no de una competencia “en mi pueblo me doy cuenta hace dos o tres años atrás cada tiempo, cada sábado o domingo se hacía un pequeño evento, es algo que ha cambiado mucho en la actualidad pues ya se olvidaron de ello, uno como alumno dice quiero pasar, quiero participar, quiero declamar pero no hay dónde participar” (ARL3).

Reconocen el efecto de la globalización, “en nuestro país se ve que se está perdiendo esas culturas y las costumbres que son propias de las raíces de nuestro pueblo, por qué, porque están viniendo ideologías de otros países y, esas la juventud de hoy día las va adoptando y las está apropiando, cosa que no, eso no es bueno se podría decir, porque se van perdiendo... lo grupos étnicos, ya casi no hay muchos que practiquen sus lengua materna” (ARL2).

La globalización, dicen, ha influido en las ideologías, valores y tradiciones, “también en nosotros ha influido la globalización, porque las ideologías que tenemos han ido cambiando, no podemos tener una ideología similar a la de nuestros padres a la de nuestros abuelos, porque, era otra la educación que ellos tenían” (ARL6), “antes supuestamente que no te podían hablar de sexualidad, para ellos no, [comentan todos: era un tema reservado] ahorita en la actualidad ya es normal” (ARL2).

“Es aquí donde la cultura se va cambiando y a lo largo del tiempo, por ejemplo hemos adquirido otras culturas, por ejemplo mi mamá, mis abuelos tienen esa cultura, vas a llegar virgen al matrimonio, vas a tener una ideología diferente, y veo que muchas personas ya no piensan así” (ARL8). “La globalización influyo mucho en nosotros, porque nos cambió en cierta manera...(ARL6)... “nos ha cambiado, nos ha hecho otras personas, incluso si nosotros no queremos ser así, pero es lo que nos conlleva a eso...la globalización te está arrastrando a ti en la actualidad”(ARL8).

De acuerdo a la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 (IMJUVE, 2011) la edad en la que inician una vida de pareja es antes de los 20 años, siendo las mujeres en mayor proporción. Las relaciones de noviazgo las inician, en un alto porcentaje, antes de los 16 años, aquí el mayor porcentaje se registra en los hombres, los temas de conversación en el noviazgo es sobre los amigos (87.8%), el futuro (86.6%), los estudios (73.0%), sexo (69.7%), el tema del que menos platican es de política. Un alto porcentaje de jóvenes inicio actividad sexual antes de cumplir la mayoría de edad (61.4%), donde la mayor proporción se reporta en los hombres. Del 2000 al 2010 se observa una tendencia ascendente del inicio de la actividad sexual en menores de 18 años, tanto en hombres como en mujeres. Concerniente, al número de parejas sexuales, que tiene un joven en el periodo de un año, el grupo de edad de 15 a 19 años reportó tener 3 parejas sexuales, esto se reduce en el grupo

de 25 a 29 años quienes dijeron tener una sola pareja sexual. En el tema de embarazo en adolescentes, antes de alcanzar la mayoría de edad, 33.6% de las mujeres ha estado embarazada.

Otras de las experiencias educativas en cuanto a la formación en competencias, es llevar esta formación hacia los problemas del contexto “en mi experiencia si he colaborado en lo que es el INEA, en lo que es enseñarles a los adultos mayores, terminar su primaria, secundaria, gracias a ello ahí mi papá, pues ni tenía primaria terminada, ahí termino su primaria, secundaria y aparte de ello es bonito enseñarles, también uno aprende de ellos, mientras tanto nosotros le enseñamos como escribir, ellos te van contando relatos de como era antes, tanto aquí el pueblo, las costumbres que habían y les vas enseñando más, tanto nosotros aprendemos más de ellos, como ellos aprenden de nosotros” (ARL1).

El hecho de continuar estudiando para mejorar en la vida personal y de la comunidad, es algo que los vincula con el contexto “estudiar una carrera, con el objetivo de que un día pueda mejorar, puede ser en la vida social, no quiere decir, porque tenga una carrera voy a ser el mejor, pero si voy a mejorar económicamente, mejorar el desarrollo de la comunidad donde yo estoy viviendo ahora” (ARM4).

Finalmente, reconocen que el contexto sea favorecedor o limitante, no debe ser una determinante para los retos y aspiraciones de formación de las y los jóvenes “cuando uno está decidido y quiere realmente, uno puede hacerlo, independientemente de que tengamos o no el espacio adecuado” (ARM1), “como vivimos en un lugar apartado de la ciudad, pues no conocemos, no quiere decir que sea un impedimento para que no podamos progresar y que las cosas si se puedan alcanzar, siempre y cuando uno tenga una actitud de, si lo puedo alcanzar” (ARM4).

5.3.3. Motivación (presencia o ausencia)

La motivación es un elemento en el que las y los estudiantes hicieron hincapié, resaltando aquellas situaciones donde ésta se hace presente y favorece a la formación, pero también su ausencia, que desde luego va en detrimento del aprendizaje. Así, la motivación la perciben

como ese empuje que el estudiante necesita para visualizar como una mejor persona “la escuela nos está motivando a hacer cosas nuevas, a innovar, pero creo que todavía no es... lo suficiente para tratar de cambiar la mentalidad de todos, la cultura, para ser mejor” (ARM5).

Las y los jóvenes reconocen, que en muchas ocasiones son conformistas, se quedan con la información que se les da, parece que no se mueven por motivación propia (intrínseca). Y es aquí donde identifican una ausencia, las instituciones educativas no actúan para motivarlos, esta falta de motivación propia es una limitante para el aprendizaje, al expresar “como que somos conformistas...nos quedamos con lo que ya nos dan, precisamente por eso de ser conformistas, ya no queremos ir a buscar más decimos, si nos dicen que dos más dos son cinco, decimos a bueno sí, está bien, con eso nos quedamos y no nos ponemos a comprobar” (ARM8).

En cuanto a la falta de motivación, el alumnado reclama la participación de las instituciones educativas y desde luego del docente, “al maestro, no le interesa, diría “es nuestra bronca si lo hacemos o no lo hacemos”, el problema es de donde vamos a aprender, y como decía qué bueno que todos fuéramos autónomos y dijéramos si por iniciativa propia...no todos somos así” (ARM3), “todavía dicen [el maestro] si quieres entra y sí no pues también eso ya entra en el alumno, pero o sea si ellos lo hicieran como interesante, hasta uno diría con gusto nos toca la materia que el profesor imparta” (ARM7).

Relacionan a la motivación con la innovación “muchos de los jóvenes no nos interesamos en saber más allá de lo que ya sabemos, en el aspecto de por ejemplo, de la física, de la química, matemáticas, la historia, creemos de que todo ya está inventado y que no hay que inventar algo más, porque ya está hecho, y pues es poca esa curiosidad que nace para intentar experimentar en otras cosas, crear algo nuevo, mejorar algo que ya está hecho” (ARM7).

La falta de motivación por parte del alumno hacia los estudios, la describen “desgraciadamente existen jóvenes que no se dedican a nada y simplemente llegan a la escuela, porque sí o sólo por ir a gastar, pero hay jóvenes que sí necesitan más ayuda de los maestro, le quisiera decir que existen planteles que les gustaría saber más de lo normal,

pero desgraciadamente, no sólo los maestros, se puede decir que sólo a ellos le echamos la culpa, sino también con los jóvenes que a veces somos tan perezosos que no nos gusta hacer nada” (ARM4).

Otra relación que establecen es la motivación con la iniciativa, “también consiste que nazca de uno mismo, porque si están los proyectos o algún evento pues hay muchos que dicen si voy” (ARL6). “en aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, yo le digo a mis amigos realicemos algo que sea nuevo novedoso o que nos sirva de conocimiento y hay otro amigo que me dice “no para que esforzarte en eso, hagamos otra cosa”, si yo digo está bien, y me dejo influenciar y la dejo ahí, no tomo esa iniciativa, mis amistades y todo el entorno social influye mucho, tiene mucha influencia las opiniones de los demás” (ARL8).

Las y los jóvenes manifiestan que cuando se han sentido motivados a realizar alguna actividad, se han encontrado con personas que en vez de animarlos, hacen lo contrario, al respecto comparten una experiencia “recuerdan cuando hicimos lo de los botes de basura, fuimos hablar con el director y nos dijo que no nos iba a apoyar, pero usted nos dijo que eso nos servía para que nosotros pudiéramos buscar en otras fuentes, los recursos para que así lo pudiéramos hacer, eso nos debería hacer más fuerte para buscar otras alternativas de solución para lograr nuestro objetivo” (ARL8).

Estas negativas u obstáculos, se convierten el motivo para enfrentarlo y desde luego desarrollar competencias que tienen que ver con la iniciativa y con valorarse a sí mismo, “si alguien nos impide no realizar lo que planeamos, o se tomar esa negación que nos sirva como reforzamiento de nuestra persona, bueno él no me apoyo, yo lo voy a ser porque puedo” (ARL6). “Buscar otras fuentes, otras alternativas para lograr mi objetivo, nadie nos puede trancar nuestras metas, que las debemos de buscar de lograr sin que nadie, se interponga, es decir ponerse la meta de lo voy a lograr sin que nadie se interponga” (ARL8).

5.3.4. Apoyo institucional (presencia o ausencia)

El apoyo institucional es uno de los condicionantes, para que una reforma educativa puede tener resultados favorables, desde luego de la ausencia o presencia de éste depende que se lleve a cabo actividades educativas, al respecto las y los estudiantes señalan, refiriéndose a la competencia 2. *Apreciación por el arte*, “una competencia más o menos desarrollada, se debe a que por ejemplo hay planteles que no cuentan con todos los recursos para que puedan demostrar lo que ellos tienen como virtud se podría decir, en el plantel que nosotros estamos no tenemos los paraescolares como ellos tienen, desgraciadamente, eso hace que haya jóvenes que tengan esas ganas de hacer una cosa como apreciación del arte, eso no se da allá” (ARM4), en esta institución no se cuenta con docentes dedicados exclusivamente a impartir las actividades paraescolar, y mucho menos se tienen espacios para llevarlos a cabo.

Los recursos con los que la institución dota a los planteles no son suficientes, “los recursos que le dan al profesor, a las escuelas, hay veces que los maestros te quieren enseñar... son muy escasos, y se supone son muchos recursos que deben de llegar y no llegan” (ARM5). “En los planteles faltan aulas, auditorios, en donde practicar teatro, danza y esas cosas y por eso es como un impedimento para que uno se desarrolle en vocación como en crecimiento” (ARM7).

En ese mismo sentido, las y los estudiantes demandan el que se les brinde talleres de diversa índole, donde ellos puedan desarrollar sus habilidades y conocimientos “COBACH debe implementar un 100% eventos, talleres de poesía, de danza, en mi escuela no hay, a veces uno quiere ejercer, subir a bailar, mi compañera es una buena bailarina” (ARL3).

En cuanto al papel del director, en algunos planteles, se cuestiona su relación con las y los estudiantes, así que manifiestan “nos falta ser escuchados por los directores” (ARL1), “decirle que nos falta, que queremos, me gustaría que la biblioteca tuviera más fuentes de consulta” (ARL1).

Señalan también la necesidad de estrechar la relación con otras instituciones en la formación de estudiantes “hablas de la participación de distintas instituciones, pero para que esto funcione, caemos en lo que mencionábamos antes, sobre desarrollar las

competencias, y sobre las oportunidades que se nos dan, para lograr esto, yo pienso no sé ustedes, que se debe de tener una, o sea que los miembros directivos, los que están a lado de esto ser flexibles a esto, también estar motivados a la participación de los alumnos, porque, ponte si un grupo de alumnos se lo propone, lo plantea, pero si un directivo dice que no..." (ARL7).

Al respecto, se comparte una experiencia "en San Lucas tanto el Presidente como las escuelas toman esa iniciativa para salir, y no sé, recolectar este la basura que hay en el río, las calles y todo eso, hay una flexibilidad para hacerlo" (ARL5).

Respecto a la organización de actividades, puntualizan que hace falta organización a nivel institucional, "en varios planteles es un mal hábito que han llevado, que por ejemplo se acerca un evento deportivo, cultural o X evento, cada año sabemos que ese evento va a venir, lo que hacen los planteles, en vez de prepararnos durante todo el ciclo, lo que hacen dos meses antes preparan al alumno, como quieren un buen resultado" (ARL7), "el conocimiento en vez de hacerlo de largo plazo, lo hacen en corto" (ARL1).

"Igual en el concurso de conocimiento, en nuestro plantel, dos meses antes nos sacan de clases (perdemos clases) y estamos preparándonos, y cuando debiera ser lo contrario que fuera la iniciativa del director que dijera bueno vienen estos eventos cada año, porque no realizar entre nosotros eventos parecidos, para que se vayan familiarizando y lleven cierto conocimiento cuando estén estos concursos" (ARL8).

Ante la falta de recursos, las y los estudiantes narran como le hacen para resolverlo, "en mi plantel hemos montado obras de teatro, en horas de receso, en eventos del 10 de mayo, no tenemos suficiente material para hacer las tarimas y nada por el estilo, pero simplemente cubrimos con mantas y mientras nosotros sepamos que vamos a actuar bien, eso es una satisfacción para nosotros" (ARM1). "Se han hecho obras de teatro, canto, se recitan poemas, se escriben obras, cuentos y para eso, a pesar de que no tenemos los recursos pero no son impedimentos, y eso son los valores, que los maestros nos han inculcado, que al salir del plantel, del hecho de que no haya recursos como el dinero para seguir estudiando, no quiere decir que nosotros no podamos" (ARM4).

5.3.5. Actores que participan

En la formación que las y los estudiantes han desarrollado a lo largo de la trayectoria escolar, mencionan la participación de diversos actores, “nuestros papás y abuelitos, tal vez tengan una mente muy cerrada, con el tiempo y con experiencias van adquiriendo algún conocimiento, pero no del todo, entonces nos enseñan parte de... que debemos de ser autónomos e independiente, no autónomos ni independiente de nuestros padres, pero sí en la forma de pensar, entonces desde que entramos a la escuelas, desde pequeños estamos ahí, conforme van las etapas, va siendo más la responsabilidad que vamos adquiriendo y más el conocimiento y de ahí proviene ese respeto, de ahí nos van inculcando, ya que en la escuela es una formación que llevamos, y hasta ahorita a este nivel debemos de tener la mente abierta”...(ARM3).

Se enfatiza la participación de los padres de familia “nuestros padres nos ayudan a desarrollarla en casa...mantiene una actitud respetuosa a la interculturalidad y a la diversidad de creencias, pues eso, nuestros padres, no dentro de la escuela, sino fuera de la escuela a través de nuestra vida la hemos venido desarrollando más que nada. Elije y práctica estilos de vida saludable, pues yo no la veía tan desarrollada en el campo de la educación, en la escuela, pues es algo que veo que se desarrolla más en casa” (ARL7).

Aunque también reconocen la participación de diversos actores, “a lo largo de mi vida he tenido influencia de muchas personas, a parte de mis padres, mis profesores, en el tema de ser sensible al arte a mí me gustaba la poesía, pero simplemente la guardaba para mí sólo y a veces me ponía a practicar como loco declamando solito, pero un profesor que me dijo ¡sí a ti te gusta hijo ven!, tal día hacemos un evento tú lo haces y gracias a él salí del closet, salí a expresarme con la poesía” (ARL3).

Aseguran que los principales actores en la formación es el propio estudiante, pero requiere del apoyo de los otros “*nosotros somos los protagonistas de estas once competencias*, pero también hay que darnos cuenta que para realizar estas competencias influye mucho el entorno que nos rodea, las amistades, los profesores, eh...los papás, la familia prácticamente, mis amistades y todo el entorno social influye mucho, tiene mucha influencia las opiniones de los demás” (ARL8).

Y hay quienes opinan que ha sido un trabajo exclusivo del estudiante y la familia, “siento que para desarrollar estas competencias, he tenido más el apoyo de mi familia y mi interés personal para poder desarrollar estas competencias, porque la familia o los padres son los que nos dan las bases para que podamos desarrollarnos plenamente y también en el apoyo de algunos profesores que ponen el empeño y el interés porque nosotros si salgamos preparados con todas esas competencias” (ARL2).

La dinámica familiar en la que se desarrollan las y los jóvenes en México, es un punto de partida en la búsqueda y consolidación de sus proyectos de vida. De acuerdo a la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 (ENJ 2010, de aquí en adelante), cinco de cada diez jóvenes entre 12 y 29 años de edad viven en una familiar nuclear compuesta en su mayoría por ambos padres, 15.4% ha formado su propia familia en un hogar independiente y 14.9% viven en hogares uniparentales (principalmente dirigido por una mujer) y quienes declaran vivir solos comprenden 5.6% de la población; de éstos, la mayoría se independiza de sus familias antes de los 20 años, y son las mujeres quienes en mayor medida inician una vida independiente en comparación a los hombres.

Los principales motivos por los que deciden vivir solos, son: deseo de formar una familia (31.5%), ser independientes (21.8%), estudiar (18.0%), trabajar (13.8%), problemas con papá o mamá (9.5%). Contrario a ello los principales motivos de quienes desean permanecer en el hogar materno o paterno, son que se sienten a gusto con sus padres, siguen estudiando y no tienen edad suficiente para independizarse; conviene resaltar que en una análisis por grupos de edad, los de 12 a 19 años acentúan el hecho de que no tienen edad suficiente para independizarse y quienes tienen de 25 a 29 años de edad en un alto porcentaje señalan que se siente a gusto con sus padres y por ello no desean abandonar el hogar.

5.3.6. Vislumbrando la política educativa y las reformas desde la voz de las y los estudiantes

En los relatos de las y los estudiantes en los grupos de discusión, develan situaciones que tienen que ver con la política establecida en el Programa Sectorial de Educación (PSE)

2007-2012, donde se plantearon seis objetivos para la mejora del nivel medio superior al implementarse la RIEMS, y en el objetivo uno, enunciaron que para elevar la calidad de la educación, una de las acciones primordiales consistiría en definir un perfil deseable del docente, además de establecer programas nacionales de formación y actualización (hoy el PROFORDEMS), desde los relatos del alumnado, parece que este objetivo de la RIEMS, aún está lejos de lograrse en el profesorado, porque cuando el alumnado se refiere al papel del docente, reconoce en muchos la labor educativa que realizan, pero también en otros enfatizan que les hace falta mejorar en la formación académica, señalan que es evidente el desconocimiento que tienen acerca del enfoque en competencias y de la falta de compromiso y responsabilidad hacia la actividad educativa, señalan “hay maestros que entran, te ponen algo en el pizarrón y salen...no le importa” (ARM2), esto nos lleva a considerar que no se da seguimiento a lo establecido en el Acuerdo 447 (SEP, 2008d) donde se establecen las competencias docentes.

Así también se propuso en el objetivo cuatro, de dicho programa, ofrecer una educación integral, a partir de incorporar en los programas de estudios contenidos sobre el cuidado de la salud, el medio ambiente y la sexualidad, la práctica de un deporte y el aprecio por el arte y la cultura, en este aspecto se resalta el hecho de que el alumnado ha valorado a la competencia de practica estilos de vida saludable, como una de las que más han desarrollado, indicando que esto se debe más al papel que realizan los padres de familia y no así la escuela, por ejemplo en las actividades deportivas y artísticas quienes participan son seleccionados de acuerdo a sus capacidades sobresalientes, o si dominan alguna de las disciplinas, excluyendo a una gran mayoría, es decir no se forma en este aspecto, sino más bien las y los jóvenes son seleccionado para participar en concursos. Y en cuanto al aprecio por el arte, la competencia que se refiere a ello, es valorada por las y los jóvenes como la segunda menos desarrollada, lo que nos permite decir que la práctica educativa en este aspecto está muy lejos de las pretensiones de la política educativa nacional.

Respecto a los servicios educativos, en el objetivo cinco del PSE 2007-2012 se estableció que éstos serían de calidad, para lo cual se equiparía de talleres y laboratorios a todas las escuelas, un estudiante del Plantel 118 “El Palmar” describe al respecto “allá no tenemos tantas cosas como es el internet, las computadoras...” (ARM1), “los recursos que

le dan al profesor, a las escuelas, son muy escasos y se supone son muchos los recursos que deben llegar y no llegan” (ARM5). Esta falta de equipamiento es una realidad de las escuelas que se ubican en zonas rurales, una alumna de un centro educativo ubicado en una zona de éstas menciona “hay planteles que no cuentan con todos los recursos... en el plantel que nosotros estamos no tenemos los paraescolares como ellos tienen [se refiere a los ubicados en zonas urbanas]”. El alumnado reclama que en las instituciones falta equipamiento adecuado para que se les brinde una educación que sea de calidad e integral, además de recursos humanos especializados en algunas áreas del saber.

Y otro aspecto que se menciona en las discusiones de las y los estudiantes, es acerca del papel del director, al respecto se establece en el objetivo seis del PSE 2007-2012, que se fomentaría una gestión escolar e institucional para fortalecer la participación de los centros escolares en la toma de decisiones y corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, en este sentido una parte del alumnado dice “nos falta ser escuchados por los directores... decirle que nos falta, que queremos” (ARL1), en muchas ocasiones los directores no toman la iniciativa para resolver los problemas de la escuela y en otras más impiden la participación del alumnado en la toma de decisiones, no siguiéndose lo que estipula el acuerdo 449 (SEP, 2008b), donde se define el perfil del director.

En las zonas semiurbanas y rurales existe mayor participación y colaboración de las distintas instituciones en las labores que realiza la escuela, desde las clínicas de salud para realizar campañas de prevención o en actividades de limpieza en la comunidad, con los agentes o presidentes municipales para organizar acciones de carácter cultural y social en beneficio de la comunidad, la iglesia o pequeñas asociaciones que colaboran de forma directa o indirecta en la formación de la juventud.

