



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA RURAL

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA
SUPERIOR

EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA
TÉCNICA NÚMERO 67 EN LA CIUDAD DE MÉXICO

TESIS

Que como requisito parcial
para obtener el grado de:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR



PRESENTA:

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
COMITÉ DE EXÁMENES PROFESIONALES

AREOPAGITA YESYKA BUSTILLOS GÓMEZ

Bajo la supervisión de: **DR. JESÚS SORIANO FONSECA**



Chapingo, Estado de México junio de 2019

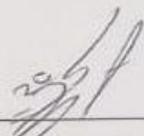
EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA
NÚMERO 67 EN LA CIUDAD DE MÉXICO"

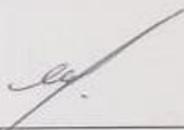
Tesis realizada por Areopagita Yesyka Bustillos Gómez bajo la supervisión del
Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial
para obtener el grado de:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTOR: 
DR. JESÚS SORIANO FONSECA

ASESOR: 
DR. ENRIQUE ARMANDO GÓMEZ LOZOYA

ASESOR: 
DR. DAVID MARTIN SANTOS MELGOZA

LECTOR EXTERNO: 
DR. JESUS GARCIA REYES

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a Dios, a paz, a mi abuela Areopagita, a mi madre Yolanda Gómez Gutiérrez, a mi hermana Bety, a mis hermosas hijas Ixchel Marianthy y Johali Priscila, a mi tío y admirable investigador Roberto Avena-Bustillos, a mi prima Judith Bustillos, a mi madrina Ricarda, a mi padrino Roman, a mi amiga Tessa Silva Phillips, a mi amiga Lucy, a Nevin Siders, a John Rassias, a Helene Rassias-Miles, a Jim Citron por la oportunidad de vida que me dieron.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Autónoma Chapingo, al Departamento de Sociología Rural, al Dr. Jesús Soriano Fonseca, al Dr. Enrique Armando Gómez Lozoya, Dr. David Martin Santos Melgoza como integrantes del comité de Tesis, gracias por su apoyo durante estos cuatro años. Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme permitido formar parte de la planta estudiantil del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS) y otorgarme la oportunidad de expandir mi mente hacia una inmensidad de aprendizajes y pasión hacia el conocimiento. Gracias ha sido un honor para mí.



DATOS BIOGRÁFICOS

Nombre Areopagita Yesyca Bustillos Gómez. Fecha de nacimiento: 28 de marzo de 1975 en Ciudad de México, México. CURP BUGA7503SMR07

Profesora de Preparatoria y Licenciatura en la Universidad Liceo Fray Pedro de Gante en Texcoco, Estado de México (2009-2011). Elaboración de reactivos del Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (EGC-LEI) (2009).

ELS Training "Teaching Pedagogy" at Dartmouth Colleague, U.S.A. (2012). ELS Teacher Training in the University of Texas at Austin U.S.A. (2013).

Profesor en la Universidad Politécnica de Texcoco, Estado de México (2012-2014). Coordinador de Actividades Académicas en Educación Básica. (2013-2016). Diseñadora de la guía para la asignatura "Campos Formativos y ciclos de aprendizaje: Lenguaje y comunicación (español- inglés), DGEST. Formadora de Docentes en el Diplomado "Competencias Profesionales para la Docencia en el Contexto de la Educación Secundaria "de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, DGEST (2017).

1. Publicaciones en revistas.

- 1.1 GÓMEZ, Areopagita Yésyca Bustillos. (2017) Self-concept as a Factor in Academic Achievement. European Journal of Interdisciplinary Studies, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 138-147, may 2017. ISSN 2411-4138. Available at: <<http://journals.euser.org/index.php/ejis/article/view/2040>>. Date accessed: 14 may 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.26417/ejis.v8i1.p138-147>
- 1.2 Bustillos et al Siders-Vogt (2014), Cognitive Processes in the Development of Competencies in Technical Agricultural Middle Schools: A Correlational Study International Journal of Humanities and Social Science Vol. 4, No. 14; December 2014 <http://www.ijhssnet.com/journal/index/2894>
- 1.3 An Investigation in Environmental Education and Sustainability in Mexico: A Study of Tendencies and Challenges
Liberio Víctorino Ramírez Professor Autonomous University Chapingo Areopagita Yésyca Bustillos Gómez PhD Student, Autonomous University Chapingo European Journal of Social Science April 2018 Vol 5 No 1 Education and Research ISSN 2411-9563 (Print) ISSN 2312-8429 (Online)
http://journals.euser.org/files/articles/ejser_jan_apr_18_v12_i1/Liberio.pdf

2. Citas en tesis de Maestría.

- 2.1 Barrenechea, J. (2017), Inteligencia emocional y auto concepto en estudiantes de 1° de secundaria de la I.E.E. "Augusto Salazar Bondy" del D.C.L.R – Callao. Perú. consultada de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/16405/Barrenechea_CJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 2.2 Cordero, O (2015), El auto concepto en estudiantes de educación general básica con bajo rendimiento académico. Universidad de Cuenca en Ecuador. Consultado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22319/1/Tesis.pdf>
- 2.3 Flores-Apaza (2016), Influencia del programa de tutoría "Soy única e repetible" en el rendimiento académico y desarrollo personal en alumnas de secundaria de una institución educativa de Lima Cercado. Perú. Tesis Maestría consultada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5801>

3. Citas en revistas electrónicas

- 3.1 Barraza G. (2016), "Auto concepto y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria" Revista electrónica Visión Educativa IUNAES, Instituto Universitario Anglo Español pp. 29 consultada de https://www.academia.edu/31074972/Desarrollo_de_competencias_investigativas_en_estudiantes_de_educaci%C3%B3n_superior_empleando_t%C3%A9cnicas_Lean_UX._Caso_delimitaci%C3%B3n_de_problemas_de_investigaci%C3%B3n

4. Publicación de Libros

- 4.1 EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOCIEDAD 2016 SABERES LOCALES PARA EL DESARROLLO Y LA SUSTENTABILIDAD Laberinto Ediciones ISBN: 978-607-97366-0-6 Consultado de http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/68312/LIBRO%20ELECTR%20NICO_EDUCACI%20N%20AMBIENTAL%20Y%20SOCIEDAD_VERSI%20N%20PARA%20CD.pdf;jsessionid=7E0B1B8866B73E6549E3B3611883F881?sequence=3

” El desempeño académico en la escuela secundaria técnica número 67 en la ciudad de México”

"The academic performance in a Technical Middle School number 67 in Mexico City"

Areopagita Yesyka Bustillos Gómez¹, Jesús Soriano Fonseca²

Resumen general

Estudio de caso sobre el desempeño académico en la Escuela Secundaria Técnica 67 (EST 67) en la Ciudad de México; a través de la perspectiva sociocultural, así como de la aplicación de escalas Likert, entrevistas y guías de observación con los siguientes resultados.

Los participantes se encuentran en la etapa de operaciones concretas, otorgan primacía de las relaciones sociales sobre el desempeño escolar y sobre el aprendizaje. Se encontró una tendencia al paternalismo, la pasividad, la imitación y la obediencia, así como también se priorizan actividades de enseñanza-aprendizaje para identificar, reconocer, relacionar y recordar datos.

Además, hay una falta de orientación hacia el futuro y una percepción de escasez de control interno en el desempeño escolar. Junto con una percepción del profesor como responsable del aprendizaje de los alumnos. Sin mencionar que las notas o las calificaciones se perciben como un beneficio o recompensa inmediata en lugar del aprendizaje.

La vida diaria de los encuestados transcurre principalmente en contextos únicos de su comunidad de nacimiento con música y medios de comunicación orientados mayoritariamente a las interacciones sociales y sexuales.

Se confirmó la tendencia económica en las políticas educativas, leyes, planes de estudio y contenidos académicos mexicanos en la educación básica. Plan de estudios de educación obligatoria y planificación docente con escasez en la resolución de problemas, en el desarrollo de procesos cognitivos, sin especificación de áreas ni niveles de PISA. La progresión de los contenidos curriculares en la educación obligatoria se muestra principalmente en presente y pasado sin aprendizaje o enseñanza orientados hacia el futuro. El desempeño escolar es el resultado de percepciones, pensamientos y sentimientos desarrollados a través de los siglos de la historia de México, por lo tanto, lo anterior no debe ignorarse en el diseño de los planes de estudio de educación obligatoria, ni en la conexión con las actividades académicas para la vida laboral, ni mucho menos; en la aplicación o en los informes de rendimiento de pruebas estandarizadas como PISA.

Palabras clave: desempeño escolar, cultura mexicana, inutilidad del aprendizaje.

Abstract

Case study on school performance at the Technical Secondary School 67 (EST 67) in Mexico City through the sociocultural perspective, as well as the application of Likert scales, interviews and observation guides with the following results.

Participants are in concrete operational stage and prioritize social relationships over school performance and learning. It was found a tendency to paternalism, passivity, imitation and obedience together with a priority of teaching-learning activities to identify, recognize, relate, and remember data.

Among other things, there is a lack of orientation towards the future and a perceived scarcity of internal control in school performance; along with a perception of the teacher as responsible for students' learning. Without mentioning that notes or grades are perceived as an immediate benefit or reward instead of learning.

Generally, the daily life of the respondents takes place in unique contexts of their birth community with music and media oriented to social and sexual interactions.