Por otra lado, desde las voces del alumnado son nombrados algunos de los principios educativos impulsados desde la política internacional, siendo resignificados en las escuelas, uno de ellos es el aprendizaje para toda la vida, basado en los cuatro pilares de la educación, a saber: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir (Delors, 1997) e identificado como un imperativo para mejorar las oportunidades para todos los ciudadanos, de acuerdo a sus aspiraciones y habilidades para el aprendizaje permanente (Declaraciones de Praga 2000, Bolonia 2003, Lovaina 2009).

Al respecto las y los estudiantes enfatizaron que en las escuelas no se motiva o favorece este pilar de la educación, algunas frases que revelan esta condición “como que somos conformistas... nos quedamos con lo que nos dan” (ARM8), “al maestro no le interesa, diría: es nuestra bronca si lo hacemos o no los hacemos” (ARM3), “muchos jóvenes no nos interesa en sabes más allá...creemos que todo ya está inventado” (ARM7), “desgraciadamente existen jóvenes que no se dedican a nada, simplemente llegan a la escuela, porque sí...” (ARM4).

Otro principio a sobresalir es el *aprendizaje centrado en el estudiante* (Declaración de Glasgow, 2005), cuando reconocen “nosotros somos los protagonistas de estas once competencias” (ARM8), quienes deberían tener mayor responsabilidad por el propio aprendizaje, pero encuentran y sienten que en el contexto educativo no existe ese mismo reconocimiento.

Y otro principio que se entreteje en los relatos es el de *atención a la diversidad* (Declaración de la Habana 2002 y Lovaina 2009), donde se pretende afianzar el respecto a la diversidad, a los valores de la lengua materna, la cultura, la historia, la literatura y la identidad nacional; al respecto las y los estudiantes han valorado que la competencia que más han desarrollado es la de mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad, manifiestan que desarrollar valores como la tolerancia, la igualdad y el respecto a las diferencias es una necesidad social que como jóvenes les permite la interacción y el reconocimientos con sus pares.

5.4. ¿QUÉ PREOCUPA A LAS Y LOS JÓVENES BACHILLERES EN LAS REGIONES: LOS LLANOS Y METROPOLITANA?

En este apartado se pretende explicar las dos percepciones que se tienen desde la mirada y los contextos a los que pertenecen las y los estudiantes que participan en la investigación, desde las regiones: los Llanos y Metropolitana.

En los relatos de las y los jóvenes sobre sus experiencias educativas en la formación en competencias, también expresaron situaciones o problemáticas que preocupan a la

población joven y estudiantil, así se identifican como aquellas que tienen que ver con el ámbito personas y por otro lado las que tienen un impacto más social.

5.4.1. Ámbito Personal

Las y los jóvenes han expresado preocupaciones, propias del tiempo y espacio en el que viven, “como jóvenes que somos pensamos más en los deportes, hacer deporte es lo que nos gusta y nos llama la atención” (ARM3).

Al respecto, han señalado que una competencia en la que influye mucho la edad para desarrollar es la competencia 3. *Practica estilos de vida saludables*, “en algún momento de nuestra adolescencia nos preocupamos por nuestra figura corporal, si estamos gorditos, estamos así con llantitas, tenemos que ir reduciendo peso, cuidamos nuestro hábito alimenticio... en este aspecto cada quien se preocupa por sí, cuando siente que su figura ya está toda flácida o demasiado gordita, entonces empieza a procurar hacer ejercicio, lo cual lo inculcan los profesores de educación física” (ARM1).

Otra de las preocupaciones de las y los jóvenes es el desarrollo de la autoestima, la consideran nodal para el logro de objetivos en la vida, “es un punto muy importante al momento de seguir los objetivos, de decir “soy capaz de hacer esto, voy a ayudar a las demás personas, a ser mejores, voy a hacer algo bueno por los demás, y por ti mismo, no sé si han escuchado la frase “tú eres lo que crees que eres”...si tienes buena autoestima y crees que sirves... que puedes hacer la diferencia entre las personas, creo que ahí tú te planteas un objetivo, un reto” (ARM5).

5.4.1.1. ¿Cómo expresan la preocupación?

La preocupación personal que tienen hacia el cuidado de su imagen física, señalan que “...tiene que ver mucho con la edad a la que estamos, porque ahorita es de hay que cuidar nuestro cuerpo para gustarle al otro...para que nos acepten y todo” (ARM8).

También influye, el estado emocional para el cuidado de sí mismo, “depende a veces del estado de ánimo, de cuanta autoestima tengamos, pero como decías si es bueno cuidar la salud de uno...pero por ejemplo si estamos en un estado de ser gorditos pues si nos preocupamos por la enfermedad, pues, ya tenemos...aquí en México el sobrepeso” (ARM3).

Algo que debe preocupar a las y los jóvenes más que la aceptación social es el cuidado de la salud “yo práctico este deporte porque me gusta, además porque quiero cuidar mi salud, independientemente de los estereotipos como decía aquí el compañero, yo creo que no son tan importantes por decir, hablando pues el tema del noviazgo, será que sí soy más delgado la persona me va a querer...no, yo de mi parte sería más “yo quiero practicar este deporte para mantener una vida sana, independientemente de lo que digan los demás, que estoy gordo, sí por mantener una imagen, una salud más” (ARM4).

Les preocupa el hecho de no tener una buena autoestima, es un factor que favorece el caer en adicciones o conductas de riesgo “estamos en ese proceso de despertar la razón, si razonamos porque sabemos lo que hace una cerveza o lo que hace al consumir drogas, sabemos que estamos dañando a nuestro cuerpo, es falta de amor así uno mismo, porque sabemos las consecuencias, lo que provoca” (ARM3).

El deseo de ser aceptados en un círculo de amigos, los lleva aceptar el consumo de alguna droga y otra acción, “muchos lo hacen para encajar, por ejemplo, hay muchos que sí no tomas, no fumas, no te drogas no eres hombre y las mujeres si no has perdido tu virginidad no eres mujer... o sea siempre van a ver cosas tan tontas” (ARM7). O también “por vivir, que porque son experiencias, quiero saber qué es esto, que es lo otro” (ARM3).

Reconocen que por ser jóvenes, están en una etapa en la que quieren experimentar, por lo que les preocupa el grado en el que puedan ser responsables de sus actos, “cuidado con ese tipo de experiencia, de querer experimentar, que si tú te metes cocaína, marihuana, pues digo no es buena experiencia” (ARL3), “si nosotros como alumnos de COBACH, sabemos que las drogas nos van a dañar y no nos llevan a nada bueno, pero ya de plano ya tienes ese conocimiento y aun así lo pruebas, ya sería la responsabilidad de cada uno o de la persona que lo va a hacer” (ARL2).

Estas preocupaciones personales, el estudiantado la relaciona con la competencia 1. *Se conoce y valora así mismo* y con la competencia 3. *Practica estilos de vida saludables*, “se puede decir si nos valoramos por sí mismos, pues tenemos una mejor salud” (ARM4).

5.4.1.2. Acciones Vs. Propuestas

Algunas de las acciones que el estudiantado ha realizado o participado en sus escuelas, son: “se hacen concursos de deportes, ahí nos inculcan a que pues el deporte si es bueno y que lo debemos de practicar” (ARM3). “En nuestro plantel llegan los de alcohólicos anónimos a dar esas conferencias, o si no nosotros salimos a dar esas conferencias, o lo de planificación familiar” (ARM2).

Proponen que “sería mejor ocupar nuestra curiosidad en cosas constructivas (ARM5). “Si tanto quieren ser curiosos, pues innovar” (ARM2).

Así también, una manera de realizar las actividades que les gusta, es tener iniciativa “en mi plantel no hay taller de danza, a mí me encanta bailar, pues yo lo que hago práctico en mi casa, me pongo a bailar, con mis primas, nos ponemos a bailar, pero mientras, pues si no se puede en la escuela yo estoy viendo la manera de hacerlo” (ARL4).

5.4.1.3. Datos del contexto

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de la Juventud (IMJUVE, 1020) la satisfacción que tienen las y los jóvenes de su imagen física en México revela que 70% de la población juvenil considera adecuado su peso actual, llama la atención que las mujeres son quienes en mayor proporción declaran no estar satisfechas con su peso actual y también en el grupo de 25 a 29 años declara no estar conforme (63.9%). La razón principal es porque consideran tener sobrepeso y por ello hablar de las dietas es pertinente, así que del total de jóvenes entre 12 y 29 años, 12.1% dice haber llevado dieta para adelgazar, son las mujeres quienes reportan un alto porcentaje y en el grupo etario de 25 a 29 años.

En esta preocupación por el sobrepeso, poco se hace para resolverlo, ya que 44.9% de los y las jóvenes reporta nunca hacer ejercicio o *practicar algún deporte*, el grupo de edad donde existe mayor sedentarismo es el de 25 a 29 años, y por género son las mujeres quienes en menor proporción realizan alguna actividad física.

En el tema de las *adicciones* (IMJUVE 2011), 20% de las y los jóvenes declara haber consumido tabaco alguna vez, los hombres en mayor proporción que las mujeres y la edad en la que generalmente inician el consumo es antes de los 18 años (66.8%), un hecho importante es que la cifra de fumadores se ha reducido en 11.1 puntos porcentuales en comparación al 2005. El consumo del alcohol es el que representa mayor porcentaje (52.0%) entre jóvenes de 12 a 29 años, siendo la cerveza la más consumida. Seis de cada diez de los hombres reporta haber consumido alcohol y en el caso de las mujeres ha aumentado el porcentaje de quienes consumen, en el 2005 que fue de 32.1% y al 2010 es de 45.6%. El cuanto a sustancias ilegales, 1.8% de jóvenes declaro haber consumido algún tipo de droga en el último mes, de éstos el 76.0% son de zonas urbanas. Y también se devela la presencia de drogas en la escuela, 27% de jóvenes señala que en su escuela existe o existía la venta de drogas.

5.4.2. Ámbito social: Cuidado del medio ambiente

En general, el estudiantado ha referido su preocupación hacia el problema ambiental, reconocen que no existe una cultura ecológica, a pesar de que en sus planteles se realizan actividades para fomentar y contribuir en la mejora del medio ambiente. Expresando esta preocupación, como algo que debe ser atendido en la formación educativa y donde deben participar diversas instituciones y la sociedad en su conjunto.

5.4.2.1. ¿Cómo expresan la preocupación?

Así expresan esta preocupación social “en el plantel 118 nosotros tenemos una conciencia muy grande sobre la ecología, es un tema muy hablado haya, ¿por qué? Porque estamos en los últimos días se podría decir, en un calentamiento global, en el que nosotros estamos en

juego, nuestra propia vida, además de que si nosotros seguimos por ejemplo talando árboles ¿qué les dejaremos a las futuras generaciones?, las que vienen más adelante, ¿cómo encontrarán nuestro planeta?, nosotros ya estamos de paso, pero en ese paso, en ese transcurso, en ese lapso que estamos podemos mejorar el medio ambiente” (ARM4).

“Respecto al calentamiento global la gente lo que único que hace es quejarse ¡hay que calor! Y si hace frío, ¡hay que frío! lo mismo, nada les gusta, en vez de pusieran un poco de ayuda, no digo que vayamos a sembrar árboles todos los días, porque no hay mucho espacio, más aquí en Tuxtla de que ya todo es casas, pero bueno los árboles que tenemos tratar de conservarlos y donde haya espacios donde se pueda plantar que se plante, porque los árboles son los principales, como receptores de todos los contaminantes que nosotros mismos emitimos, que se acumulan y provocan el calentamiento global y si nosotros mejoráramos nuestras costumbres, tradiciones, en el aspecto de cultura para concientizar, y cuidar el medio ambiente, nosotros pondríamos nuestro granito de arena y no habría tanto calor” (ARM7).

Las y los estudiantes reflejan que el daño hacia el medio ambiente, es algo que debe ocupar a todos “contribuye al desarrollo sustentable, ahí nos dice que nosotros debemos de contribuir, estaba en una ocasión que se realizaría la campaña de Limpiemos México, comentaba con una persona cobachense, que estaba bien esta campaña que se realiza para tener un mejor lugar para nuestros descendientes, porque no sólo hay que pensar en nosotros, sino en las generaciones siguientes y con qué mundo se van a encontrar” (ARL8).

5.4.3.2. Acciones Vs. Propuestas

Entre las acciones que las y los estudiantes están realizando en sus planteles para contribuir en la solución de los problemas ambientales, se resalta lo que están haciendo el Plantel 118 El Palmar, “hay compañeros que están reciclando la basura en orgánica e inorgánica y la están volviendo en abono, ¿para qué?...ellos han sembrado limón persa, pues con el abono que se produce en el plantel se aproveche y podamos tener árboles, producir frutos, que puedan vender los jóvenes, es una forma de como un estudiante puede mejorar su lugar y el plantel” (ARM4).

En el Plantel 20 de Noviembre, las y los estudiantes trabajan para favorecer el medio ambiente, con un impacto mayor, que trasciende a los social y comunitario “tenemos una reserva ecológica “El Canelar”, también tenemos un manantial, donde nace el agua llamado “El Ojo de Agua”, vamos a recolectar basura, limpiar, ponerle los senderos, todo, pintar los arbolitos, encalarlos y todo se ve muy bonito y bueno ya no se utiliza tanto el transporte para irse a otro lado, en semana santa, ya aquí se quedaron, le tomaron más importancia y ahora esto se fue desarrollando, porque ahora ya está más limpio, más bonito, las pozas las profundizaron más, ya todo, está más bonito y llama más la atención...(ARL1)

De manera personal “reciclo muchas cosas y pues desgraciadamente muchos alumnos no lo hacen, porque se les hace más fácil comprar...por ejemplo lo que más se compra es agua embotellada y yo veo como muchos toman agua y ahí lo tiran donde caiga, y en muchas ocasiones siento que sería mejor si compramos un bote y lo rellenan todos los días” (ARM7).

Entre las propuestas “creo que hay que trabajar más, en lo que es la conciencia, creo que es el principio para que todo lo que hagamos, sea para mejorar, no precisamente para obtener una ganancia” (ARM7), “a mí me gusta mucho biología, ahorita que esta los de la tala de árboles, los de basura, a mí me gustaría estudiar eso, porque me encanta ver los animales, colaborar con eso” (ARM2).

Expusieron propuestas con un impacto social “creo que se deberían de hacer acciones responsables, invitar al pueblo en general, miren tal día se barren todas las calles, se limpia todo...para evitar enfermedades muy graves, una de ellas es el dengue, ya ven que el dengue en épocas de lluvias, las botellas que se llenan de agua, nacen larvas y todo ello, si se implementará esto, yo creo que se disminuiría en parte eso del dengue, porque estaríamos muy activo en el tema de salud y en el tema de una buena vista del pueblo, las pláticas, sería bueno una plática con toda la población, yo sé que no todos van a entender pero algo se puede hacer, algo se puede rescatar de todo ello, entre jóvenes de primaria, de secundaria y por supuesto nosotros los cobachenses, sería algo muy bien, que se debería hacer” (ARL3).

5.4.3. Preocupaciones regionales

Las preocupaciones regionales que tienen las y los jóvenes, tiene que ver con la cultura, las tradiciones y las costumbres, “eso de la lengua materna se está perdiendo mucho en la actualidad, en mi pueblo [San Lucas] pues se hablaba el tsotsil, quienes lo hablan ahorita, nada más algunos tíos, lo más viejos lo hablan en su totalidad, tenemos una colonia más abajo San José Buenavista, ahí todavía se habla... pero en el sentido de que se han ido innovando cosas, han ido olvidando su lengua materna, incluso le pregunte a un compañero que habla su lengua, le dije dime tal palabra, me dijo no sé, no te la quiero decir porque no me gusta hablar esa lengua [comenta Rebeca se avergüenzan de su lengua]” (ARL3).

Por otro lado, también existen costumbres que no son benéficas, como son las prácticas de la agricultura, cuando se prepara el terreno para la siembra se talan árboles y se queman pastizales, al este respecto, “mi padre es campesino, todo mi pueblo es de campesino, son poco se puede decir que tienen una carrera. Hay que tener la cultura de que si cortamos un árbol hay que sembrar dos o tres, es algo que se ha perdido, como jóvenes debemos de hacer eso, no dejarnos que nos envuelvan en las costumbres que nuestros padres, abuelos tienen, porque, se han dado cuenta, últimamente los cerros que antes estaban verdes repletos de árboles han estado desapareciendo, generaciones van generaciones vienen, igual seguimos en las mismas” (ARL3), “ahora en vez de que se vea verde, ahora se ve rojo todo ya, una quemazón que hacen” (ARL1).

Las y los jóvenes del contexto rural, ven como una limitante para el desarrollo de sus competencias el hecho de no contar con la tecnología adecuada para informarse. Dicen “nosotros quisiéramos aprender más sobre las cosas que pasan en el mundo, desgraciadamente, nosotros tenemos computación, pero no tenemos tecnología como es internet, no tenemos el medio como investigar, las bibliotecas y a la vez eso también nos perjudica a nosotros y hace que nos quedemos en una laguna, donde no podemos tener suficiente conocimiento y de esa misma manera no la podamos transmitir a otras personas” (ARM4).

Por otro lado las y los estudiantes que si tienen acceso a la tecnologías de la información, no todos en general lo utilizan para informarse, más bien como

entretenimiento o pasatiempo “hay personas que agraciadamente tienen todo, y no saben aprovecharlo en ese aspecto, que tienen muchísimos libros en sus casas, internet, computadora, impresora y pues no la aprovechan...inclusive lo usan de mala forma, el internet para jugar, o ver videos, mientras pueden investigar cosas o avances que se han hecho en otros países, para mejorar el ambiente y la calidad de vida de las personas” (ARM8).

Esta preocupación que tienen las y los jóvenes respecto al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación se reflejan a nivel nacional, ya que de acuerdo con datos proporcionados por la ENJ 2010 (IMJUVE, 2011) la población juvenil realiza como principal actividad de recreación reunirse con sus amigos, el uso del tiempo libre en jóvenes de localidades urbanas se destina en mayor proporción a salir con la pareja, conectarse a internet e ir al cine, en tanto que, en las localidades no urbanas prefieren reunirse con amigos, ver televisión y hacer deporte. Leer en el tiempo libre es de las actividades con menor preferencia. En el acceso y uso del internet, en la población juvenil que vive en zonas urbanas, ocho de cada diez saben usar el internet y en las zonas no urbanas cinco de cada diez sabe cómo se utiliza.

En las siguientes líneas se trata de explicar cuál es la condición de la población juvenil rural e indígena en México para contextualizar las experiencias de vida que han relatado las y los jóvenes hasta aquí, tomando como base los datos del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010).

En México habitan 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años, de los cuales 17.8 millones (49.2%) son hombres y 18.4 millones (50.8%) son mujeres. Las entidades del país donde se concentra más de la mitad (52.9%) de la población juvenil, son: Estado de México, Distrito Federal, Veracruz, Jalisco, Puebla, Guanajuato, Chiapas y Michoacán. En cuanto al lugar donde habitan y pertenecen, 22.9% de la población juvenil vive en localidades menores de 2500 habitantes, es decir en zonas rurales, en tanto que 77.1% radica en localidades de más de 2500 habitantes (INEGI, 2010).

La juventud rural e indígena en México, representan una población bastante significativa, de acuerdo a datos del CONAPO (Consejo Nacional de Población, 2010), la

población indígena del país representa 13.1% de la población total del país, de ellos 21.2% es población entre 15 y 24 años de edad. Las entidades federativas con mayor proporción de jóvenes indígenas son Chiapas (22.9%), San Luis Potosí (22.2%), Guerrero (22.2%), Puebla (21.9%), Michoacán (21.6%), Querétaro (21.5%), Oaxaca (21.4%), Hidalgo (21.4%), Veracruz (21.1%) y Yucatán (19.8%).

También es de destacar que Chiapas es una de las entidades federativas donde hay una mayor porcentaje de jóvenes, también es el estado con mayor población indígena juvenil y con mayor población en zonas rurales, esto es una posibilidad de mejor futuro en tanto, esta población no se siga marginando, y se le puedan brindar las oportunidades que necesitan para desarrollarse como sujetos y actores sociales desde los contextos en los que habitan.

A) La formación de las y los jóvenes rurales sin proyecto relevante y pertinente

La formación de las y los jóvenes rurales e indígenas, no ha tenido un proyecto que se fundamente filosófica y ontológicamente en el sujeto rural e indígena, desconociendo que éstos son portadores de un proyecto de sociedad que es distinto en quienes pertenecen a un contexto urbano. En este sentido, Pacheco (2010: 126) refiere que “los conocimientos sobre la juventud urbana se han elevado a paradigma de la juventud en general, pasando por alto a las juventudes rurales y, más aún, a las juventudes indígenas”, por lo que las juventudes rurales no son objeto de la educación que se les imparte, tienen que cursar aquella diseñada para jóvenes urbanos.

El papel que juega la escuela en el ámbito rural, es ser la institución que representa al Estado, en muchas ocasiones es la única, y desde luego contrasta con las cosmovisiones de la vida en el ámbito rural, porque: “los contenidos educativos hacen alusión a realidades diferentes de las rurales; los discursos científicos de la escuela polemizan con los discursos tradicionales del cuerpo, la familia y lo social, y el lenguaje escolar le resta valor al utilizado en la vida rural cotidiana” (Pacheco, 2010: 131).

De este modo el discurso del Estado hacia la juventud es que “vean en la escuela la posibilidad de cambiar el destino individual (no colectivo)” (Pacheco, 2010: 132), siguiendo el modelo escolar diseñado para la juventud urbana, que tiene mejores

posibilidades de concluir la educación primaria y en las zonas metropolitanas ver mayores posibilidades de lograr una educación universitaria.