It was confirmed an economic trends in educational policies, laws, syllabus, and scholar contents. Compulsory education curriculum and teacher planning's with scarcity of problem solving nor cognitive processes development, without specification of areas and levels of PISA. The making progress of compulsory education curriculum contents are primarily shown in present and past without future-oriented learning and teaching.

School performance is the result of perceptions, thoughts and feelings developed through the centuries of Mexican history, therefore the above should not be ignored in the design of compulsory education curricula, neither in the connection with the academic activities for working life, and far from it; nor in the application and performance reports of standardized tests like PISA.

Keywords: school performance, Mexican culture, useless of learning

¹ Tesista/ Corresponding author Tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior

² Director de la tesis/ Thesis director

ÍNDICE

Introducción general	14
----------------------	----

Parte I

ESTRUCTURA CONCEPTUAL Y ANÁLISIS DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO	16
---	----

Capítulo 1 Estructura Conceptual	16
---	----

1. 1. Importancia de esta investigación	17
---	----

1. 2. Antecedentes	18
--------------------	----

1. 3. Planteamiento del problema	26
----------------------------------	----

1.3.1. Magnitud del problema	29
------------------------------	----

1.3.2 Trascendencia del problema	31
----------------------------------	----

1.3.3 Factibilidad	32
--------------------	----

1.3.4 Vulnerabilidad	32
----------------------	----

1.4 Problema de investigación	33
-------------------------------	----

1.4.1 Preguntas de investigación	34
----------------------------------	----

1.5 Hipótesis	34
---------------	----

1.6 Objetivo general y Propósito	35
----------------------------------	----

1.6.1. Objetivos específicos	35
------------------------------	----

1.7. Metodología	36
------------------	----

1.7.1. Método	37
---------------	----

1.7.2. Procedimiento	37
----------------------	----

1.7.2.1. Delimitaciones	38
-------------------------	----

1.7.3. Instrumentos	39
---------------------	----

1.7.3.1. Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)	39
--	----

1.7.3.2. Escala de Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA)	39
--	----

1.7.3.3. Escala de Percepción de Actividades de Enseñanza (EPAENC)	42
--	----

1.7.3.4. Entrevista	44
---------------------	----

1.7.3.5. Guías de observación	45
-------------------------------	----

1.7.3.5.1. Actitudes hacia desempeño escolar	45
--	----

1.7.3.5.2. Impartición de clase por el profesor	46
---	----

1.7.3.5.3. Interacción profesor con alumnos	47
---	----

1.8. Presentación de los capítulos de la Tesis	47
--	----

1.9. Referencias	49
------------------	----

Capítulo 2	
Análisis del Estado de conocimiento	53
Introducción	54
2.1. Delimitación del concepto desempeño escolar	55
2.2. Dimensión política-educativa y económica	57
2.2.1 Desempeño escolar y la teoría del capital humano	57
2.2.2 Conceptos referentes a la Teoría del capital humano	60
2.2.3 ONU OCDE y Desempeño escolar	60
2.2.4 PISA y Desempeño escolar	62
2.2.5 PISA 2013 Volumen V	63
2.2.6 Habilidades para resolución de problemas	63
2.2.7 Desempeño en ciencias	64
2.2.8 Desempeño en Matemáticas	65
2.2.9 Desempeño en Lectura	66
2.2.10 Planes y Programas Nacionales de Desarrollo	67
2.2.11 Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos	68
2.2.12 Ley General de Educación	68
2.2.13 Diario Oficial Federación Acuerdo 696 de evaluación	70
2.2.14 DOF Normas para la evaluación de los educandos	71
2.2.15 SEP Plan de estudios 2011	72
2.2.16 Nuevo modelo educativo (NME) 2017	73
2.2.17 Homogeneidad del sistema educativo y micro política escolar	78
2.2.18 Subsistema de Escuelas Secundarias Técnicas	80
2.2.19 Escuela Secundaria Técnica Número 67	82
2.2.20 Características sobresalientes de la Secundaria Técnica número 67	84
2.2.21 Creencias y prácticas en el aula de las culturas colectivistas	85
2.2.22 Interacción didáctica en el salón de clases	85
2.2.23 Relaciones profesor- alumno en PISA 2012	86
2.3 Dimensión psicosocial y cognitiva	
2.3.1. El desempeño escolar con factores cognitivos y psicosociales	86