Pacheco devela que, en las políticas públicas se ha visto a la juventud rural como un “antecedente de la juventud urbana, o bien, una juventud que transcurre en el campo, como si el ser juvenil fuese una esencia que se desenvuelve en lo urbano o en lo rural” (2010: 137). Con ello, reclama un lugar para la población juvenil rural e indígena, para que se reconozcan los problemas que le son propios, que pertenecen a una comunidad con tradiciones y costumbres que desean conservar hacia otras generaciones, es decir que tienen un proyecto de vida particular. Y a la vez, deja claro que la juventud urbana ha sido incorporada a la política educativa y económica como “clientela” y no como sujeto participativo, y además que la juventud rural e indígena ha sido incorporada desde la exclusión (Pacheco, 2010).

B) Juventud rural y globalización

En 2004 la CEPAL declaró que en la juventud en México y América Latina (Cfr. Pacheco, 2010: 127), presentaba nuevas características, tales como: acceso a mayores niveles de educación formal, circulación de mayor información, nuevos esquemas de socialización en el campo y la ciudad a través de la migración, mayor acceso a la economía dineraria, choque entre ideas religiosas y científicas en torno al cuerpo y la sexualidad. De la misma manera persistían viejas características, a saber: aumento de los niveles de pobreza, acceso limitado a los mercados de trabajo y temprano inicio del ciclo reproductivo en el caso de las mujeres, entre otros.

A partir de la globalización, la comunidad rural ha sufrido cambios estructurales, siendo la población joven la más afectada, puesto que las herramientas que les brinda la comunidad para la construcción de su proyecto de vida, son paradójicas cuando las y los jóvenes aspiran a otros modos de vida, como independizarse del grupo familiar, dedicarse a una actividad distinta a las labores del campo, es decir el joven traza un destino, que para muchos es incierto, entre el campo y la ciudad, entre lo rural y lo urbano, entre permanecer y migrar. Estas tensiones develan un aspecto esencial en la juventud rural, “la falta de

constitución de actores sociales y liderazgos capaces de incidir en la transformación de su propia circunstancia” (Pacheco, 2010: 127).

C) El trabajo en las y los jóvenes rurales

El trabajo en las poblaciones rurales e indígenas, es un elemento fundamental para la colectividad o la unidad familiar, donde la participación de las jóvenes en las labores domésticas y la del joven en las labores del campo son necesarias para la subsistencia, además de que otorga sentido de pertenencia al grupo, es un indicador de madurez biológica y social, no tiene un equivalente en dinero, pero sí de reconocimiento social, y es parte de la reproducción cultural del grupo (Pacheco: 2010).

La condición de trabajo de la población juvenil en el 2005, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de la Juventud (citado por Pacheco, 2010: 128), era que 18.6% menores de 14 años de edad ya había trabajado, y a los 17 años lo había hecho 60.5%, las actividades que desempeñaron fueron en primer lugar de tipo agropecuarias, y en segundo de comercio, manifestaron que es porque no tienen posibilidades de elegir (40.1%), y por tradición familiar (26.7%).

Además 89.9% no contaban con contrato en su primer empleo, siendo en la construcción donde los jóvenes rurales acceden a su primer empleo, desde las escalas laborales más bajas, este tipo de empleo muchas veces se convierte en destino, al no tener otras opciones de empleo; esta realidad es contraria a la de jóvenes suburbanos y urbanos, cuyo primer empleo puede ser la industria manufacturera o el comercio (Pacheco, 2010).

La Encuesta Nacional de la Juventud 2005, develó que los jóvenes rurales prefieren trabajar que seguir estudiando (49.1%), una causa principal es que se incorporen a temprana edad al trabajo, por la incapacidad de la familia para mantenerlos en la escuela, y por la necesidad de autorreproducción del grupo familiar, ya que, “la supervivencia del grupo depende del trabajo de todos, generándose formas solidarias de cooperación y ayuda mutua” (Pacheco, 2010: 131).

D) Condiciones educativas de la juventud rural

El abandono escolar es una de las realidades constantes en las comunidades rurales, el número de abandono asciende, en tanto las y los jóvenes tienen más años, veamos como es el comportamiento, a los 15 años de edad 41.9% de los jóvenes rurales dejó la escuela; a los 16, lo había hecho 66.2%; a los 17, 74.5%, a los 18, 93.7% y a los 19, 97.5%, esto refleja que sólo 2.5% de la juventud rural podría continuar en la educación superior (datos de la ENJ 2005, citado por Pacheco, 2010: 132).

Las causas por las que se registra el abandono escolar en el contexto rural, son diversas, a saber: lejanía (10.9%) o inexistencia de centros escolares (30.2%), tener que trabajar (30.2%), falta de gusto (24.3%), impedimento de los padres y matrimonio (3.9%). La situación en las mujeres es alarmante, ya que abandonan la escuela a partir de los ocho años de edad, en el caso de los varones el abandono se registra hasta los 12 años. Esta condición permite deducir que a las mujeres, al tener menos oportunidades de educación en comparación con los hombres, les marca un destino de la no participación en las tomas de decisiones de la vida comunitaria, tienen menores oportunidades de empleo, y difícilmente logran independizarse de la tutela familiar (del esposo o del padre), además de la poca o nula participación en la vida económica y política.

E) Condiciones socioculturales de la población juvenil en contextos de ruralidad

Las condiciones socioculturales en las que vive la población joven en los contextos de ruralidad están permeadas generalmente, por las tradiciones, costumbres y valores heredados, así por ejemplo al casarse y formar una familia, adquieren un sentido de pertenencia hacia la comunidad. En otro aspecto, en la vida religiosa, perciben a la iglesia, antes que a cualquier otra institución, como aquella que les ayudara a resolver problemas tanto personales como espirituales. En cuanto a la participación política, las y los jóvenes no establecen vínculos con los partidos políticos, 41.9% dice que lo le interesa la vida partidaria (Encuesta Nacional de la Juventud 2005, citado en Pacheco, 2010).

En cuanto al goce de derechos, la población juvenil rural percibe que no tiene derecho a expresar sus opiniones (19.7%), que no se respeta el derecho a no ser víctimas de violencia (23.5%), que no tiene derecho a un juicio justo (17.5%), ni a una vivienda digna

(20.4%). Así también sufre “discriminación por ruralidad” (Pacheco, 2005: 138), ya ellos perciben que son discriminados por su apariencia (18.5%), por el color de la piel (13.9%), el sexo (14.4%) y por provenir de una región del país (10.8%), (según datos de la Encuesta Nacional de la Juventud, 2005).

CAPÍTULO 6. LAS COMPETENCIAS DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIAS DEL ESTADO Y COLEGIOS DE BACHILLERES DE CHIAPAS

La población juvenil en México es tan diversa, como tan diversas son sus realidades y contextos, sus perspectivas de vida, sus oportunidades de desarrollo, y sus problemáticas, es por ello que al referir a juventudes, se hace alusión a la condición multifacética de vivir y ser joven, en un país de contrastes donde converge lo rural y urbano, pobreza y riqueza, marginación y desarrollo; los contextos escolares y las experiencias educativas son también muy diversas.

Reguillo (2010), caracteriza a la juventud en México, con insuficiencia biográfica, con una narrativa precarizada de la propia vida, la sensación de ser culpable de algo inaprensible, se autoconsidera responsable de inventar una solución a las condiciones de pobreza o exclusión en la que vive, la sociedad ha dejado a las y los jóvenes solos, haciéndoles sentir culpables de sus propios problemas.

Una gran parte de población juvenil encuentra muchas veces la solución a sus problemas en la migración al extranjero y en actividades paralegales (Reguillo, 2010; García Canclini, 2010), cuando son excluidos de los sistemas educativos y laborales, de la información y del entretenimiento legal. Por otra parte, García Canclini (2010) identifica que hay otra parte de la población que, más que vivir la exclusión, se han replegado hacia lo micro social, a lo íntimo o al ámbito de lo privado, no luchan por la inclusión, más bien prefieren buscar modos alternos de satisfacción de sus necesidades culturales, económicas y sociales.

Entre esas alternativas podemos encontrar a jóvenes que crean empresas innovadoras en los ámbitos de la publicidad, la informática y el entretenimiento audiovisual, pero también, en un deseo más radical de la diferencia a la búsqueda de trabajo en los mercados informales, el consumo de productos piratas, la migración a otros países, consumo de música “pesada” o vestimentas desafiantes (García Canclini, 2010). Ese deseo de no ser incluido, es un acto consciente de la realidad social en la que viven, puesto que

son la generación con más años de escolaridad que las generaciones anteriores, pero con menos oportunidades y reconocimiento social.

Nateras considera que la forma en que se manifiesta la vida económica, política, social y cultural, en nuestro país, influye y permea en la construcción de un sentimiento de desesperanza en el ánimo grupal de los sujetos jóvenes (agrupaciones o adscripciones identitarias juveniles), que se refleja en una melancolía colectiva, que se puede ver en una parte de la juventud, en aquellos que pertenecen a la denominada escena oscura: *darketos* y *góticos*, “vehiculizada al adherirse a las protestas callejeras, por sus apuestas en la producción cultural y artística o por el diseño de sus vestimentas según una estética de la muerte: maquillajes cadavéricos y color negro en señal de sentirse socialmente muertos en vida” (2010: 229).

En este sentido, Touraine (2002: 128) advierte que “la destrucción del actor social definido por sus roles, tiene como resultado positivo la libertad, pero al mismo tiempo esta separación social puede conducir a la desobjetivación por cuanto uno se siente un individuo abandonado”. Esta separación social del sujeto joven, se manifiesta en la confrontación entre los mundo juveniles y adultos; cuando las y los jóvenes hacen uso social de drogas en espacios de diversión (antros, bares), en el consumo de diversos tipos de música, en una estética juvenil particular, en las significaciones de sus cuerpos, a través de tatuajes, perforaciones, incrustaciones o cortes, o en sus formas de agrupación (*emos, punks, ravers, góticos, skatos*, entre otras) (Nateras, 2010).

A la generación joven le ha tocado vivir, una época de contrastes, de cambios que van borrando al sujeto de la escena pública, con menor participación en la vida social, donde los procesos culturales son discontinuos, las instituciones también tienden a borrarse de la escena social y política; les ha tocado una “era de vacío” como la denomina Lipovetsky (1993), marcada por el individualismo occidental, donde tienen que buscar alternativas de supervivencia y nuevos caminos, y tal parece que en esto se les ha dejado solos, los adultos les han hecho sentir que ellos son responsables de sus propios destinos, olvidando que la juventud representa el presente y el futuro de la humanidad y que el desarrollo de ésta, no sólo depende de un sector de la sociedad sino de la

corresponsabilidad de todos, a partir de la inclusión, la participación y de la consciencia social y política.

Con el fin de profundizar en la reflexión sobre los significados en movimiento que tienen las y los estudiantes de bachillerato sobre las competencias y su formación académica en este enfoque, se realizó un grupo de discusión donde participaron ocho jóvenes. En este grupo se incluyeron cinco estudiantes de Escuelas Preparatorias del Estado, tres de la escuela No. 91 “Renovación Ángel Robles Ramírez, del municipio de Acala y dos estudiantes de la Preparatoria del Estado No. 7, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En cuanto a quienes participaron del COBACH se contó con dos estudiantes del Plantel 54 perteneciente al municipio de Nicolás Ruiz y una alumna del Plantel 01 Tuxtla-Terán.

La intención de incluir a estudiantes de Escuelas Preparatorias fue la de validar los resultados obtenidos con estudiantes de los COBACH, es decir, con otros que pertenecen a una modalidad educativa distinta del subsistema del nivel medio superior, ya que de acuerdo con la RIEMS el enfoque por competencias permite homologar en todas las modalidades el perfil de egreso, en razón al acuerdo secretarial 444 (tal como se explica en el capítulo 1). En este ejercicio se procuró detectar las diferencias que tienen que ver no sólo con la región y el contexto, sino también con la modalidad educativa.

En cada uno de los tres análisis que se presentan a continuación se han considerado solo aquellas competencias en las que se destacan diferencias, para el caso del análisis regional se trata de las competencias *1. Se conoce y valora a sí mismo*, *6. Sustenta una postura personal* y *11. Contribuye al desarrollo sustentable*, para el caso de los contextos son la *4. Competencia comunicativa*, *9. Participa en la vida de la comunidad*, *10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad* y *11. Contribuye al desarrollo sustentable* y para el caso de la modalidad son las competencias *3. Practica estilos de vida saludable*, *5. Desarrolla innovaciones* y *7. Aprende por iniciativa*. Las preparatorias del estado se rigen por el acuerdo que fija un solo perfil de egreso, las escuelas preparatorias se requiere mayor infraestructura para ser instaladas y en las regiones más apartadas se instalan los centros EMSaD y Telebachilleratos, ver en anexo 3 esquema donde se explican los subsistemas del nivel medio superior.

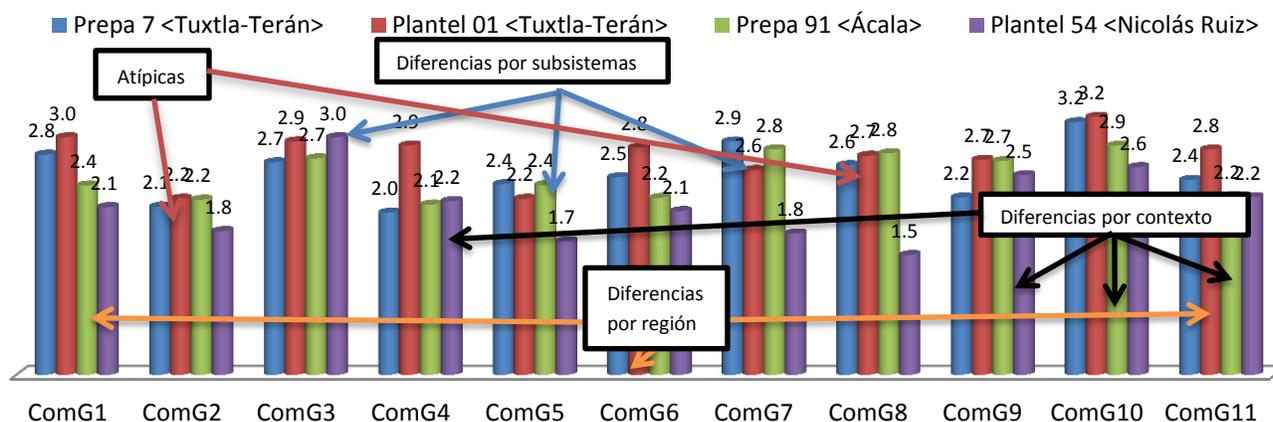
Con el objeto de identificar los diálogos del alumnado de ambos subsistemas, se han utilizado siglas seguidas del número de participante en el grupo de discusión, detallando a continuación el sentido de éstas:

Siglas	Descripción
ACobNL	Alumnos del COBACH de Nicolás Ruiz de la Región de los Llanos
ACobTM	Alumnos del COBACH de Tuxtla Gutiérrez de la Región Metropolitana
APreTM	Alumnos de la Preparatoria del Estado de Tuxtla Gutiérrez de la Región Metropolitana
ApreAL	Alumno de la Preparatoria del Estado de Acala de la Región de los Llanos

Para el análisis de la información abordamos en un primer momento la apreciación de las y los estudiantes acerca de cómo influye la región (estudiantes de la región metropolitana y Llanos), en un segundo momento se presenta las visiones que se tienen sobre el desarrollo de las competencias desde el contexto (rural y urbano) y en un tercer momento las diferencias que se presentan tomando como base la modalidad educativa (Preparatorias del Estado y COBACH). Al finalizar el análisis se incluye un apartado en el que se explica que hay algunas competencias como es el caso de la competencia 2. *Apreciación por el arte* y 8. *Trabaja en equipo* que tienen un comportamiento atípico independientemente de los análisis realizados (ver gráfica “Comparativo del nivel de desarrollo de las competencias”).

En cada una de las categorías de análisis se desarrollan subcategorías para dar cuenta de las experiencias que las y los estudiantes narran acerca de cómo desarrollan cada competencia y los significados que le atribuyen.

Comparativo del Nivel de Desarrollo de las Competencias, Preparatorias vs COBACH



6.1. APRECIACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DESDE LAS REGIONES: METROPOLITANA Y LLANOS

Se observa que en desarrollo de las competencias, se pueden identificar diferencias desde las regiones donde se ubican las instituciones educativas, que aquí se comenta, donde la Preparatoria No. 091 de Acala y el Plantel 054 de Nicolás Ruiz pertenecen a la región de Los Llanos y la Preparatoria No. 7 y el Plantel 01 Tuxtla-Terán corresponden a la región Metropolitana. Las competencias donde se observan estas diferencias son en las competencias *1. Se conoce y valora a sí mismo*, *6. Sustenta una postura personal* y *7. Aprende por iniciativa*.

6.1.1. Se conoce y valora a sí mismo: una competencia nodal en la formación de bachilleres y preparatorianos

Estudiantes de la región metropolitana revelan que lograr el dominio de la competencia *1. Se conoce y valora a sí mismo* genera que otras también se desarrollen, la conciben el núcleo o el eje que debe dársele primordial importancia, porque “ya conociéndose y valorándose a sí mismo, generaría que las demás competencias sean un éxito dentro del alumno...” (APreTM4), estableciendo una relación de encadenamiento y articulación entre el desarrollo de las mismas “...enfrentando esos retos podría desarrollar innovaciones, de la misma forma el alumno crecería sin importar lo que la gente diga, tome su propia imagen y no dejarse llevar por los demás” (APreTM4).

Así también las y los estudiantes de la región de los Llanos significan que conocerse a sí mismo, implica saber cuáles son los gustos, aspiraciones personales y las capacidades que se poseen para hacer y ser “siento que se práctica cuando uno elige áreas de formación, desde que entras a la prepa debes irte conociendo para que eres bueno, para que área te vas a ir, ir pensando algo a futuro, pienso que en la prepa se práctica así, si eres bueno en matemáticas para que te vayas a cierta área”.

En la formación de la competencia en cuestión las y los jóvenes refieren el trabajo del orientador como un factor importante en el logro o no de ésta, un estudiante de la región

de los Llanos comentó “hay orientadores que en vez de orientarte te desorientan, y es donde vas dudando de tus capacidades y de ti mismo para saber si eres capaz o no en lograrla” (APreAL7). Hace falta orientación adecuada para que la población estudiantil en su conjunto desarrolle actitudes como la autoestima, valores, conocimiento y apreciación de sí mismo. En cambio hay quienes consideran que el desarrollo de esta “no depende de la escuela, sino de uno mismo...” (ACobNL3)

La percepción que se tiene del orientador escolar en la región Metropolitana es que su papel también influye de manera positiva y en otras de manera poco propositiva en la formación de las y los estudiantes “tengo que decir que hay orientadores que desorientan, pero la mayoría de los orientadores [trabajamos] actitudes vocacionales, te hacen encuestas, vemos situaciones, problemáticas, si de alguna u otra manera si tu no sabías... te vas acercando a tu carrera, o al final del semestre el tema de la carrera se acentúa más, en quinto semestre es donde el profesor... la profesora me ayudo a elegir qué carrera estudiar, siento que a partir de esto nos conocemos y podemos valorarnos a nosotros mismos, y en este caso yo ya sé que me gusta, que me gusta español, que me gustan los niños, que me gusta enseñar y en ese ámbito, a partir de eso” (ACobTM1).

6.1.2. La mirada regional en el desarrollo de la competencia 6. Sustenta una postura personal

Otra de las competencias donde se observan diferencias por subsistemas es en la competencia 6. *Sustenta una postura personal*, en el caso de las preparatorias el valor de la media en cuanto al nivel de desarrollo de la competencia es superior al que presentan los colegios de bachilleres, que participan en este grupo de discusión.

Las y los jóvenes consideran que se logra sustentar una postura personal a partir de la lectura constante y la comprensión de lo que se lee y de la capacidad de escuchar y comprender lo que otros dicen, así como también la seguridad en sí mismo para exponer las ideas propias y defenderlas ante cualquier discusión o debate.

“El alumno va a sustentar con lo que haya aprendido, con lo que haya leído sobre el tema o lo que haya comprendido, aquí viene la lectura y comprensión, al leer el tema y que tú lo comprendas, vas a entender los puntos que se van a tratar...aunque lees y no comprendas de nada te sirve la lectura, igual hay muchos, que participan y capta ideas de otros, no se podría decir robo de ideas, es una confusión de sus ideas que no logran transmitir y comprender, por eso no tienen una postura personal” (APreTM4).

“Además de la lectura y comprensión, también tiene que ver mucho la seguridad del alumno, por ejemplo hay maestros, porque nos ha tocado, que cuando das una opinión, complementas algún temas, te hacen dudar, para saber si realmente estas en los cierto, ahí la seguridad juega un papel muy importante, porque se supone que si estoy bien informado, tengo la seguridad de lo que estoy diciendo” (APreAL7).

Acciones que se realizan en la escuela que ayudan a favorecer que el alumno logre sustentar una postura personal sobre diversos temas, “en las exposiciones, por ejemplo para que yo pueda explicar un tema, dar a conocer a otros estudiantes de lo que estoy hablando, primero debo de saber yo, sustentar mi postura y saber de lo que estoy hablando...estar frente a un grupo dando tu opinión” (APreAL7).

“Aparte de las exposiciones, también los ensayos, los informes, inclusive hasta en las explicaciones de los maestros, ya con tu postura personal con lo que tú le entendiste vas describiendo tú los puntos que a ti te interesan sobre el tema” (APreTM4).

“También los debates, criticamos las cosas en las que no estamos de acuerdo” (ACobNL2). Sobre los temas que debatían, mencionan como los más recurrentes “adicciones, redes sociales, temas que estamos viviendo, si a un joven le pregunta cómo vivían tus abuelos, de que le va a interesar ese tema, tal vez le puede servir de información, pero de ahí no vas a atraer a ese público que se informe, si le hablas de las adicciones del Facebook o el tabaquismo es nocivo, ya van a ir los jóvenes a investigar sobre ese punto” (APreTM4).

Acerca de estos temas ¿Están informados? “si están informados, pero también ahí va el rebote de información o que un joven se interesen aunque tú le hables del tema...no le va a tomar ese interés” (APreTM4), “la información si esta, pero la mayoría de los jóvenes

hacemos caso omiso de lo que se nos dice, y terminamos cayendo en eso, pero no por falta de información” (APreAL7).

6.2. DIFERENCIAS EN LA APRECIACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DESDE EL CONTEXTO

En este subtema se analizan las competencias que se consideran que para su apreciación y desarrollo influye el contexto al que pertenecen las y los estudiantes, siendo estas: 4. *Competencia comunicativa*, 9. *Participa en la vida de la comunidad*, 10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad* y 11. *Contribuye al desarrollo sustentable*. Esto es identificado por las y los estudiantes, por ejemplo un estudiante del plantel de Nicolás Ruiz, expresa que muchos alumnos en su localidad asisten a la escuela no por el interés o la iniciativa para estudiar, sino la ven como un escape a las labores que cotidianamente hacen, “no desarrollan el aprendizaje por iniciativa porque depende de la actividad que hagan, en mi pueblo son campesinos y dicen es que no quiero ir a trabajar en el campo, voy a ir a la escuela para que yo no trabaje, y sólo llegan a calentar la silla y no aprenden” (ACobNL2).

6.2.1. Experiencias vividas en el desarrollo de la competencia 4. Competencia comunicativa

La Problemática que encuentran las y los jóvenes de Tuxtla Gutiérrez en referencia al desarrollo de la competencia 4. *Competencia comunicativa* es debido a que “al no escuchar bien el mensaje del profesor...las consecuencias son que haga mal las cosas..., por ejemplo si nos dicen van a colocar cuatro bloques en forma horizontal, lo colocan en forma vertical...al no seguir una serie de instrucciones se pierde la emisión de ese mensaje...” (APreTM4).

Las y los estudiantes de Acala consideran que esta competencia no se ha desarrollado por “la falta de lectura, porque a veces eso te ayuda a interpretar mejor, a

razonar alguna indicación,... te ayuda a la comprensión y ahorita la mayoría de las escuelas y los alumnos no se nos inculca mucho la lectura...” (APreAL7).

Las y los jóvenes de Nicolás Ruiz observan que no se ha logrado el desarrollo de la competencia, por la falta de interés del alumno “...por el interés que tiene uno... nosotros casi no leemos y por eso mismo no podemos interpretar, no tenemos conocimientos de sí mismo, que es lo que queremos hacer o debemos hacer, eso mismo nos complica a explicarlos y darlo a conocer por la falta de conocimientos” (ACobNL3).

Las y los estudiantes valoraron la competencia como más o menos desarrollada, observan que una razón por la que no se logra el desarrollo de una competencia es porque una gran mayoría no ve dentro de sus posibilidades la continuidad de los estudios superiores, en el hecho de salir del pueblo e ir a la ciudad donde se encuentran las universidades, una estudiante de Acala menciona: “...es más bien por la falta de interés del alumno, la falta de visión, la de querer avanzar, en mi caso hay varios compañeritos que ya no quieren continuar después de la prepa y entonces se quedan con la idea de que si yo ya no voy a seguir de nada me sirve esto, como que van perdiendo el interés hacia querer entender más y se va perdiendo todo eso, yo ya no escucho, yo ya no transmito, ya no emito, por la falta de interés que el alumno tiene...”(APreAL7).

En cambio quienes viven en la capital del estado, perciben otras causas como “aparte por la falta de interés es el famoso miedo, temor o pena, “si levanto la mano y pregunto me van a decir que soy un burro y que soy la burla del salón...” pero no es así, sino de que debido a que este temor se hace más grande, el alumno se va quedando corto de conocimiento, por eso está así el promedio que se muestra...” (APreTM4).

A) ¿Qué significan las y los jóvenes por el uso de medios, códigos y herramientas apropiadas para escuchar, interpretar y emitir mensajes?

Las y los estudiantes conciben como medios “...la comunicación que tienen los maestros hacia el alumnado” (ACobTM1), “un medio sería el libro por el cual nos van dando pasos y nos informan sobre un tema” (APreAL8), “nosotros trabajábamos en binas, en obras de teatro para aprender las cosas, yo entiendo que para eso sería los medios” (APreAL6). “es el interés para poder transmitir un mensaje, los ensayos son cuando tú quieres dar un punto

de vista, entonces ahí siento que hacer ensayos es un buen medio para poder interpretar, escuchar lo que es un tema específico y emitir lo que tú piensas de algo” (ACobTM1).

El libro también lo conciben como una herramienta, “herramientas pueden ser los libros y los temas que desarrollamos...el libro sería una herramienta” (ACobTM1), “hay herramientas para investigarlo por ejemplo apoyarnos en diccionarios y otros libros” (APreaL8). También significan como herramientas “que el alumno participe, lo haga de forma participativa, pero que también sea divertida para que emita este mensaje y lo recuerde siempre” (APreAL6), “otras herramientas serían las láminas de exposición o las proyecciones” (APreTM4).

En códigos de comunicación identifican “el libro... nos da unos códigos, como palabras claves, que se interpretan como un código que no sabemos su definición a la falta de leer libros e informarnos, eso sí nos provoca disturbios en el aprendizaje” (APreAL8). “Un código serían las palabras claves de un tema,... para que un alumno entienda y se vaya identificando, nosotros que ya somos de sexto semestre, ese código sería las palabras claves de nuestra área... palabras que se nos vayan acostumbrando en nuestras ingeniería o nuestra licenciatura...” (APreTM4).

En cuanto a los medios y herramientas que consideran favorece al desarrollo de la competencia, menciona “la historia de la medicina la vimos en obras de teatro, [la] recuerdo muy bien..., me quedo muy marcado,... los demás temas en ciencias de la salud, lo veíamos en Phillips 66, en lluvias de ideas, todo se iba complementando, por ejemplo lo que tú no sabías, otro compañero iba complementando lo que tu ibas diciendo... de manera de que todos participaran y así nos fuéramos integrando y fuéramos entendiendo mejor” (APreAL6).

“En mi caso sería algunas explicaciones del maestro, igual te hace los famosos dictados, porque no escribes lo que realmente te emite el profesor, sino que escribes lo que realmente vas entendiendo del tema, por eso sería un código y una herramienta para desarrollarlo” (APreTM4).

En Nicolás Ruiz ¿Cómo es esto? “de mi parte sería por las exposiciones, va dependiendo de la formación de cada equipo, porque si cada equipo prepara bien su tema

mediante láminas o cañón, el alumnado se va a dar cuenta y va a captar la información que se tiene hacia ellos y esto va a desarrollar que los demás alumnos tengan esa capacidad de interactuar con el equipo que está exponiendo” (ACobNL2).

B) ¿Cómo influye el contexto para desarrollar esta competencia?

Desde la percepción de un estudiante de Acala señala que la competencia 4. *Competencia comunicativa* no alcanzó un nivel de desarrollo óptimo, “debido a la falta de interés del alumnado como dicen mis compañeros, pero también puede ser del maestro, que en ocasiones simplemente nada más llega a dar trabajo y se sienta ahí y no trata de explicar, en mi caso hay algunos maestros que llegan te dan la tarea y se sientan, ya no hacen nada, en cambio los alumnos dicen “¿qué vamos a hacer? ¿Y ahora?, puede ser que por eso mismo haya baja...” (APreAL7).

Al respecto un estudiante de Tuxtla Gutiérrez comentó: “aparte de ese tipo de maestros también los alumnos tenemos parte de culpa, la famosa hora libre ¡ya dejó hora libre el profe!, sólo dejó la tarea, hay la hago después o me copio del que está a mi lado, también como dice una frase: si hay maestros barcos, pues no seamos alumnos marineros; entonces nos enfrentemos a ese conformismo que tenemos algunos, por eso mismo se ha llegado a esto” (APreTM4).

“Si el profesor no estimula, no apoya, el alumno es muy difícil que venga y diga ¡ah, yo lo voy a hacer! el alumno debe tener mucha responsabilidad y autocontrol para decir yo voy a hacer esto aunque no me diga el profesor, por ejemplo como dicen hay profesores que nada más dejan proyectos y dicen ¡hay que vean! y se sientan, entonces hay alumnos que vienen y dicen: voy a ir a preguntar, si no es con éste, voy con otro. Pero hay alumnos que no por la falta de interés, ¡hay lo voy a hacer como pueda! por ejemplo, si aquí no te enseñan a emitir un mensaje o interpretar lo que se supone que eso es lo que vamos a aprender a un plantel, si no nos lo enseñan, nosotros tampoco podemos interpretar, por ejemplo en nuestro plantel nos dejaban hacer muchos ensayos, demasiados, hubo uno en el que nos dejaron leer un libro completo, muchos no lo leyeron, se buscaron la reseña, o algo...” (ACobTM1).

6.2.2. Experiencias vividas en el desarrollo de la competencia 9. Participa en la vida de la comunidad

Las y los estudiantes compartieron experiencias acerca de cómo participan con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, “realizando los famosos desfiles del 20 de noviembre que le toca a tu escuela, también puede ser un debate sobre ese acontecimiento” (APreTM4).

Otra estudiante menciona “en el COBACH tuvimos una actividad en tercer semestre de sembrar plantas, el que tuviera su planta en buen estado ganaría dos puntos, en el momento en que se hizo todo ese trámite algunas si se murieron y terminado el semestre muchos las dejaron morir, a mí me gustan mucho las plantas, en mi caso yo no lo hacía por el punto, la única que trabajaba en ese lapso era yo, le iba a poner agua, porque de una u otra manera tengo la conciencia que esa planta es un ser vivo, entonces yo puse mi interés hasta ahorita, la seguía regando, me doy cuenta que ahí aplico mi conciencia cívica y ética, porque tengo la conciencia de que es un ser vivo y de que necesita mantenimiento, en cambio los demás cuando consiguieron su punto, otra vez volviendo al interés, después de conseguir ese punto lo terminan y dejan que su proyecto, en este caso las plantas se mueran” (ACobTM1).

Un estudiante de Nicolás Ruiz, agrega: “no sólo se refleja en lo que es la escuela, o en los planteles, sino también en la comunidad, por ejemplo en mi comunidad siempre ha faltado lo que es la ética acompañada de la moral, por la forma de expresarnos, de tratarnos de unos a los otros, ... las enseñanzas que nosotros aprendemos en la escuela se debe desarrollar dentro y fuera del plantel, es lo que a nosotros nos hace falta, por ejemplo, en mi escuela tuve un problema con un compañero de pleito, que es lo que nos hizo falta la comprensión, la ética, porque en vez de arreglar el problema con palabras lo arreglamos con golpes y otras cosas...hace falta la ética acompañada de la moral” (ACobNL3).

A) *¿Qué significa participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad?*

Se preguntó a las y los estudiantes que significaba para ello el participar con una conciencia cívica y ética, consideran que la participación debe nacer del interés mismo por ayudar pero que en realidad las y los jóvenes lo hacen con la intención de obtener una recompensa a cambio, como puede ser un punto en la calificación de alguna asignatura en la escuela, si éste no existe no participan, “que la participación sea propia del alumno, por ejemplo hay un evento de banderas, si dices: si hay punto en tal materia si vamos a participar o si nos beneficia en algo, eso es lo malo del alumno que siempre busca algo a cambio...” (APreTM4).

“La mayor parte de los alumnos lo mueve un interés, que va a favor de ellos, porque nazca de sí mismo de participar en cualquier actividad en la sociedad o ya sea en la escuela, pues es muy difícil que un alumno haga eso, pues si se considera que es por conveniencia y ya no es un interés propio” (APreAL8).

Participar con una conciencia cívica y ética “sería principalmente los valores que tiene el alumno, la responsabilidad que tienen algunos” (ACobNL2), “...el conocer y saber porque se está haciendo..., por ejemplo un desfile, porque se está haciendo, a qué voy, realmente voy por los héroes que lucharon, creo que es hacer conciencia de lo que paso y por lo que se está haciendo la actividad” (APreAL7).

B) *¿Cómo influye el contexto para el desarrollo de la competencia?*

Acerca de cómo influye el contexto en el desarrollo de la competencia 9. *Participa en la vida de la comunidad*, un estudiante de Nicolás Ruiz, expresa que hace falta la comprensión de por qué se debe participar con una conciencia cívica y ética, “comprender significa que hacer, es lo que a muchos nos hace falta, casi no comprendemos, no sabemos emitir un mensaje para resolver los problemas, en cómo tratarnos, en la falta sería un poco lo que es la ética” (ACobNL3).

En el desarrollo de esta competencia las y los estudiantes consideran que en cualquier ámbito se debe fomentar la responsabilidad en la persona, esto favorecería la actuación con conciencia cívica y ética “la responsabilidad tiene mucho que ver, porque si

tú eres responsable, sabes, piensas antes de actuar, sobre lo que vas a realizar..., si en vez de darse a golpes, sabes pensar, que tal si salimos heridos, piensas en las consecuencias, en las causas, ahí ya implica la responsabilidad que debe tener el alumno, yo siento que *uno de los valores más importantes que debe tener un alumno con conciencia ética y moral, es la responsabilidad*” (ACobTM1).

De acuerdo a la ENJ 2010 (IMJUVE, 2011) la participación juvenil en organizaciones u asociaciones es baja, uno de cada diez jóvenes participa en una organización, la mayor participación se registra de 15 a 19 años (40.6%) y se reduce de los 25 a 29 años (15.4%). Las asociaciones en las que más participan hombres y mujeres son las deportivas, después le siguen, la estudiantil para los hombres y religiosas para las mujeres. La percepción que tienen de los partidos políticos, una gran mayoría opina que son poco o nada necesarios (63.1%), esta opinión se acentúa en cuanto aumenta la edad.

6.2.3. Experiencias vividas en el desarrollo de la competencia 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad

De manera muy general el estudiantado la aprecia como una de las competencia que más han desarrollado en comparación con las otras, y en los casos de la Preparatoria del Estado No. 7 y del Plantel 01 del COBACH, la han desarrollado con el mismo valor (ver la gráfica “Comparativo del nivel de desarrollo de las competencias, Preparatorias vs COBACH”) y en la Preparatoria del Estado No. 91 de Acala y en el Plantel 54 del COBACH de Nicolás Ruiz, la valoran como más o menos desarrollada.

Las y los estudiantes relataron como viven la interculturalidad en sus contextos, “eso de mantiene una actitud...hacia la interculturalidad no tiene que ver solamente el plantel, porque los valores principales vienen de la casa, los cuales los llevamos a la escuela, a la instituciones donde estemos. La escuela dice el reglamento es laica, gratuita y obligatoria para todos, todo mundo puede entrar, si vamos a una escuela de una comunidad, si llega alguien que habla, o tiene otro idioma y se le dificulta hablar lo que es el español, ya empieza lo que es la discriminación, el bullying, lo cual va provocando muchos

problemas, en el tiempo hace que el alumno deje de estudiar, o vengan golpes, agresiones o amenazas” (APreAL8).

Quienes estudian en Tuxtla Gutiérrez consideran que han desarrollado la competencia sobre la interculturalidad porque a sus escuelas llegan alumnos de otras regiones del Estado y eso les permite la convivencia y el conocimientos de diversas culturas y personas, caso contrario en las escuelas donde sólo asisten jóvenes del mismo pueblo “...la prepa no es sólo Tuxtla, igual como muchas gentes de otras regiones, porque no es lo mismo de estar en un grupo cerrado y que todos sean del mismo lugar, a que tú conozcas e indagues sobre otra gente, de que conozcas sus costumbres, también hay ese respeto sobre la otra persona, también de ahí va el propio interés del alumno de que vaya con un proceso de que aprenda y respete” (APreTM4).

En el plantel de Nicolás Ruiz, las y los jóvenes valoran con menor desarrollo esta competencia, al respecto comentaron que “...sería la falta de respeto, porque *la clave de la actitud intercultural es el respeto*, en mi pueblo, es un poco quitado de eso, se aferran sólo a ellos mismos, por ejemplo, en mi escuela existen de diversas culturas, religiones y a través de ellos, que porque su vestimenta de uno que viene fuera, o el lenguaje, la religión, pues critican y hacen que la persona se sienta humillada, insegura de sí mismo, y eso mismo hace que no se valora a la interculturalidad, no hay ese respeto...” (ACobAL3). Agrega alumno de la preparatoria de Acala “no hay esa aceptación en toda la comunidad” (APreAL8).

Otra forma en la que viven la interculturalidad es conociendo y respetando las diferentes formas de vida, de sus más cercanos, sus compañeros de clase, “cuando yo estaba en cuarto semestre había como seis compañeros que no eran de Acala, ellos eran de López Mateos, pero la forma de vida es muy diferente, la forma de como tienen ordenado su poblado es muy diferente, allí los terrenos no tienen corrales, están separados sólo por rayas... ahí si la mujer llevaba un esposo que fuera de Acala, no podía quedarse a vivir ahí, era responsabilidad del padre si se quedaba, en cambio el hombre si puede comprar su casa, pero cuando la mujer se divorcia [tiene una casa que le ha dejado el papá] no queda de nadie la casa, lo vende el comisariado...es muy diferente el estilo de vida que llevamos con ellos” (APreAL6).

La participación en las fiestas del pueblo, es una forma de vivir la interculturalidad, “mi pueblo de Acala se caracteriza por ser muy fiestero, allá las calles son libres se pueden transitar en la noche, en el día y si va un carro y van todos adelante, el carro se tiene que esperar el tiempo que sea” (APreAL8).

“Yo no soy de aquí de Tuxtla, soy de Pichucalco, Chiapas, igual la famosa fiesta del 04 de agosto, que es la de Santo Domingo, la fiesta empieza desde finales de julio hasta el 05 de agosto y prácticamente en esas fiestas tú haces lo que quieras” (APreTM5).

A) Significados sobre la interculturalidad

En el grupo de discusión se comentó acerca de los significados que tienen de la interculturalidad, así expusieron sus concepciones, “la interculturalidad sería cambios de conocimientos de diferentes culturas, por ejemplo ellos son de la Capital de Tuxtla, son de la ciudad y nosotros venimos de un pueblo, hay muchas maneras que nos distinguen, ellos se puede decir que conocen más de tecnología, están más avanzados y conocen infinidades de programas y nosotros se nos dificulta a veces, pero hay situaciones que ellos no conocen de nosotros y nosotros no conocemos de ellos, y en la apreciación que hay en comunicación y en participación hay un intercambio, o sea a esa parte si le entiendo que *hay un intercambio de cultura, o sea se va conociendo, haciendo amigos*” (APreAL8).

La interculturalidad, la significan como el respeto hacia el otro, “se refiere más bien, no tanto el conocimiento, sino respetar la cultura y la forma de vida que cada uno tiene, porque como dicen no todos somos iguales, todos pensamos diferente, tenemos tipos de vida diferentes y lo que nos queda es respetar el tipo de vida que lleven los demás mientras no nos afecten” (APreAL7). Y también “la interculturalidad sería la forma y estilo de vida que tiene cada uno o cada región” (ACobNL3).

B) Los contextos de la interculturalidad

En el grupo de discusión, las y los participantes hicieron alusión a los contextos donde tiene lugar la interculturalidad, “cada región tiene su propio estilo de vida, tradiciones, pienso que mi pueblo no tiene las mismas costumbres que tienen acá en Tuxtla, en nuestro pueblo

se basa principalmente en la unión, porque compartimos costumbres con los de Totolapa, en eso se basa la interculturalidad” (ACobNL2).

“En el pueblo de Pichucalco hay mucha unión también y eso entendería yo como el estilo de vida que tiene cada uno, como interculturalidad” (APreTM5).

“Aparte sería el diálogo de las personas, el intercambio de ideas, porque la interculturalidad no sólo se refiere a la cultura general de la persona o de sus pueblos, sino que también se refiere a la cultura de cómo trabajar con diferentes personas y el manejo de trabajo de equipo... se va creando con las amistades que uno tiene, una de que se van haciendo amigos...” (APreTM4).

De acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (IMJUVE/CONAPRED, 2011), aplicada en el 2010 (ENADIS 2010, de aquí en adelante), dos de cada diez personas adultas consideran que los derechos de las y los jóvenes no se respetan. En cambio más de la mitad de la población juvenil cree que en México no se respetan sus derechos. Entre las causas principales que identifican por las que han sentido que sus derechos no son respetados son: por no tener dinero, la apariencia física, la edad y el sexo.

Además, otro factor de discriminación es la percepción de relacionar a las y los jóvenes con la **violencia y la delincuencia**, se preguntó ¿qué tanto se justifica y que tanto se cree que en México llaman a la policía cuando ven muchos jóvenes juntos en una esquina? (ENADIS 2010), más de la mitad de la población considera que no se justifica, pero tres de cada diez cree que sucede mucho. Además, 20% de jóvenes percibe que cuando se reúnen en la calle las personas a veces piensan que es para cometer un delito, y son amenazados por la policía.

Respecto a sí la opinión de las y los jóvenes debe tomarse en cuenta en las decisiones familiares, siete de cada diez personas considera que las opiniones de éstos deben tomarse mucho en cuenta, pero los adultos mayores opinan en un porcentaje significativo que no deberían participar en las decisiones familiares.

F) Percepción de violencia, el aborto, diversidad sociocultural en la juventud

En el tema de la violencia en la escuela entre las y los jóvenes, se encuentra una opinión dividida: 45% piensa que no sucede y 45% piensa que pasa con cierta frecuencia. En cuanto a la violencia hacia la mujer, una mayoría opina que no se justifica pegarle a una mujer, sin embargo, 5.4% manifiesta que este acto se justifica por infidelidad.

En cuanto al tema del aborto, existe una opinión dividida entre las y los jóvenes, 44% manifestó estar en total acuerdo en que se castigue a una mujer cuando aborta y 47.5% manifiesta desacuerdo. Y en la población en general quienes están más de acuerdo en que se castigue son las personas adultas mayores de 60 años.

Respecto a la convivencia en la diversidad, cuatro de cada diez jóvenes manifiesta que no estaría dispuesto a permitir que vivieran en su casa personas homosexuales y tres de cada diez, afirma lo mismo en el caso de quienes tienen VIH/SIDA, en caso opuesto presentan mayor disposición a convivir con personas con alguna discapacidad.

6.2.4. Experiencias vividas en el desarrollo de la competencia 11. Contribuye al desarrollo sustentable

Esta competencia se observa que en su desarrollo las y los estudiantes revelan diferencias de acuerdo a los contextos y a las regiones, en cuanto a las regiones se observa que en la región Metropolitana valoran un mayor desarrollo de la competencia, en comparación a los que pertenecen a la región de los Llanos.

A) Significados sobre el desarrollo sustentable

Se recuperó el significado que tienen las y los estudiantes acerca del desarrollo sustentable, “sería principalmente el equilibrio de la sociedad-naturaleza, que todo debe de haber un equilibrio que no afectemos a la naturaleza, porque básicamente dependemos de ella” (ACobNL2). “Es proponer soluciones que nos hagan crecer y de alguna manera sin afectar a nuestro medio” (APreAL7).

“El desarrollo sustentable es la forma de crecer, pero sin dañar exactamente a la naturaleza, a los recursos para las siguientes generaciones...hubo un tiempo en que oímos mucho eso del desarrollo sustentable, tuvimos un proyecto sobre las comunidades que utilizan este, eran cuatro, las analizamos e hicimos un proyecto sobre eso, sus formas de casa, que tenían luz solar, o sea una forma para no utilizar electricidad, como todos sabemos contamina, el innovar recursos, técnicas para no dañar el medio ambiente” (ACobTM1).

“Por ejemplo la reforestación, el cuidado del medio ambiente, no tirar la basura, no contaminar los ríos, mares, de la misma manera también fuimos orientados en todos esos momentos, de cómo ayudar al medio ambiente en el lugar donde estamos, y como tener grandes recursos para nuestra propia población” (APreTM4).

B) Las acciones sustentables en el contexto

Las y los estudiantes compartieron sus experiencias vividas en cuando a la realización de acciones sustentables que se realizan en sus instituciones:

Jóvenes de las preparatorias expresaron lo siguiente: “si nos las dan, pero también el alumno como recibe la información también la rebota, pero le dicen siempre no tires basura, pero le da igual, cae en una negación propia de tu persona, no tiras la basura en tu casa porque tal vez te regañan, dejas tus bolitas de papel sin importar que suceda” (APreTM4).

“En mi escuela hubo un evento de ropa reciclada, vestidos, te quedabas impresionado, es de forma lenta como decía Adriana, mientras que tú le vayas instruyendo al alumno y se vaya interesando va a ser un proceso...tal vez si se hizo y fue un gran evento y no se haya notado en la ganancia, con el tiempo esa ganancia va a ser grande” (APreTM4).

“Se trabaja, en la escuela recogíamos PET y la escuela lo vendía y lo sigue haciendo, hicimos unos botes de basura reciclados y que fueron pintados con el logotipo de fanta, coca-cola y lo vendimos en las tiendas del pueblo, lo que ha sacado la escuela de todas las cosas recicladas” (APreAL6).

“En la escuela lo promovíamos, porque nos enseñaron a hacer carteras recicladas, dulceros con la parte de debajo de la coca de tres litros, carteras con cajas de leche, hacíamos lapiceras, cada cosa nos servía, las carteras les quedaba al servicio de las mujeres” (APreAL6).

En el caso de los planteles del COBACH, las y los estudiantes compartieron, “nosotros también hacemos lo del PET, especialmente porque una profesora lo promueve, siento que la profesora nos ha apoyado mucho, de los botes de PET se hicieron otros botes para meter los PET, se vende también y lo que se recolecta se usa para hacer nuevos espacios, mesas de cemento, sillas...es un proceso que va lento, como sabemos el PET aunque sea por kilo no es mucho el dinero que te dan 30 o 50 pesos, no es mucho el dinero que te dan, sigue el proceso...ahorita que estoy saliendo estoy viendo que se está promoviendo la reforestación, se estaban extinguiendo los árboles en mi COBACH, porque construían nuevas cosas y se estaban yendo los árboles, pero ahorita se está promoviendo la reforestación” (ACobTM1).

“Igual se hacen los botes de basura y se han sembrado algunas plantas” (ACobNL3).

6.3. DIFERENCIAS EN LA APRECIACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS POR SUBSISTEMAS

En las competencias genéricas *3. Practica estilos de vida saludable*, *5. Desarrolla innovaciones* y *7. Aprende por iniciativa* se observan diferencias en el desarrollo de éstas, de acuerdo a los subsistemas, esta apreciación se hace de acuerdo a los resultados estadísticos que se concentran en el Gráfico “Comparativo del Nivel de Desarrollo de las Competencias, Preparatorias vs COBACH”, expuesto al inicio de este tema.

6.3.1. Practica estilos de vida saludable desde dos visiones: preparatorias y COBACH

En cuanto la apreciación de la competencia 3. *Practica estilos de vida saludables*, se observa que existen diferencias notables por subsistemas en la apreciación que realizan los estudiantes sobre el nivel de desarrollo (Gráfico “Comparativo del Nivel de Desarrollo de las Competencias, Preparatorias vs COBACH”), los estudiantes de los COBACH lo aprecian en un mayor nivel de desarrollo en comparación con las y los jóvenes de las preparatorias.

A) *¿Qué significan por estilos de vida saludable?*

Para recuperar el significado de la competencia genérica 3, las y los estudiantes comentaron acerca de ¿cuáles son esos estilos de vida saludable? Y ¿Cómo los practican?

Las y los jóvenes significaron acerca del deber ser de un estilo de vida saludable en la que la escuela juega un papel importante “sería la activación física que se hace en la escuela, por ejemplo en la escuela, todos los alumnos están haciendo activación física, con maestros, eso es un estilo de vida saludable y también apoyarlos en las escuelas con las cafeterías, que no vendan chatarras, bueno comida saludable” (APreAL7).

“El estilo saludable no sólo se basa principalmente en lo físico, como hacer deporte, sino que va a depender de uno propio, por ejemplo, vemos en las que siempre se juntan por grupos, algunas veces esos grupos son irrespetuosos, no conviven con nadie y me voy a dar cuenta con quien me voy a juntar, en mi caso me gusta juntar con gente que sean respetuosa, que no hagan [desastre], y eso va a depender también del estilo saludable, porque a veces existen las adicciones, fumar, tomar...” (ACobNL2).

“No sólo se refiere a la alimentación sino al tipo de persona, porque tal vez te juntas con una persona que tome y que vas a seguir sus pasos y ya tu salud va a ir en contra, aunque tú te alimentes, hagas ejercicio, mientras que tu tengas una elección ahí ya acabo tu destino...” (APreTM4).

B) Experiencias sobre cómo desarrollan la competencias en los subsistemas COBACH y Preparatorias del Estado

Las y los estudiantes compartieron experiencias sobre cómo se desarrolla la competencia 3. *Practica estilos de vida saludable* en sus planteles, quienes pertenecían a las preparatorias, expusieron lo siguiente:

“En mi escuela, a principio de cada semestre te dan a escoger cada deporte o activación, pero muchos eligen sólo activación, porque llegan sólo una vez al mes a hacer ejercicio, y no quieren estar las dos horas haciendo deporte, o digamos en la alimentación que tiene uno, mínimo una sabrita y un refresco y así se nos fue, a esperar una comida que te puede ayudar a tener una mejor alimentación” (APreTM4).

“Eso sería más en el ámbito social que viva uno, hay escuelas en las que se da eso, como dice... si hace un cambio de módulo, bueno a lo que caiga, pero hay escuelas, las cuales ya prohíben lo que son comidas chatarras que es lo más rápido de comer, ya aumentan lo que son frutas o verduras, porque considero que llena más una fruta que te comas dos, tres sabritas; la sabrita te ayuda un ratito, una hora mucho, pero la fruta si te llena más y te calma” (APreAL8).

“En la prepa hay equipos, por ejemplo la selección de voleibol, fútbol, basquetbol, pero depende del interés del alumno, es opcional, quien quiera participar, y las clases de deporte no es tan obligatorio, depende del alumno, del interés que el alumno tenga un estilo de vida saludable” (APreAL7).

“Yo siento que en la prepa se vuelve uno sedentario, he sentido eso, porque la verdad cuando estaba en la secundaria, yo sentía que tenía más activación en mi cuerpo y ahora que entre a la prepa ya casi no,...la mayoría de los compañeros se vuelven a reunir y dicen que en la prepa ha sido la mayoría de las veces sedentaria” (APreAL6).

“En la secundaria caminaba veinte minutos de ida y veinte minutos de regreso y en la prepa no, porque ahorita ya agarro combi... me he vuelto sedentaria” (APreTM5).

“Aparte de eso de que el maestro de educación física, por ejemplo de basquetbol que sólo se van a sentar y dice: jueguen a su libre albedrío ustedes y a ver qué. Sólo a

correr, igual eso del alumno que venga, por ejemplo que camine o haga un ejercicio afuera de la escuela, muchos nos volvemos sedentarios, porque para que voy a ir a jugar fútbol o a correr, mejor miro la tele...” (APreTM4)

“Las clases de deporte ya nada más son acreditados, ya no es de calificaciones, en cambio en la secundaria es de calificaciones llevar deportes, y como que le pones más interés” (APreAL6).

Las experiencias de las y los estudiantes del COBACH, “en mi caso yo siento, no sé porque pusieron la mayoría de mi salón, puso tres, elige y práctica estilos de vida saludable no, porque nosotros tenemos lo que son los paraescolares, dibujo, básquetbol, vóleibol, educación física ya no es como una materia, entonces aquí los que escogieron voleibol, basquetbol, son los que practican algún deporte, hacen ejercicio y todo... en las cafeterías de mi plantel, sabritas, tortas, no encuentras, a lo mucho encuentras zanahorias, pero con chile, y eso tampoco considero que sea algo saludable aún...siento que no se promueve un estilo de vida saludable” (ACobTM1).

“En mi plantel si está desarrollada, por ejemplo yo practico el deporte porque quiero verme bien, no quiero verme gordo, es por eso que es consciencia de uno mismo el hacer deporte, en mi pueblo casi todos practicamos deporte, sabemos que es bueno comer y que no, en la escuela igual, las señoras te preparan desayuno, si saben que dar, no todos los días, pero sí” (ACobNL3).

C) Problemas que identifican obstaculizan el desarrollo de la competencia en cada subsistema

Las y los jóvenes comentaron acerca de cuáles son los problemas, o los factores que obstaculizan el desarrollo de la competencia. En el caso del COBACH sobre la preocupación por orientar en la práctica de un estilo de vida saludable, refieren “en mi caso siento que no, porque, si vemos un tema que tenga que ver con eso porque lo marca el libro o algo, lo vemos, pero así que digan a ver jóvenes vamos a ver que pueden comer o no, y siento que si la escuela estuviera interesada en ese ámbito empezaría con las cafeterías, que vendieran algo más saludable, como decían, yo sigo llevando todavía mi lunch a la escuela,

no me gusta comer allá, por ejemplo tengo amigos que se han enfermado de hepatitis por comer en las cafeterías...” (AConTM1).

Las y los estudiantes de las preparatorias relataron, “ahora sí que parecen políticos, prometen: vamos a clausurar las cafeterías que vendan comida chatarra, que vendan comida rápida, hamburguesas, hot-dogs, y jamás lo hacen, no se interesan en hacer algo bueno para todos, ahora sí como dicen ellos, no dan el primer paso en enseñarnos algo productivo” (APreAL8).

“En algunas partes la escuela si apoya, porque en la escuela había un problema de anorexia, a la muchacha si la apoyaron bastante, platicaban con ella, la orientadora la ayudaba demasiado, su caso si estaba fuerte... de la escuela depende mucho nuestro estilo de vida saludable, en la escuela estamos asegurados, podemos ir todos los días a que nos revisen...” (APreAL6).

También asumieron que el desarrollo de la competencia es una obligación personal más que institucional, “es más bien el descuido de cada persona... si yo sé que eso es malo no debo consumirlo, con lo teórico que me den debo reflexionar, saber, esto es bueno, esto es malo,... que voy a tomar y que voy a dejar, creo que depende más del alumno, aunque en parte pues sí, influye la escuela, pero por lo menos en la prepa ha habido orientación de manera teórica” (APreAL7).

6.3.2. Desarrollo de innovaciones en las Preparatorias del Estado y los COBACH

En ambos subsistemas el estudiantado considera como más o menos desarrollada a la *competencia 5. Desarrolla innovaciones*, en el caso de las Preparatorias del Estado le asignan el mismo nivel de desarrollo equivalente a 2.4 y los del COBACH como poco desarrollada en el Plantel 54-Nicolás Ruiz y más o menos desarrollada el Plantel 01-Tuxtla-Terán. Las y los jóvenes narran algunas experiencias en torno a las situaciones en las que se forma en la innovación, refiriendo ausencias y presencias de acciones, intereses y motivaciones para el desarrollo de la competencia genérica.

A) Significados sobre la innovación

Acerca del significado que las y los estudiantes atribuyen a la innovación señalan “las innovaciones por ejemplo enfocarnos en algo, innovar una tecnología” (APreTM4), “crear algo nuevo, proponer soluciones nuevas” (APreAL7), “se propone mucho en la escuela, pero que se lleve a cabo, en realidad no se hace nada” (APreAL8).

Conciben a la innovación como algo en lo que se debe de experimentar e identifican una ausencia de ello en asignaturas que corresponden al campo de las ciencias experimentales (desde lo establecido por los acuerdos de la RIEMS) “en la materia de física fue muy poco que se trabajó, [se refiere a la innovación], 90% de los dos semestres fue puro teórico” (APreTM4).

B) Experiencias vividas en el desarrollo de innovaciones en los subsistemas

Las y los estudiantes de Preparatorias refieren que la falta de materiales y espacios ha sido un factor limitante en el desarrollo de la competencia 5. *Desarrolla innovaciones*, “una práctica de laboratorio, siempre en cualquier escuela pública te va a faltar un material o acaso no se puede realizar estas prácticas porque no existe material, no existe un lugar adecuado para hacerla, entonces el alumno va a llegar a no innovar en esa situación, a que no realice un pensamiento lógico para [lograr un] resultado... aunque tú le des mucha teoría, mientras tú no le des esa experimentación al alumno y lo vayas experimentando y haga por su propia cuenta no va a llegar a innovar cosas trascendentes” (APreTM4).

“En la prepa es mínimo..., porque depende mucho del alumno, por ejemplo de un problema que es la contaminación, tratar de innovar, de reciclar, tratar de reutilizar cosas que ya no sirven, si se hace pero es mínima la conciencia que los alumnos hacen... a veces lo hacemos por interés de si me dan un punto hago la actividad y si no, pues no...” (APreAL7).

“En cuarto semestre hicimos un proyecto de temas de lo que pasaba comúnmente en la vida, nosotros hicimos el bullying, teníamos que buscar una actividad no para darle solución, pero si para dar a conocer que el problema existía... cada equipo tenía que buscar una solución, dar pláticas o pintar alguna pared con alguna frase y dibujos” (APreAL6).

En el caso de las y los estudiantes del COBACH, expusieron experiencias sobre cómo tiene lugar la innovación en su formación: “en este último semestre, un profesor nos dejó hacer una tesina, en la cual nosotros teníamos que formular hipótesis, buscar métodos, buscar información, hacer encuestas, interpretar, hicimos la mayoría hipótesis, diseñar, buscar soluciones, fue un gran trabajo que se llevó todo el semestre, siento que sí, la mayoría sí, pero es como dice mi compañero se quedó en la teoría nunca la llevamos a aplicar... digamos que lo viví pero no practiqué lo de las soluciones, los temas no debían ser comunes, como el embarazo... en mi caso el tema era <la influencia de las redes sociales en los alumnos del COBACH del plantel 01>, cómo los celulares, el acceso al Facebook, el internet, afectaba al rendimiento académico, ... vas descubriendo lo que pensamos... te das cuenta de muchas cosas, pero en el caso de innovar las soluciones, tal vez las pensaste, pero no la pusiste a práctica” (ACobTM1).

En el COBACH “de igual manera, nosotros trabajamos con el portafolio de evidencias, lo que era las tesis, encuestas... incluso fuimos a dar clases en la secundaria a través de teorías nosotros planteamos problemas temas como el alcoholismo, como prevenir las enfermedades de transmisión sexual, en cuestión de eso...propusimos como se previene, como surge” (ACobNL3)

En cuanto a la *importancia* que le otorgan para desarrollar la competencia y la utilidad que tiene en su formación y vida cotidiana mencionan “en mi caso sí, debido a mi carrera, va a ser mucha innovación hacia el exterior entonces necesito producir más este punto” (APreTM4).

“En mi caso sería que faltó desarrollar esa información, cuando estábamos en tercero hicieron un proyecto de poner en unos botes que eran de costal, en los que tenías que poner todos los botes PET, entonces eso yo nunca lo hice... me hizo falta desarrollar esa innovación, no valore la importancia que tenía” (APreAL7).

C) Problemáticas que identifican para el desarrollo de la competencia

En la apreciación de las y los estudiantes sobre el hecho de no considerar a la *competencia 5. Desarrolla innovaciones*, en el nivel de desarrollada, atribuyen a la falta de apoyo de la institución en proveer de “materiales, recursos...” (APreAL6), “hacia el alumno y el maestro como es “[falta de] tiempo y responsabilidad” (APreAL8), “interés” (APreTM4).

Reconocen también una influencia del contexto, como es el uso del internet, no como algo que se utilice para generar innovación, sino más bien como una herramienta que inhibe dicho desarrollo, al comentar “ya nadie innova, si dejan una tarea, imaginemos que va a hacer un bote la mayoría lo busca en internet, casi nadie [ingenia] de su propio pensamiento... hacer algo que llame la atención a todos, la mayoría han presentado trabajos bonitos y ha sido porque han buscado en internet,... por eso casi nadie innova en estos tiempos” (APreAL6).

El estudiantado considera que la base principal para desarrollar las competencias tiene que ver con el interés propio “la palabra clave de todo es el interés, porque mientras un alumno busque, haga la investigación... no es necesario que el maestro este atrás y atrás, cierto van a ver asesorías, pero no que sigas de acuerdo esos pasos, mientras que al alumno no le interesa ese tema no va a enfrentar los medios” (APreTM4).

6.3.3. Aprendizaje por iniciativa la visión de estudiantes de Preparatorias y COBACH

En las preparatorias aprecian en mayor nivel de desarrollo a la competencia 7. *Aprende por iniciativa* que los COBACH, observándose que el valor de la media del nivel de desarrollo de la competencia, la Preparatoria No. 7, alcanza un valor de 2.9, la Preparatoria No. 91 un valor de 2.8, y por otro lado el Plantel 01 Tuxtla-Terán la media es de 2.6 y del Plantel 54 Nicolás Ruiz de 1.8.

A) Significado del aprendizaje por iniciativa

Las y los estudiantes expresaron los significados que tienen del aprendizaje por iniciativa, resultando las siguientes concepciones, “querer aprender sin que alguien más me diga, mirar lo tienes que aprender, querer tener más conocimiento” (APreAL7). “El interés de querer estar aprendiendo constantemente, no rezagarse en una información, en un tema” (APreAL8).

“No quedarse sólo con lo que ya te dieron, si no buscar los subtemas o aumentar la información, por ejemplo en tercero y cuarto, antes de venir aquí a Tuxtla, como venía de la prepa de Tapachula, me dije que tal si van unos temas más adelantados, me puse a estudiar y avance mucho y cuando vine viendo ya todos los temas de tercero y cuarto, me lo sabía...pero fue por iniciativa de aprender más y no quedarme estancando” (APreTM4).

“La capacidad de aprender, en el caso mío la capacidad que tengo es de dar enseñanza en lo que es mío, como yo se tocar la guitarra, y mi capacidad es enseñar y que aprendan los que tienen interés de aprender, como dice mi compañera es el interés que tenga cada uno, yo lo que tengo es la capacidad de enseñar a los que no saben y desean aprender” (ACobNL3).

Relacionan el aprendizaje por iniciativa con la idea de competir, si un estudiante se preocupa por sobresalir, “en nuestro salón había competencia entre muchos, para la calificación y todavía hay mucha competencia” (APreAL6).

B) Problemáticas que identifican para el desarrollo de la competencia

Se discutió acerca de los obstáculos que identifican en el desarrollo de la competencia, subrayando como principal limitante al conformismo del alumno hacia las calificaciones “a veces hay mucha iniciativa de que aprendan, pero también hay conformismo, hay pase el primer parcial con 6, ya se preocupan, ya el conformismo está en pase con 9 o 10 para que siga esforzándome el otro, si ya tengo con que pasar, tengo una calificación aprobatoria, en cambio sí tengo una calificación reprobatoria ya hay esa iniciativa del alumno, pero no siempre tiene que ser así, si no que siempre tiene que ser, digamos si soy el mejor, siempre tengo que seguir siendo el mejor y no quedarme estancado en eso” (APreTM4).

“En este caso es algo personal que cada uno tiene. Hay algunos que si tienen interés de aprender y salir adelante por sí mismo y hay algunos que no, se conforman con lo que tienen” (ACobNL3).

“Creo que depende del alumno, como también del maestro, porque hay maestros que te exigen y hay maestros que sin necesidad de que te digan esto y esto, tu solito vas buscando la manera de querer aprender” (APreAL7).

6.4. DISYUNTIVAS EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS: NECESARIAS VS DESINTERÉS O NO ACTUACIÓN

En las comparaciones que se realizaron entre las competencias, se identificaron diferencias en el desarrollo de éstas marcadas por el contexto, las regiones y los subsistemas, pero quedan dos que no las podemos encuadrar en ellas, pero donde hemos identificado disyuntivas o dilemas, ya que las y los estudiantes por un lado dicen que éstas son importantes para la formación académica y desarrollar otros aprendizajes y por otro lado también manifiestan que no tienen gusto por ellas o bien les traen complejidades, siendo estas la competencia 2. *Apreciación por el arte* y la competencia 8. *Trabaja en equipo*.

6.4.1. Apreciación por el arte: factores personales, sociales e institucionales que influyen en su desarrollo

Se recuperó el significado que las y los estudiantes tienen acerca de la sensibilidad al arte, expresando que es “la interpretación de ella” (APreAL8), “tener conocimiento y practicarlo y el interés hacia ella” (APreAL7).

También se refirieron a las distintas expresiones que hay del arte, “en el plantel están las paraescolares, danza y dibujo, digamos que son las que más se acercan, en este caso, los que participan en danza, depende del alumno, hay quienes entran porque les gusta, se van a competencias, se van a otros estados, en dibujo siento que no hay un apoyo, si porque el profesor nos enseña y todo, pero que digamos exposiciones o que la escuela nos

brinde, no tenemos un salón propio, según nosotros no hemos reclamado eso, no hay un interés de la escuela por eso, ni de nosotros, siento que también el arte tienen que ver las obras de teatro, durante, el lapso que estuve en el semestre siento que sí, estuvimos haciendo en el caso de los géneros, el barroco, el renacimiento, cada equipo le toco uno, siento que una de las formas de aprender es cuando lo vives, entonces cuando vez plasmada de que se trata más o menos” (ACobTM1).

Esta es la competencia que se aprecia como la menos desarrollada en los dos subsistemas, por ello se habló acerca de por qué esta situación, enunciando las y los estudiantes diversos factores que influyen, entre ellos “la falta de recursos, cuando menos el grupo de danza de la escuela no prospera más porque no hay recursos, casi para ese tipo de actividades no se da dinero, ni al grupo de música” (APreAL6).

A la falta de espacios para desarrollar la actividad “no tienen un salón donde digan ese es exclusivamente para eso, tienen que ir de salón en salón, en el grupo que este libre y a veces si se inculca pero no se apoyan, te dicen hay esto y esto, pero no hay en sí un apoyo que te diga vas a crecer en esto o vas a hacer algo más adelante en esto” (APreAL7).

Otro aspecto es que son actividades a las que no se les da un seguimiento y seriedad en el momento en que se imparten, las y los estudiantes lo toman como un pasatiempo y no como un espacio de aprendizaje, “nosotros en nuestra prepa la siete, en arte tenemos lo que sería el salón de danza y el salón de música, la mayoría llega pero sólo para que le den su punto o para que tenga una participación, pero que participes, que bailes, que organices, no” (APreTM5).

En cuanto al valor curricular que tiene las actividades artística también influye, desde la perspectiva de los estudiantes “como es acreditable, no hay ese interés del alumno” (APreTM4).

Quienes desarrollan esta competencia afirman que es porque tienen un gusto especial por las artes, sobrepasan cualquier obstáculos para llevar a cabo lo que les interesa, “hablando personalmente, me gusta la música, me gusta escribir, escribir es un arte, yo no hago por lo que me digan o por lo que me van a pagar, lo hago porque me gusta hacerlo, si tienen deseo de aprender, por mí mismo veo por salir adelante...en la escritura, en la

música yo represento lo que son mis sentimientos, mis emociones, mis cualidades y todo lo que veo de mi pueblo y lo que representa, es la sensibilidad al arte, el amor al arte...y que muchos nos ponemos a pensar de que no está el recurso no lo hacemos, pero hay que buscar la manera de cómo desarrollarnos” (ACobNL3).

Por otro lado, aun cuando es una de las competencias menos desarrollada, y muchos expresan que no les gusta o no tienen la capacidad para desarrollarlo, las y los estudiantes discutieron acerca de la utilidad de esta en la vida cotidiana, “hay muchas carreras que dependen de eso, que tienen mucho que ver con eso... creo que el arte va de acuerdo a la innovación, muchas carreras exigen ese arte, por ejemplo un dibujante, uno que dibuja un carro, tal vez vende su proyecto y funcione” (APreTM4).

“Si les gusta y ya no van a seguir estudiando, lo que aprendieron en baile pueden poner una escuela de danza tradicional o vivir de sus dibujos, porque no, siento que como el arte es una forma de expresarse, es muy importante para la formación del alumno, porque uno se siente bien, en este caso cuando uno dibuja, toca la guitarra, o sea se expresa, si algún día, yo no llego a concluir mi carrera por ciertas cosas que se compliquen, pero si me enseñaron técnicas o algo, puedo practicarlas... algún día vivir de ellas” (ACobTM1).

6.4.2. Los obstáculos y posibilidades para trabajar en equipo desde las miradas de los estudiantes

Las y los estudiantes narraron la experiencia vivida de trabajar en equipos en los bachilleratos y preparatorias, de ante mano resaltan que no resulta una actividad fácil, el compartir, organizarse, colaborar y finalmente lograr un producto o trabajo.

Así que primero hablaron acerca de cómo participan y colaboran en equipos diversos, quien reconoce que no le gusta cambiar de equipo señala: “siempre me identifico con mis amigas que son responsables y a veces pienso que al estar con otros, no me van apoyar y no va a prosperar lo que estamos haciendo, por eso no desarrollo esta competencia” (ACobNL2).

“Contradiendo lo que decía ella, creo que ese es parte del trabajo de equipo, si los demás integrantes del equipo no te apoyan, para eso están los líderes, no es el que manda, es el que pone la iniciativa, yo hago esto pero ustedes también, fomentar el equipo, para que también trabaje y se haga un buen trabajo finalmente” (ACobTM1).

“Como dicen dos cabezas pensamos mejor que una, yo pienso que sí, en mi escuela y en mi grupo prefieren el trabajo en equipo que el trabajo individual, porque a veces los trabajos son pesados...porque funciona mejor un trabajo en equipo si todos ponen el empeño y ponen algo de su parte” (APreTM5).

“El trabajo en equipo siempre funciona, pero también, depende de la actitud, porque digamos los famosos líderes, siempre van a escoger, a te escojo a ti porque se ve que eres bueno trabajando, te has esforzado, pero ya dejan el trabajo a esa persona, mientras los demás se divierten, el trabajo le queda sólo a uno, entonces donde queda el equipo, además, siempre no te tienes que conformar con un mismo tipo de personas, porque no a la hora de trabajar vas a ir a llamar a tu equipo y solucione las cosas, sino que tienes que trabajar con diferentes personas para que te acomodes a cada situación que vivas y enfrentar cada reto, para que así te puedas solucionar y abrir nuevos caminos” (APreTM4).

“Siento que en la escuela si está desarrollada; porque en la escuela los equipos no los formabas tú, se formaban equitativamente, uno que trabajaba, otro que no trabajaba y así... si decías no quiero estar con él porque no trabaja, el maestro siempre decía, no sé es un equipo, el equipo va a ver como lo va a moldear” (APreAL6).

También se discutió acerca de las características del trabajo en equipo “creo que lo más importante es que todos participen” (ACobTM1), “un equipo perfecto no hay, si trabajo con puros líderes las ideas, hay muchas y muchas contradicciones habrán, porque yo soy líder, ella es líder, yo no quiero ser menos que ella, yo siempre quiero estar arriba y el otro también quiere estar arriba de mí, y como vamos a trabajar bien, en cambio si esta nivelado uno que no es líder, uno que sí ...” (APreAL6).

“Por ejemplo tú y yo trabajamos, sí yo sé que tú tienes una idea mejor que yo, aceptarla, no decir por soberbia sabes que no es que yo quiero, de alguna u otra manera es bueno que dos personas den la participación... porque luego cuando sólo hay una persona

[líder], a mí me tocó muchos años ser esa persona, ¿qué hacemos?, se ponía ahí y me quedaban mirando, querían que yo ideara qué es lo que íbamos a hacer y llega un punto en el que tú te llegas hartar y que ya no quieres hacerlo, entonces, aunque sea tal vez una o dos personas líderes se puede trabajar” (ACobTM1).

“No existe un equipo ideal, perfecto, siempre van a existir integrantes, te van a tocar, pueden ser los peores o los mejores, siempre habrá algo que impida trabajar en equipo, pero es ahí, donde realmente se demuestra el trabajo en equipo y sacas el trabajo adelante” (APreAL7).

“No hay que catalogar a las personas mejores y peores, porque tal vez a la persona, que no tenga esa virtud para aprender, te puede servir que diga “yo no puedo aprender, pero voy por los materiales, voy a comprarlos”, el equipo perfecto sería que intercambies ideas y que todos se pusieran de acuerdo, sería establecer qué cosas van a hacer, tener un orden de trabajo, sería no el equipo perfecto, sino el trabajo perfecto” (APreTM4).

CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación se ha mencionado en diversas ocasiones la pretensión de dar voz al alumnado, para que relate sus propias experiencias formativas en el nivel medio superior, creando un espacio para que reflexionaran, valoraran, discutieran, analizaran y hasta realizaran propuestas para mejorar el proceso de formación en competencias.

Dar la voz al alumnado en esta investigación es un punto de partida que puede llevarnos a propiciar un mayor debate y autonomía en la gestión y avanzar hacia modelos formativos más comprometidos con una participación real que garanticen que la opinión de las y los estudiantes se tiene en cuenta y es valiosa y que, por lo tanto, su papel en la gestión del cambio es de mayor relevancia, retomando la propuesta de Fielding es importante que se responda a “las percepciones y recomendaciones de los estudiantes y no se traten como simples notas a pie de página sin mayor importancia” (Cfr. Rudduck y Flutter, 2007: 145).

A lo largo de este trabajo se recuperan aquellos relatos de las y los estudiantes que dan cuenta de cómo ellos perciben sus propios procesos formativos y en la medida de lo posible ir socializando esta información con los profesores y directivos que pertenecen a sus mismos contextos para iniciar procesos de reflexión propicios para la mejora.

En este sentido, es conveniente mencionar que las y los jóvenes que participaron en esta investigación estuvieron dispuestos a la discusión, les sorprendió el hecho de que fueran tomados en cuenta para analizar y discutir acerca de los procesos de formación en competencias, empoderándose del papel de analistas y colaboradores en todo momento, hecho que permitió expresar los significados y percepciones que tienen sobre lo educativo del cual se ha dado cuenta en los últimos tres capítulos de este escrito.

Por otra parte, el silencio de las y los estudiantes, en aquello que no expresan con palabras, pero sí con las miradas y expresiones corporales donde pueden percibirse los sentimientos y las emociones, se interpreta que éstos viven en una soledad y ausencia de sus profesores, de los padres de familia y de la sociedad en general, cuando tienen que

enfrentar los problemas que viven como jóvenes, tienen preocupaciones, sueños, inquietudes e ilusiones que se guardan para sí y que no se atreven a develar, justo porque no encuentran en el/la otro/otra un respaldo, un cobijo o un apoyo y confianza desde donde sostenerse para avanzar en sus proyectos vitales de vida. Reclaman que ser joven, no es una enfermedad que se cura con la edad, ser joven es construir una etapa de la vida, desde sus propias miradas, concepciones y percepciones sobre el presente y el futuro, capacidad que los adultos ignoran y no le otorgan sentido, relegando a las y los jóvenes a un vacío de ser.

Pero en este debate que fue lo que más preocupa a las y los jóvenes acerca de su formación, en cuanto al desarrollo de sus competencias, ubican como la más importante por desarrollar a la competencia *1. Se conoce y valora a sí mismo*, a la que ven como el punto de partida para desarrollar las otras competencias, pero develan que en la escuela no se le pone atención a este tipo de formación, las actividades de orientación o tutoría están lejos de cumplir con esta necesidad formativa del alumnado.

Otra competencia que interesa a las y los estudiantes es la *3. Practica estilos de vida saludables*. Reconocen que ésta tiene que ver más con el hecho de ser jóvenes, cuidar la imagen física es algo que les permite la socialización y aceptación en el grupo de pares.

En tercer lugar de importancia las y los jóvenes refieren la competencia *10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad*, que también tiene que ver con la búsqueda del sentido de pertenencia y aceptación en los grupos sociales. Estas tres competencias desde la mirada y apreciación de las y los jóvenes son las que en este momento valoran como más desarrolladas, pero ¿qué pasa con las otras ocho competencias?

Desde la apreciación de las y los estudiantes, la escuela no promueve básicamente el desarrollo de las competencias *2. Apreciación por el arte*, *4. Competencia comunicativa*, *5. Desarrolla innovaciones*, *7. Aprende por iniciativa* y *8. Trabaja en equipo*. Estas valoraciones nos llevan a plantear las siguientes conclusiones.

La escuela no está cumpliendo de forma cabal con su cometido de lograr en el estudiante un perfil de egreso donde cuente con el desarrollo de las competencias básicas que le permitan desarrollarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social, pierde

de vista que un gran porcentaje de las y los jóvenes en Chiapas y en México el último paso que dan en la escuela, lo hacen en el nivel medio superior, es decir la última oportunidad de recibir educación formal la tienen en el bachillerato o en la preparatoria, puesto que muchos de ellos ya no contarán con las posibilidades de seguir estudiando, por causas económicas, familiares, porque son rechazados en alguna universidad pública, o bien porque ya no tienen el interés de seguir estudiando.

La dinámica social de la juventud en México nos revela que el mayor porcentaje de población ni-ni se concentra en las edades de 18 a 24 años, justo cuando terminan el bachillerato y el mayor porcentaje de abandono escolar se da entre los 16 y 18 años de edad, estos datos relacionados con la discusión que aportó el alumnado participante, reclaman a los actores educativos, o bien a la institución educativa, la reflexión y actuación en razón a la problemática que vive la juventud, ya que sí bien ésta no es exclusiva de la escuela hay una parte de la que es responsable y ésta es la formación. Este señalamiento es resultado de lo que las y los estudiantes relataron en la investigación al identificar las debilidades de su formación y al indicar aquellas competencias cuyo desarrollo no se favorece en la escuela (especialmente las competencias *2. Apreciación por el arte, 4. Competencia comunicativa, 5. Desarrolla innovaciones, 7. Aprende por iniciativa y 8. Trabaja en equipo*).

Las y los jóvenes que participaron en esta investigación muestran que tienen una percepción clara acerca de su formación académica, que debe ser recuperada y considerada por sus docentes, directivos, etc., para atender las necesidades de aprendizaje que éstos reclaman, pero además nos revelan que no existe un enfoque de formación en competencias coherente en la práctica educativa toda vez que convergen elementos de los distintos enfoques, y no se pretende con esto hacer un juicio de valor sobre si es bueno y malo, sino ofrecer a los lectores información para repensar la propia práctica docente, preguntándonos si es que existe una intencionalidad y metodología adecuada y afín sobre el cómo se está formando al alumnado.

La investigación propone una visión de la formación en competencias que recupera elementos que van desde lo personal, local y regional hacia lo global, en un sentido inverso a lo que propone la RIEMS, de bajar las políticas educativas desde la escala global hasta el

aula; esto es, la investigación se centra en recuperar las experiencias vividas por el último destinatario de la reforma, la y el estudiante, ofreciendo desde allí una visión regional, local y personal de los encuentros y desencuentros que se tienen con las formas en que se instrumenta una política educativa que viene influenciada desde el ámbito internacional, atravesando lo nacional y estatal para finalmente concretizarse en los contextos que viven los actores sociales.

Otros matices en la investigación que abren posibilidades para continuar trabajando en la temática, son los siguientes: llama la atención los resultados comparativos en cuanto a la apreciación que realizan las y los estudiantes del nivel de desarrollo de las competencias considerando el contexto en el que se ubican los centros escolares, existiendo diferencias significativas entre las competencias que se desarrollan en el contexto rural, semiurbano y urbano, que forman parte de la región investigada (Centro-Fraylesca), invitando a indagar y profundizar sobre ello.

Por lo pronto se puede concluir que en los planteles del COBACH ubicados en el contexto urbano de esta región, los estudiantes perciben un mayor grado de desarrollo de las competencias respecto de los contextos semiurbano y rural. Esto es así para las competencias *1. Se conoce y valora a sí mismo, 2. Apreciación por el arte, 3. Practica estilos de vida saludables, 4. Competencia comunicativa, 5. Desarrolla innovaciones, 6. Sustenta una postura personal, 7. Aprende por iniciativa y 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad.*

Algunos aspectos que explican el mayor grado de desarrollo de las competencias *1. Se conoce y valora a sí mismo, 2. Apreciación por el arte y 3. Practica estilos de vida saludables* en un contexto urbano tienen que ver con el hecho de contar con más de un orientador educativo que puede responder a las necesidades de tutoría de las y los estudiantes, así como contar con personal dedicado e infraestructura apropiada para llevar a cabo actividades artísticas y deportivas. El acceso que tienen las y los jóvenes a las tecnologías de información y comunicación, así como la posibilidad de acceder diversas fuentes de información y tener contacto con otros agentes educativos (por ejemplo cursos de nivelación académica) promueve con mayor facilidad el desarrollo de las competencias *5. Desarrolla innovaciones, 6. Sustenta una postura personal y 7. Aprende por iniciativa.*

Sin embargo, la competencia 8. *Trabaja en equipo* se desarrolla más en un contexto semiurbano, al igual que la competencia 9. *Participa en la vida de la comunidad* y la 11. *Contribuye al desarrollo sustentable*. El hecho que en este contexto todavía se mantengan prácticas propias de la vida comunitaria, alejadas un poco de los influjos de la globalización, influyen en el desarrollo de estas competencias y promueven el trabajo en equipo tal como lo refieren las y los estudiantes en sus relatos; así como la cercanía con los espacios naturales (como es el caso de la Reserva Ecológica El Canelar y El Ojo de Agua que se encuentra en el municipio de Emiliano Zapata, en los que realizan prácticas escolares las y los estudiantes del plantel 20 de Noviembre) que han promovido su conservación.

En el contexto rural, tal como se planteó en el capítulo 5 se encuentran carencias y rezagos estructurales que impiden el desarrollo de las competencias por parte de las y los estudiantes, quienes en todos los casos plantean un desarrollo menor. Son las competencias 3. *Practica estilos de vida saludables* y 10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad* las únicas en las que se presenta un desarrollo similar a los contextos urbanos. No está por demás comentar que son estas las dos competencias más desarrolladas en toda la región, con valores similares que son 2.9 en contexto rural y 3 en contextos urbano para la primera; 3 en contexto rural y 3.2 en contexto urbano para la segunda.

El análisis del desarrollo de las competencias desde una perspectiva de género es una discusión que tendrá que desarrollarse con profundidad en futuras investigaciones, a partir de lo expresaron las y los estudiantes que colaboraron en esta investigación mostrando que existen diferencias en la forma en la que hombres y mujeres aprecian el desarrollo de cada uno de las competencias, así como el sentido y el significado que tiene para cada uno de ellos, significaciones que se ven atravesadas por el rol genérico que la sociedad les ha atribuido, por la interacción con los actores educativos y por el espacio y el tiempo donde les ha tocado vivir.

El tema de la interculturalidad, que fue multirreferenciado por las y los estudiantes, invita a realizar investigaciones que tengan que ver con cómo se construye la interculturalidad en los diferentes contextos y cómo la competencia se moviliza en la interacción con los sujetos.

Finalmente, es necesario mencionar que los resultados de esta investigación podrán ser complementados con investigaciones que profundicen en la mirada de los docentes, la resignificación de la identidad del docente cuando vive y experimenta una reforma educativa, aspecto que fue abordado de manera breve en apartados de los capítulos 2 y 5 de esta tesis.

Haciendo un balance a la distancia puedo decir ahora que el trabajo de investigación realizado a lo largo de tres años, ha significado para mí, no sólo un aprendizaje teórico-metodológico de cómo se realiza una investigación regional, sino también un proceso de formación que me permitió repensar mi propia práctica docente en el desarrollo del enfoque por competencias, así como aprender a colaborar en un equipo de investigación para discutir y reflexionar sobre los problemas educativos que son propios de los contextos de Chiapas. En este sentido puedo mencionar mi participación en el proyecto *Profesores y profesoras ante el cambio educativo. Implicaciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en escuelas de Chiapas* desarrollado entre 2012 y 2013 en el marco del Sistema de Investigación de la UNACH.

Los resultados de esta investigación se suman a los de otras que se han realizado en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas en los que se aborda el enfoque por competencias en el nivel medio superior. Estas investigaciones fueron realizadas por Oliva Gómez (2011) *Reforma Educativa: regionalización simbólica para la transformación de los sujetos* y por Vega Morales (2012) *Representaciones sociales de las competencias docentes vinculadas a las tecnologías de la información y de comunicación (TIC) en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 233*. Y en el nivel superior la realizada por Pérez Trujillo (2012) *Estudio regional sobre tecnología educativa y competencias docentes para la didáctica de las matemáticas*. De tal forma que con estas investigaciones se fortalece una línea de investigación en los estudios regionales que nos permite profundizar y develar las realidades educativas del enfoque por competencias.

Continúa esta línea el proyecto *Reforma educativa y contexto escolar: un acercamiento a la enseñanza de las competencias matemáticas en la región Centro-Norte* de Ángel López Arens inscrito en diciembre de 2013 en el mismo doctorado.

Entre los aportes que realiza esta investigación se encuentran también la aplicación de la escala valorativa que fue desarrollada en dos investigaciones realizadas como tesis de licenciatura por estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, una denominada *Impacto de la RIEMS en los alumnos de 6to. semestre de la Preparatoria No. 7 de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas* presentada en agosto de 2013, por Alfredo de Jesús Díaz Jiménez, Fernando Guadalupe Domínguez Palomo y Luis Alberto Hidalgo Rodríguez y la otra titulada *Práctica docente en la Escuela Preparatoria núm. 7 del estado de Chiapas. Una valoración realizada desde la mirada de estudiantes y profesores* de Guadalupe Candelaria López y López, Luvileydi Roblero Trujillo terminada en noviembre de 2013.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, J. Félix. (2009) La voluntad de distracción. Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. Pp. 176-205.

ANUIES (1971) Declaración de Villahermosa, en Acuerdos y Declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

ANUIES (1972) Acuerdos de Tepic. En Revista Mexicana de Educación Superior. Núm, 4. Octubre-Diciembre. Recuperado en mayo de 2012, de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res004/info004.htm

– (1975). Primer año de actividades del Colegio de Bachilleres. En Revista de la Educación Superior. Núm. 13, Enero-marzo. Recuperado el 03 de febrero de 2012 en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res013/txt11.htm

– (1991). Acuerdos y Declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. En Revista de la Educación Superior. Núm. 77. Enero-marzo. Recuperado en mayo de 2012, de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/info077.htm

Asociación Europea de Universidades. (2005). Declaración de Glasgow “universidades fuertes para una Europa fuerte”. Bruselas, Bélgica. 31 de marzo al 02 de abril.

Barrón, Concepción. (2000) La formación en competencias. En M. A. Valle (ed.). *Formación de competencias y certificación profesional*. México: UNAM.

Beneitone, Pablo, *et al.* (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- Blanco, Rosa, *et al.* (2007). Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 29 y 30 de marzo, Buenos Aires, Argentina. Santiago, Chile: UNESCO. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Boisier Etcheverry, Sergio. (2007) Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización; entre la geografía y la gobernabilidad. España: Universidad de Alcalá.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005, Noviembre 23). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 13, Núm. 45. Revista académica evaluada por pares. <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Bourdieu, Pierre. (1990). Sociología y Cultura. México: Ed. Grijalbo.
- Bruner, Jerome. (1998). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Cabrera Díaz, Dileri Janneth y Muñoz Gómez, Rosinela (Coord.). (2012). Manual de Organización. COBACH: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Septiembre. 170 p.
- Cabrera Díaz, Dileri Janneth (Coord.). (2010). Manual de Inducción. COBACH: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Septiembre. 20 p.
- Cabrero, E. (2000). “Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas, en México. Límites de las policy sciences en contextos culturales y políticamente diferentes”. En Gestión y política pública. México. Vol. IX, Núm. 2.
- Carretero, Mario. (2011). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Paidós. 222 p.
- Carvajal Alvarado, Guillermo. (1997). La implantación de políticas de regionalización en Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

- Clemente Linuesa, María. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En Sacristán, J. Gimeno (Comp.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Pp. 269-293.
- Coll, César. (2010). Las competencias en la educación escolar: algo más una moda y mucho menos un remedio. En revista *Innovación Educativa*, Núm. 161. S/F. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Pp. 34-39.
- Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Grupo de trabajo B “Competencias Clave”. Dirección General de Educación y Cultura.
- Contreras Domingo, José y Pérez de Lara Ferré Nuria. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Ed. Morata: Madrid. Pp. 21-86.
- Cullen, Carlos. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. En *Novedades educativas*. No. 62. Buenos Aires, Argentina.
- Delors, Jacques (Coord.). (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO: Santillana. Pp. 9-85.
- Díaz Barriga, Ángel. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México: ISSUE-UNAM/Universia. Vol. II, No. 5, PP. 3-24. <http://ries.universia.net>
- Dirección General de Bachillerato. (2003). Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006. SEP: Abril de 2003.

- (2012). Modelo educativo de la educación media superior a distancia. En <http://www.dgb.sep.gob.mx/subsistemas/subsistemas.html#emsad>

Escamilla González, Amparo. (2010). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Grao. P. 219.

Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). Declaración de Bolonia, Italia, 19 de Junio de 1999.

- (2001). Declaración de Praga. República Checa, 19 de mayo.
- (2003). Declaración de Berlín. 19 de Septiembre.
- (2005a). Declaración de Glasgow. Bruselas. 15 de Abril.
- (2005b). Declaración de Bergen. Noruega, 19 al 20 de mayo.

Frade Rubio, Laura. (2008). Planeación por competencias. México: Inteligencia Educativa.

- (2009). Desarrollo de competencias en educación básica. México: Calidad educativa consultores.

Fundación EU-LAC. (1999). Declaración del Río de Janeiro. En 1ª. Reunión Cumbre de América Latina, el Caribe y la Unión Europea. Brasil, 28 y 29 de Junio. Fundación Unión Europea, América Latina y el Caribe en eulacfundación.org/es/content/documentos-a/c-ue

Galeano Marín, María Eumelia. (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: La Carreta. Pp. 187-214.

García Álvarez, Jacobo. (2006). Geografía regional. En Alicia Lindón y Daniel Hiernaux (dirs.). Tratado de geografía humana. México: UAM-Iztapalapa, Anthropos. Pp. 25-69.

García Canclini, Néstor. (2010). La sociedad mexicana vista desde los jóvenes. Epílogo. En Reguillo, Rossana (Coord.). Los jóvenes en México. México: FCE/CONACULTA. Pp. 430-443.

- García de Viedma, Juan Junoy. (1997). Taller de capacitación de asesores para la modalidad de educación media superior a distancia. México: SEP/IPN/DGB
- Giroux, Henry A. (2003). La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata. 167p.
- Gobierno de Chiapas. (2007). Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012. Gobierno de Chiapas.
- Gobierno de la República. (1973). Decreto que crea al Colegio de Bachilleres. En Revista de educación superior. Núm. 8, Octubre-Diciembre. En http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res008/info008.htm
- (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México: Gobierno de la República.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coord.). (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, Julia and Wagenaar, Robert. Eds. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Proyecto Piloto Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia, Bilbao.
- H. Congreso de la Unión. (1993). Ley General de Educación. Publicada en Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio.
- H. Congreso del Estado de Chiapas, LIII Legislatura. (1978). Decreto Número 133, por el que se Crea el Colegio de Bachilleres de Chiapas. En Periódico Oficial del Estado (32), 09 de Agosto.
- H. Congreso del Estado de Chiapas, LXIV Legislatura. (2011). Decreto Número 324, Ley del Colegio de Bachilleres de Chiapas. En Periódico Oficial del Estado (326), 14 de septiembre.
- Ibañez, Jesús. (2003). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI. Pp. 261-351.

- IMJUVE. (2011). Encuesta nacional de la juventud 2010, resultados generales. México: Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE).
- IMJUVE/CONAPRED. (2011). Encuesta nacional sobre discriminación en México | Enadis 2010, resultados sobre las y los jóvenes. México: Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE)/Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). On line <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-JOVENES-Accss.pdf>
- INEGI. (2011). Perspectiva Estadística Chiapas. Marzo 2011.
- Latapí Sarre, Pablo. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. En Revista electrónica de investigación educativa (REDIE). México. Vol. 6, Núm. 2.
- (2004). La SEP por dentro. México: FCE.
- Leite Méndez, Analía E. *et al.* (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. En Forum: Qualitative Social Research, Vol. 13, No. 3. Art. 19. Septiembre.
- Ministerio de Educación de Bélgica. (2009). Declaración de Lovaina. 28 al 29 de abril.
- Morin, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.
- (2005). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa. P. 167.
- Nateras Domínguez, Alfredo. (2010). Performatividad. Cuerpos juveniles y violencias sociales. En Reguillo, Rossana (Coord.). Los jóvenes en México. México: FCE/CONACULTA. Pp. 225-260.
- OCDE. (2005). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo. www.deseco.admin.ch/bfs/.../2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf
- (2001). Definición y Selección de Competencias Clave. Paris.

- OEI. (2000). Declaración de Panamá Unidos por la niñez y la adolescencia, base de la justicia y la equidad en el Nuevo Milenio. En Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. 17 y 18 de Noviembre. On line www.oei.es/xcumbrede.htm
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes C. (2010). Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. En Reguillo, Rossana (Coord.). Los jóvenes en México. México: FCE/CONACULTA. Pp. 124-153.
- Palacios L., Juan José. (1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. En Revista interamericana de planificación. No. 66. Junio de 1983. SIAP, México, D.F. Pág. 56-68.
- Pérez Gómez, Ángel. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Sacristán, J. Gimeno (Comp.). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? España: Morata. 2da. Edición. Pp. 59-99.
- (2012). Educarse en la era digital. La escuela educativa. Madrid: Morata. P. 334.
- Perrenoud, Philippe. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica, Barcelona: GRAÓ. 224.
- (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: GRAÓ, Biblioteca del Aula. 168 p.
 - (2011). Construir competencias desde la escuela. México: J.C. SÁEZ editor. 125 p.
- Reguillo, Rossana (Coord.). (2010). Los jóvenes en México. México: FCE/CONACULTA.
- Rivas Flores, José Ignacio. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, David (Coords.). En Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: OCTAEDRO.
- Rivas Flores, José Ignacio y Leite Méndez, Analía Elizabeth. (2011). La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos. En Hernández Fernando, Sancho

- Juana María, y Rivas José Ignacio. Historias de vida en educación: Biografías en contexto. Universidad de Barcelona: ESBINA-RECERCA. Pp. 75-80.
- Robles Vázquez, Héctor V. (Coord.). (2011). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009. Educación Media Superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En <http://www.inee.edu.mx/images/PanoramaEMS2009/panoramams.pdf>
- Roegiers, Xavier. (2010). Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica. P. 386.
- Rose Paulina, *et al.* (2012). Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Luxemburgo: UNESCO. 2da. Edición. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- Rudduck, Jean y Flutter Julia. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata. P. 171.
- Ruiz Iglesias, Magalys. (2010). El concepto de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas. México: Trillas. 103 p.
- Sacristán, J. Gimeno (Comp.). (2009). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? España: Morata. 2da. Edición. 233 p.
- Sacristán, J. Gimeno (Comp.). (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. España: Morata. 639 p.
- Salguero Cubides, Jorge. (2006). Enfoques sobre algunas teorías referentes al desarrollo regional. Bogotá.
- Sandín Esteban, M. Paz. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. España: Mc Graw Hill. 257 p.
- Santos del Real, Annette y Delgado Santoveña, Alejandra. (2011). Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la educación media superior. En Orduña Chávez, María Norma. La educación media superior en México. Informe 2010-

2011. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>

SEP. (1982). Acuerdo No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato. En Diario Oficial de la Federación del 24 de mayo de 1982. México, D. F.

- (1982). Acuerdo No. 77. En Diario Oficial de la Federación del 02 de septiembre de 1982. México, D. F.
- (1982). Congreso Nacional de Bachillerato (Síntesis), Cocoyoc, Morelos.
- (1989). Capítulo 6. Educación Media Superior: En Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México.
- (1994). Curriculum Básico Nacional del Bachillerato. México.
- (2001). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. En Diario Oficial de la Federación. 21 de enero. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766674&fecha=21/01/2005
- (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- (2008a). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. En Diario Oficial de la Federación. Viernes 26 de septiembre de 2008.
- (2008b). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. En Diario oficial de la Federación. Martes 21 de Octubre de 2008.
- (2008c). Acuerdo 445. Por el que se conceptualiza y define para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. En diario oficial de la federación. Martes 21 de octubre de 2008.
- (2008d). Acuerdo 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. En Diario Oficial de la Federación. Miércoles 29 de octubre de 2008.
- (2008e). Acuerdo 449. Por el que se establecen las competencias que definen el perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. En Diario Oficial de la Federación. Martes 2 de diciembre de 2008.

- (2008f). Acuerdo 450. Por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior. En Diario Oficial de la Federación. Martes 16 de diciembre de 2008.
- (2009a). Acuerdo 480. Por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. En Diario Oficial de la Federación. Viernes 23 de enero de 2009.
- (2009b). Acuerdo 486. Por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. En Diario Oficial de la Federación. Jueves 30 de abril de 2009.
- (2009c). Acuerdo 448. Por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447. En Diario Oficial de la Federación. Martes 23 de Junio de 2009.

Susinos Rada, Teresa y Ceballos López, Noelia. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. En Revista de educación, No. 359, Septiembre-diciembre. Pp. 24-44.

Tezanos, José Félix. (2009). Las generaciones pérdidas. Tendencias de precarización laboral y exclusión social en los jóvenes. En "Juventud y exclusión social. Décimo foro sobre tendencias sociales. Madrid: Sistemas. Pp. 31-49.

Tobón Tobón, Sergio, Pimienta Prieto, Julio y Juan Antonio García Fraile. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson. 216 p.

Tobón Tobón, Sergio. (2005). Formación basada en competencias. 2ª. Edición. Bogotá: Ecoe. 266 p.

- (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones. 266 p.
- (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En Adla Jaik Dippy Arturo Barraza Macias. *Competencias y*

Educación. Miradas múltiples de una relación. México: Instituto Universitario Anglo Español A. C. y Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Pp. 14-25.

Torres Santomé, Jurjo. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En Sacristán, J. Gimeno (Comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata. 2da. Edición. Pp. 143-175.

Touraine, Alain. (2002). *A la búsqueda de sí mismo, diálogo sobre el sujeto.* Barcelona: Paidós. P. 270.

– (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy.* Barcelona: Paidós. P. 271.

– (2007). Entrevista en *Revista Iberoamericana de Juventud. Juventud y migración.* No. 5, Madrid: UNFPA-OIJ-UNDESA. Junio de 2007, Pp. 22-27.

– (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI.* Barcelona: Paidós. P. 263.

– (2009a). *Extranjeros en su propia sociedad.* En Tezanos, José Félix. "Juventud y exclusión social. Décimo foro sobre tendencias sociales. Madrid: Sistemas. Pp. 11-20.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

– (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción,* 5 al 9 de octubre de 1998, sede de la UNESCO, París.

– 2002. *Declaración de la Habana.* Cuba, 14 al 16 de Noviembre de 2002.

Van Manen, Max. (2003). *La investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* España: Idea Books. 219 p.

Zabala, Antoni y Laia Arnau. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Grao. P. 226.

ANEXO 1. PLANTELES DEL COBACH POR COORDINACIONES DE ZONA

COORDINACIÓN DE ZONA CENTRO FRAYLESCA		
N. P	PLANTEL	MUNICIPIO
1	PLANTEL 001 TUXTLA-TERÁN	TUXTLA GUTIÉRREZ
2	PLANTEL 013 TUXTLA-ORIENTE	TUXTLA GUTIÉRREZ
3	PLANTEL 015 LA CONCORDIA	LA CONCORDIA
4	PLANTEL 017 DOMINGO CHANONA	DOMINGO CHANONA, VILLAFLORES, CHIAPAS.
5	PLANTEL 020 "20 DE NOVIEMBRE"	EMILIANO ZAPATA
6	PLANTEL 027 CRISTÓBAL OBREGÓN	VILLAFLORES
7	032 SAN PEDRO BUENAVISTA	SAN PEDRO BUENAVISTA VILLA CORZO
8	033 POLYFORUM	TUXTLA GUTIÉRREZ
9	035 TUXTLA NORTE	TUXTLA GUTIÉRREZ
10	044 VILLAFLORES	VILLAFLORES
11	049 OCOZOCOAUTLA	OCOZOCOAUTLA DE ESPINOSA
12	054 NICOLÁS RUIZ	NICOLÁS RUIZ
13	074 JULIÁN GRAJALES	CHIAPA DE CORZO
14	092 SAN LUCAS (EMSAD)	SAN LUCAS, CHIAPAS.
15	111 RIZO DE ORO (EMSAD)	RIZO DE ORO, LA CONCORDIA
16	123 CUAUHTÉMOC	CUAUHTÉMOC, VILLAFLORES
17	132 CAPITÁN LUIS A. VIDAL (EMSAD)	SILTEPEC
18	136 IGNACIO ZARAGOZA (EMSAD)	IGNACIO ZARAGOZA , OCOZOCOAUTLA DE ESPINOSA
19	145 TUXTLA SUR	TUXTLA GUTIÉRREZ
20	153 GRAL. FRANCISCO VILLA (EMSAD)	FRANCISCO VILLA, OCOZOCOAUTLA DE ESPINOSA.
21	159 CHIAPILLA (EMSAD)	CHIAPILLA
22	179 OCUILAPA DE JUÁREZ (EMSAD)	OCUILAPA DE JUÁREZ, OCOZOCOAUTLA DE ESPINOSA
23	158 NUEVA PALESTINA (EMSAD)	ÁNGEL ALBINO CORZO
24	235 MTRO. GASPAR DIAZ REYES	VENUSTIANO CARRANZA
25	181 GUADALUPE VICTORIA (EMSAD)	GUADALUPE VICTORIA, VILLAFLORES, CHIAPAS
26	234 PLAN DE AYALA	TUXTLA GUTIÉRREZ
27	236 TUXTLA PONIENTE	TUXTLA GUTIÉRREZ
28	238 LIBERTAD DEL PAJAL (EMSAD)	LIBERTAD DEL PAJAL, ÁNGEL ALBINO CORZO
29	202 LAGUNA DEL COFRE (EMSAD)	MONTECRISTO DE GUERRERO
30	239 PLAN DE AYUTLA (EMSAD)	PLAN DE AYUTLA, ÁNGEL ALBINO CORZO
31	241 PLAN DE LA LIBERTAD (EMSAD)	PLAN DE LA LIBERTAD, LA CONCORDIA

COORDINACIÓN DE ZONA CENTRO NORTE		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
1	019 SOYALÓ	SOYALÓ
2	047 PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN	PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN
3	52 OCOTEPEC	OCOTEPEC
4	053 CHAPULTENANGO	CHAPULTENANGO
5	055 LA GLORIA (EMSAD)	LA GLORIA, IXTAPANGAJOYA
6	056 IXTACOMITÁN	IXTACOMITÁN
7	075 RAYÓN	RAYÓN
8	076 IXHUATAN ANEXO	IXHUATAN
9	80 FRANCISCO I. MADERO (EMSAD)	FRANCISCO I. MADERO, TECPATÁN
10	88 SAN JOSÉ MASPAC (EMSAD)	SAN JOSÉ MASPAC, FRANCISCO LEÓN
11	118 EL PALMAR	CHIAPA DE CORZO
12	042 JUÁREZ	JUÁREZ
13	006 REFORMA	REFORMA
14	093 EL CALVARIO	EL CALVARIO, AMATÁN
15	293 SAN JOSE CHAPAYAL (EMSAD)	PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN
16	305 SAN ISIDRO LAS BANDERAS (EMSAD)	PANTEPEC
17	102 COAPILLA	COAPILLA
18	119 SAN PABLO HUACANÓ (EMSAD)	OCOTEPEC
19	141 RINCÓN CHAMULA (EMSAD)	PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN
20	162 RÓMULO CALZADA (EMSAD)	RÓMULO CALZADA, TECPATÁN
21	171 SAN ANDRÉS DURAZNAL (EMSAD)	SAN ANDRÉS DURAZNAL
22	192 CHICOASÉN (EMSAD)	CHICOASEN
23	203 NUEVO XOCHIMILCO (EMSAD)	NUEVO XOCHIMILCO, OSTUACÁN
24	229 AMATÁN	AMATÁN
25	231 PICHUCALCO	PICHUCALCO
26	242 LUIS ESPINOZA (EMSAD)	BOCHIL
27	243 ANGEL ALBINO CORZO (EMSAD)	COPAINALÁ
28	244 AZTLÁN (EMSAD)	AZTLÁN, IXTAPA
29	245 CACATÉ (EMSAD)	CACATÉ, IXTAPA
30	246 NUEVO VOLCÁN CHICHONAL (EMSAD)	NUEVO VOLCÁN CHICHONAL, JUÁREZ
31	247 NUEVO NICAPA (EMSAD)	NUEVO NICAPA, PICHUCALCO
32	248 IGNACIO ZARAGOZA BAJO (EMSAD)	IGNACIO ZARAGOZA BAJO, PICHUCALCO
33	249 RAFAEL PASCACIO GAMBOA (EMSAD)	RAFAEL PASCACIO GAMBOA, REFORMA
34	282 OSUMACINTA (EMSAD)	OSUMACINTA

COORDINACIÓN DE ZONA NORTE		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
1	206 EL TUMBO (EMSAD)	EL TUMBO, OCOSINGO
2	209 UBILIO GARCÍA (EMSAD)	UBILIO GARCÍA, OCOSINGO
3	163 AGUA BLANCA SERRANÍA (EMSAD)	AGUA BLANCA SERRANÍA, PALENQUE
4	247 FLOR DE CACAO (EMSAD)	BENEMÉRITO DE LAS AMÉRICAS
5	304 PROF. ROBERTO BARRIOS	PROF. ROBERTO BARRIOS, PALENQUE
6	07 PALENQUE	PALENQUE
7	09 PLAYAS DE CATAZAJA	CATAZAJÁ
8	12 SAN JOSÉ PATHUITZ	EJIDO SAN JOSÉ PATHUITZ, CHILÓN
9	18 SAN MARTIN CHAMIZAL	SAN MARTIN CHAMIZAL, PALENQUE
10	26 RIO CHANCALÁ	RIO CHANCALÁ, PALENQUE
11	38 SUCLUMPÁ	SUCLUMPÁ. SALTO DE AGUA
12	81 MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA (EMSAD)	MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA, PALENQUE
13	87 SIBAL	SIBAL, OCOSINGO
14	95 CENOBIO AGUILAR (EMSAD)	CENOBIO AGUILAR, SALTO DE AGUA
15	096 EGIPTO	EGIPTO, SALTO DE AGUA
16	099 NUEVO FRANCISCO LEÓN	NUEVO FRANCISCO LEÓN, OCOSINGO
17	112 LÁZARO CÁRDENAS (EMSAD)	LÁZARO CÁRDENAS, PALENQUE
18	113 IGNACIO ZARAGOZA (EMSAD)	SALTO DE AGUA
19	117 ESTACION LA UNIÓN (EMSAD)	PALENQUE
20	125 ROBERTO BARRIOS (EMSAD)	BENEMÉRITO DE LAS AMÉRICAS
21	128 ZAMORA PICO DE ORO (EMSAD)	MARQUÉS DE COMILLAS
22	142 SAN JERÓNIMO TULIJÁ	CHILÓN
23	174 PEÑA LIMONAR (EMSAD)	OCOSINGO
24	185 SANTO DOMINGO (EMSAD)	OCOSINGO
25	186 DR. SAMUEL LEÓN BRINDIS (EMSAD)	PALENQUE
26	187 NUEVA GALILEA (EMSAD)	PALENQUE
27	188 DOS ARROYOS 2A SECCIÓN (EMSAD)	SALTO DE AGUA
28	191 CINTALAPA (EMSAD)	OCOSINGO
29	272 NUEVA ESPERANZA PROGRESISTA (EMSAD)	PALENQUE
30	273 LAS DELICIAS (EMSAD)	PALENQUE
31	274 AGUA BLANCA (EMSAD)	SALTO DE AGUA

COORDINACIÓN DE ISTMO COSTA		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
1	04 PIJIJAPAN	PIJIJAPAN
2	63 TRES PICOS	TRES PICOS, TONALÁ
3	77 JOSÉ MA. PINO SUÁREZ	JIQUIPILAS
4	83 MANUEL ÁVILA CAMACHO (EMSAD)	MANUEL ÁVILA CAMACHO, TONALÁ
5	101 RAFAEL CAL Y MAYOR (EMSAD)	CINTALAPA
6	114 SESECAPA	MAPASTEPEC
7	116 JULIÁN GRAJALES (EMSAD)	JIQUIPILAS
8	131 SAN ISIDRO (EMSAD)	PIJIJAPAN
9	139 RINCÓN VERACRUZ (EMSAD)	ESCUINTLA
10	148 JOAQUÍN MIGUEL GUTIÉRREZ (EMSAD)	PIJIJAPAN
11	154 HERMENEGILDO GALEANA (EMSAD)	PIJIJAPAN
12	165 BENITO JUÁREZ (EMSAD)	JIQUIPILAS
13	166 ADOLFO LÓPEZ MATEOS (EMSAD)	CINTALAPA
14	190 MAPASTEPEC	MAPASTEPEC
15	227 TONALÁ	TONALÁ
16	228 CINTALAPA	CINTALAPA
17	232 ARRIAGA	ARRIAGA
18	218 NUEVA LIBERTAD (EMSAD)	ACACOYAGUA
19	219 LOS CACAOS (EMSAD)	ACACOYAGUA
20	226 PALO BLANCO (EMSAD)	TONALÁ
21	233 PLAN DE AYALA (EMSAD)	PIJIJAPAN
22	268 NUEVA TENOCHTITLÁN (EMSAD)	CINTALAPA
23	269 ADOLFO LÓPEZ MATEOS (EMSAD)	MAPASTEPEC
24	270 JOSÉ PANTALEÓN DOMÍNGUEZ (EMSAD)	MAPASTEPEC
25	271 IGNACIO RAMÍREZ (EMSAD)	TONALÁ
26	286 LAZARO CARDENAS	CINTALAPA

COORDINACIÓN DE ZONA SIERRA FRONTERIZA		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
1	10 COMITÁN	COMITÁN
2	72 TZIMOL	TZIMOL
3	79 JUAN SABINES GUTIÉRREZ	LA TRINITARIA
4	84 MARAVILLA TENEJAPA (EMSAD)	MARAVILLA TENEJAPA
5	91 LÁZARO CÁRDENAS (EMSAD)	LA TRINITARIA
6	97 RÍO BLANCO (EMSAD)	LA INDEPENDENCIA
7	108 NUEVO MOMÓN (EMSAD)	LAS MARGARITAS
8	109 NUEVO SAN JUAN CHAMULA (EMSAD)	LAS MARGARITAS
9	110 JERUSALÉN (EMSAD)	LAS MARGARITAS
10	51 GUADALUPE VICTORIA	AMATENANGO DE LA FRONTERA
11	121 SAN ANTONIO BUENA VISTA (EMSAD)	LA INDEPENDENCIA
12	133 NUEVO AMATENANGO	AMATENANGO DE LA FRONTERA
13	130 RODOLFO FIGUEROA (EMSAD)	FRONTERA COMALAPA
14	146 PACAYAL	AMATENANGO DE LA FRONTERA
15	288 NUEVO MAZAPA (EMSAD)	FRONTERA COMALAPA
16	23 PASO HONDO	FRONTERA COMALAPA
17	46 SOCOLTENANGO	COL. LA JOYA DE SOCOLTENANGO
18	50 INDEPENDENCIA	LA INDEPENDENCIA
19	213 NUEVO PACAYAL (EMSAD)	BELLA VISTA
20	256 AMATENANGO DEL VALLE (EMSAD)	AMATENANGO DEL VALLE
21	PLANTEL 264 LAS ROSAS	LAS ROSAS
22	216 RÍO GUERRERO (EMSAD)	AMATENANGO DE LA FRONTERA
23	199 PABLO L. SIDAR ESCOBAR (EMSAD)	PABLO L. SIDAR CHICOMUSELO
24	257 NUEVA AMÉRICA (EMSAD)	CHICOMUSELO
25	122 LA GLORIA (EMSAD)	LA TRINITARIA
26	126 NUEVO ORIZABA (EMSAD)	BENEMÉRITO DE LAS AMÉRICAS
27	129 LAS DELICIAS (EMSAD)	LA TRINITARIA
28	147 EMILIANO ZAPATA (EMSAD)	BELLA VISTA
29	164 PLAN DE AYALA (EMSAD)	LAS MARGARITAS
30	198 EFRAÍN A. GUTIÉRREZ (EMSAD)	COMITÁN DE DOMÍNGUEZ
31	200 FRANCISCO INDALECIO MADERO (EMSAD)	LA TRINITARIA
32	201 SAN VICENTE LA MESILLA (EMSAD)	TZIMOL
33	207 IXCAN (EMSAD)	OCOSINGO
34	PLANTEL 259 LOS RIEGOS (EMSAD)	COMITÁN DE DOMÍNGUEZ

COORDINACIÓN DE ZONA SIERRA FRONTERIZA		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
35	258 NUEVA MORELIA (EMSAD)	CHICOMUSELO
36	260 24 DE FEBRERO (EMSAD)	FRONTERA COMALAPA
37	261 VENUSTIANO CARRANZA (EMSAD)	LA INDEPENDENCIA
38	262 CHIHUAHUA (EMSAD)	LA TRINITARIA
39	263 FRANCISCO INDALECIO MADERO (EMSAD)	LAS MARGARITAS
40	265 IXTAPILLA (EMSAD)	LAS ROSAS
41	266 AMATITLÁN (EMSAD)	MARAVILLA TENEJAPA
42	267 HEROES DE CHAPULTEPEC (EMSAD)	TZIMOL
43	290 RAFAEL RAMIREZ (EMSAD)	LAS MARGARITAS
44	289 NUEVA LIBERTAD (EL COLORADO) EMSAD	LA TRINITARIA
45	297 AMATENANGO DE LA FRONTERA EMSAD	AMATENANGO DE LA FRONTERA
46	298 SAN JOSÉ LAS CHICHARRAS EMSAD	BELLA VISTA
47	301 VICENTE GUERRERO EMSAD	LAS MARGARITAS
48	302 JOSÉ MARÍA MORELOS EMSAD	LA TRINITARIA
49	308 AGUACATENANGO EMSAD	VENUSTIANO CARRANZA

COORDINACIÓN DE ZONA SELVA		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
1	16 OCOSINGO	OCOSINGO
2	34 ALAN SAC JUN	CHILÓN
3	45 ALTAMIRANO	ALTAMIRANO
4	82 TANIPERLA	OCOSINGO
5	86 TENANGO	OCOSINGO
6	98 JET JA	OCOSINGO
7	94 POJCOL CHIQUNIVAL	CHILÓN
8	104 GUADALUPE PAXILA	CHILÓN
9	105 ABASOLO	OCOSINGO
10	106 CUXULJA	OCOSINGO
11	107 SAN QUINTÍN (EMSAD)	OCOSINGO
12	151 IGNACIO ALLENDE (EMSAD)	TUMBALÁ
13	156 EL CORRALITO	OXCHUC
14	157 JOL SACJUN	CHILÓN
15	161 CACATEEL	CHILÓN
16	167 LA VIRGINIA EMSAD	OCOSINGO
17	169 LUIS ESPINOSA EMSAD	ALTAMIRANO
18	173 GUAQUITEPEC	CHILÓN
19	183 PAMA NAVIL EMSAD	CHILÓN
20	184 PLACIDO FLORES EMSAD	OCOSINGO
21	193 PUERTO RICO EMSAD	ALTAMIRANO
22	205 BALAXTHE EMSAD	OCOSINGO
23	208 NAZARETH EMSAD	OCOSINGO
24	210 VENUSTIANO CARRANZA EMSAD	OCOSINGO
25	275 VENUSTIANO CARRANZA EMSAD	ALTAMIRANO
26	276 RAMÓN F. BALBOA EMSAD	OCOSINGO
27	277 SAN JACINTO EMSAD	OCOSINGO
28	278 LAS TAZAS	OCOSINGO
29	90 CENTRO CHIC	CHILÓN
30	285 SACUN CUBWITZ EMSAD	CHILÓN
31	291 SAN CARALAMPIO EMSAD	OCOSINGO
32	292 SAN SALVADOR EMSAD	OCOSINGO
33	303 PATIHUITZ EMSAD	OCOSINGO

COORDINACIÓN DE ZONA COSTA		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
1	02 ESCUINTLA	ESCUINTLA
2	03 CACAHOATÁN	CACAHOATÁN
3	05 HUEHUETÁN	HUEHUETÁN
4	08 TAPACHULA	08 TAPACHULA
5	21 SUCHIATE	SUCHIATE
6	29 UNIÓN JUÁREZ	UNIÓN JUÁREZ
7	31 ÁLVARO OBREGÓN	ÁLVARO OBREGÓN, TAPACHULA
8	30 SANTO DOMINGO	UNIÓN JUÁREZ
9	36 SILTEPEC	SILTEPEC
10	37 LA GRANDEZA	LA GRANDEZA
11	39 EL EDÉN	TAPACHULA
12	41 BUENOS AIRES	MAZATÁN
13	40 FELIPE CARRILLO PUERTO	TAPACHULA
14	43 RIO FLORIDO	TAPACHULA
15	ANEXO 48 METAPA	METAPA DE DOMINGUEZ METAPA
16	ANEXO 64 EJIDO TOQUIÁN GRANDE	TAPACHULA
17	ANEXO 65 EJIDO MORELOS	TAPACHULA
18	69 FRANCISCO I. MADERO	HUIXTLA
19	70 TAPACHULA NORTE	TAPACHULA
20	71 HIDALGO	VILLA COMALTITLAN
21	85 EMSAD OJO DE AGUA	BEJUCAL DE OCAMPO
22	115 LA CASCADA (EMSAD)	SILTEPEC
23	127 PAVENCUL	TAPACHULA
24	140 AGUSTIN DE ITURBIDE	CACAHOATÁN
25	152 ABSALÓN CASTELLANOS DOMÍNGUEZ (EMSAD)	ACAPETAHUA
26	149 LLANO GRANDE (EMSAD)	SILTEPEC
27	168 HONDURAS (EMSAD)	SILTEPEC
28	176 OJO DE AGUA (EMSAD)	MOTOZINTLA
29	177 NIQUIVIL (EMSAD)	MOTOZINTLA
30	178 ESTACION TUZANTÁN (EMSAD)	TUZANTÁN
31	189 LUIS ESPINOSA (EMSAD)	ACAPETAHUA
32	214 BERRIOZABAL (EMSAD)	MOTOZINTLA
33	215 LIBERTAD VENTANAS (EMSAD)	SILTEPEC
34	217 SOCONUSCO (EMSAD)	ACAPETAHUA

COORDINACIÓN DE ZONA ALTOS		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
1	57 SAN JUAN CHAMULA	CHAMULA
2	60 LARRAINZAR	LARRAINZAR
3	58 SAN CRISTÓBAL NORTE	SAN CRISTOBAL
4	61 CHANAL	BARRIO LA MONTAÑA CHANAL
5	78 TENEJAPA	TENEJAPA
6	120 NACHIG (EMSAD)	ZINACANTAN
7	137 CHALAM (EMSAD)	MITONTIC
8	155 MAJOSIK (EMSAD)	TENEJAPA
9	170 SOMBRA CARRIZAL (EMSAD)	HUITIUPAN
10	172 LA CEIBA (EMSAD)	SIMOJOVEL
11	295 NUEVO LEON (EMSAD)	TEOPISCA
12	11 SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS	SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS
13	24 TEOPISCA	TEOPISCA
14	180 LOS POZOS (EMSAD)	HUIXTÁN
15	194 EL TZAY (EMSAD)	OXCHUC
16	124 PUEBLO NUEVO SITALA (EMSAD)	SIMOJOVEL
17	138 ZACATONAL DE JUÁREZ (EMSAD)	HUITIUPAN
18	134 SAN CAYETANO (EMSAD)	EL BOSQUE
19	175 CHILOLJA (EMSAD)	SAN JUAN CANCUC
20	230 HUITIUPÁN	HUITIUPAN
21	59 PANTELHO	PANTELHÓ
22	73 EL BOSQUE	TZIMOL
23	195 AURORA ESQUIPULAS (EMSAD)	PANTELHÓ
24	196 STENLEJSOTZTETIC (EMSAD)	SAN ANDRÉS DURAZNAL
25	197 SIBANILJA POCOLUM (EMSAD)	TENEJAPA
26	212 EL POZO (EMSAD)	SAN JUAN CANCUC
27	280 ALDAMA (EMSAD)	ALDAMA
28	281 SANTIAGO EL PINAR (EMSAD)	SANTIAGO EL PINAR
29	287 PLÁTANOS	EL BOSQUE
30	294 EL JARDIN (EMSAD)	SIMOJOVEL
31	296 ZEQUENTIC	ZINACANTAN
32	299 PAJALTON BAJO EMSAD	CHAMULA
33	EMSAD 300 SAN PEDRO PEDERNAL	HUIXTÁN

COORDINACIÓN DE ZONA SELVA NORTE		
N.P.	PLANTEL	MUNICIPIO
1	14 TILA	TILA
2	22 YAJALÓN	YAJALÓN
3	25 CHILÓN	CHILÓN
4	28 BACHAJÓN	BACHAJÓN
5	62 TUMBALÁ	TUMBALÁ
6	66 EL LIMAR	TILA
7	67 PETALCINGO	TILA
8	68 SABANILLA	SABANILLA
9	89 CHULÚM CARDENAS	TILA
10	100 SITALÁ	SITALÁ
11	103 TZAJALÁ	TEOPISCA
12	135 LOS NARANJOS	SABANILLA
13	143 NUEVO PROGRESO	CHILÓN
14	144 AMADO NERVO	YAJALÓN
15	150 BENITO JUÁREZ	TUMBALÁ
16	160 LIBERTAD JOINISHTIE 2A. SECCIÓN (EMSAD)	TILA
17	211 CHULÚM JUÁREZ (EMSAD)	TILA
18	279 TEMÓ (EMSAD)	CHILÓN
19	283 HIDALGO JOSHIL (EMSAD)	TUMBALÁ
20	284 EMILIANO ZAPATA (EMSAD)	TUMBALÁ
21	307 SHOCTIC EMSAD	TILA

ANEXO 2. ESCALA VALORATIVA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS

Alumn@ _____ FOLIO:: _____
 Plantel: _____ Semestre y Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones:

El propósito de esta escala estimativa es que valores el nivel de desarrollo de las competencias genéricas en tu etapa de formación en el bachillerato y desde tu apreciación ubiques un nivel de desarrollo en cada competencia, de acuerdo a la tabla que se indica abajo, y enseguida expliques o describas evidencias de cómo lograste dicho nivel que hayas asignado.

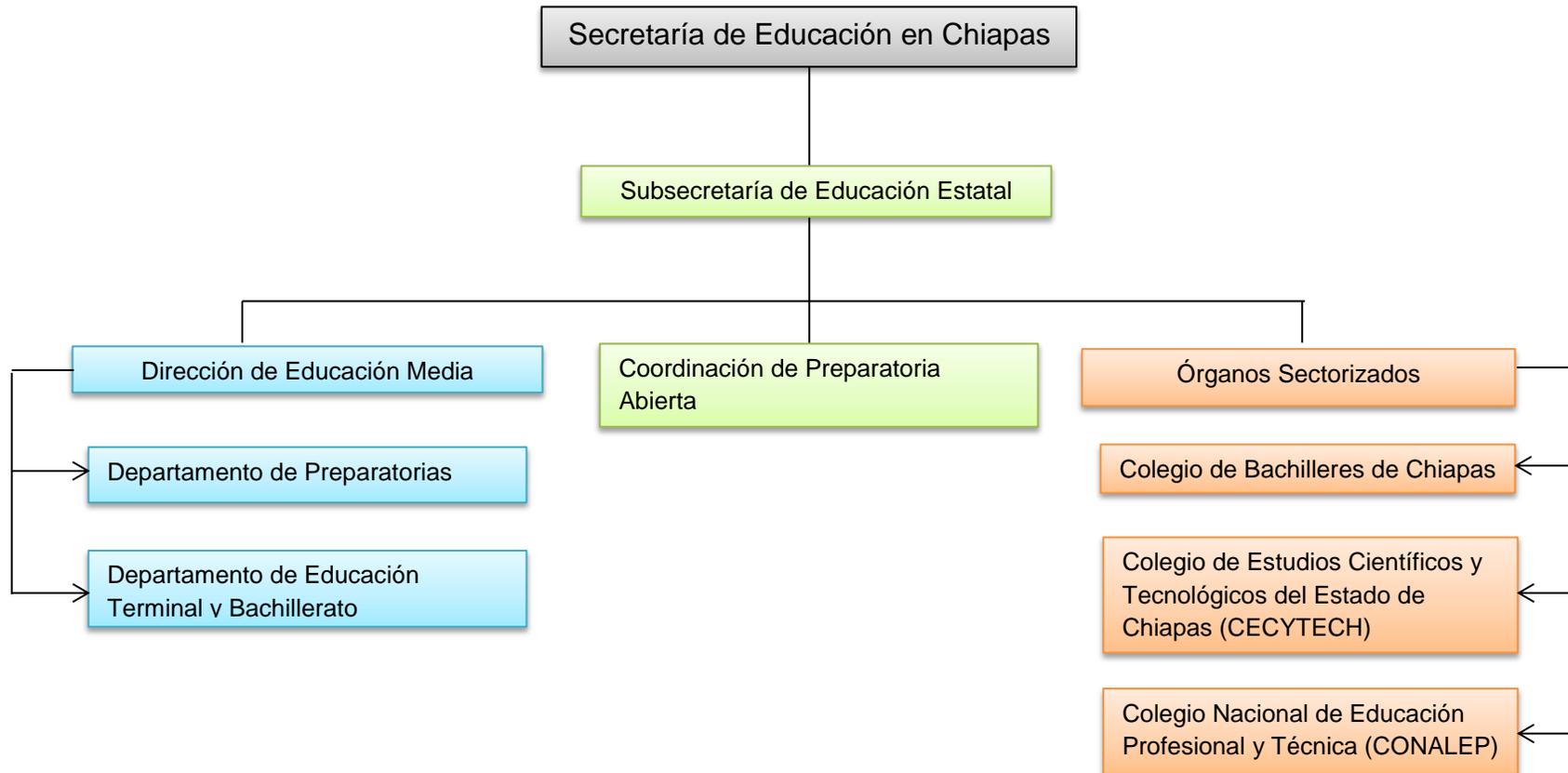
ESCALA DE VALOR				
0=No desarrollada	1=Poco desarrollada	2= Más o menos desarrollada	3= Desarrollada	4= Muy desarrollada

COMPETENCIAS GENÉRICAS	NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS				
	0	1	2	3	4
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.					
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:					
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.					
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:					
3. Elige y practica estilos de vida saludables.					
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:					
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados					
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:					
5.-Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.					
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:					

ESCALA DE VALOR							
0=No desarrollada	1=Poco desarrollada	2= Más o menos desarrollada	3= Desarrollada	4= Muy desarrollada			
COMPETENCIAS GENÉRICAS			NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS				
			0	1	2	3	4
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.							
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:							
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.							
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:							
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.							
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:							
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.							
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:							
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.							
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:							
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.							
Describe cómo fue el desarrollo de esta competencia:							

¡Gracias, por tu participación!.....

ANEXO 3. ORGANIGRAMA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN CHIAPAS



Organigrama del Nivel Medio Superior de la Secretaria de Educación en Chiapas