2.3.2.	Stanley Hall	87
2.3.3.	Psicoanálisis y la adolescencia	87
2.3.4.	Freud	88
2.3.5.	Gesell	89
2.3.6.	Spranger	90
2.3.7.	Piaget	90
2.3.8.	Kohlberg	92
2.3.9.	Lewin	93
2.3.10.	Vygotsky	93
2.3.11.	Brodova y la teoría sociocultural	94
2.3.12.	Brunner	95
2.3.13.	Feuerstein	95
2.3.14.	Inteligencia	96
2.3.15.	Procesamiento de la información	98
2.3.16.	Actitud y estrategias de aprendizaje	99
2.3.17.	Estrategias de enseñanza	100
2.3.18.	Pensamiento crítico	102
2.4	Dimensión del contexto histórico y sociocultural	103
2.4.1.	Bandura y el aprendizaje social	104
2.4.2.	Brunner y el desarrollo de humano	105
2.4.3.	Talcott Parsons y Edward Shils	106
2.4.4.	Tendencias hacia el aprendizaje y la socialización humana	107
2.4.5.	Hofstede y su modelo de dimensiones culturales	107
2.4.6.	Octavio Paz	110
2.4.7.	Bonfil	111
2.4.8.	Monsiváis	111
2.4.9.	Caloca	112
2.4.10.	Bartra	116
2.5	Conclusiones	117
2.6.	Referencias	120

PARTE II ARTICULOS CIENTIFICOS	127
Capítulo 3 Perceptions of Achievement Motivation and Academic	128
3.1 Resumen	129
3.2 Abstract	130
3.3 Introduction	130
3.4 Research problem	131
3.5 Justification	131
3.6 General objective	132
3.7 Specific objectives	132
3.8 Research enquiry	132
3.9 Hypothesis	132
3.10 Concept and study of daily motivation	133
3.11 Origins of the causal attribution	135
3.12 Jones y Davis	136
3.13 Kelley	137
3.14 Weiner's model	137
3.15 Possible bias in causal attribution	139
3.16 Weiner's theory and School Learning	140
3.17 Method	140
3.18 Object of study	140
3.19 Subjects and place of application of questionnaire	141
3.20 Analysis and interpretation of results	143
3.21 Description of the results	145
3.21.1 Results of the research question	145
3.21.2 Results in relation to the hypothesis	145
3.21.3 Questionnaire grouping – first range	146
3.21.4 Questionnaire grouping – second range	147
3.21.5 Questionnaire grouping – third range	149
3.21.6 Questionnaire grouping – fourth range	149
3.22 Conclusion	152
3.23 References	153

Capítulo 4 Artículo científico	156
Percepción de utilidad de actividades enseñanza por nivel cognitivo	157
4.1 Resumen	157
4.2 Abstract	158
4.3 Introducción	160
4.4 Antecedentes	160
4.5 Marco contextual	166
4.6 Marco conceptual	167
4.7 Estrategias de enseñanza	169
4.8 Actividades de enseñanza	169
4.9 Jerarquización cognitiva	170
4.10 Plan de estudios SEP 2011	171
4.11 Taxonomía de Bloom	173
4.12 Planteamiento del problema	177
4.13 Problema	178
4.14 Pregunta de investigación	178
4.15 Objetivo general	179
4.15.1 Objetivo específico	179
4.16 Hipótesis	179
4.17 Propósito	180
4.18 Justificación	180
4.19 Método	181
4.20 Instrumento	181
4.21 Procedimiento	183
4.22 Resultados	183
4.22.1 Resultados en relación con la hipótesis	184
4.22.2 Resultados en relación a la pregunta de investigación	185
4.22.3 Resultados Nivel 1 Recordar y reconocer	185
4.22.4 Resultados El nivel 2 Comprensión	185
4.22.5 Resultados El nivel 3 Aplicación	186
4.23 Discusiones	186
4.24 Conclusiones	188
4.25 Referencias	190

Parte III RESULTADOS Y DISCUSIONES

Capítulo 5 Resultados y discusiones

Introducción

5.1 Resultados en relación al problema de investigación	193
5.2 Resultados en relación a las preguntas de investigación	194
5.2.1 Resultados Primera pregunta de investigación	194
5.2.2 Resultados Segunda pregunta de investigación	196
5.2.3 Resultados en relación a las Hipótesis	197
5.2.3.1 Confirmación de la primera hipótesis y de Ha4	197
5.2.3.2 Rechazo de la hipótesis alterna 1	198
5.2.3.3 Rechazo de las hipótesis alternas 2 y 3	198
5.2.4. Resultados en relación a los objetivos generales y propósitos	
5.2.4.1 Resultados en relación a los objetivos específicos	199
5.2.5. Resultados en relación a la aplicación de instrumentos	200
5.2.5.1 Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)	201
5.2.5.2 Escala de Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA)	202
5.2.5.1.1 Primer rango de agrupación	202
5.2.5.1.2 Segundo rango de agrupación	203
5.2.5.1.3 Tercer rango de agrupación	203
5.2.5.3 Percepción de Actividades de Enseñanza (EPAENC)	204
5.2.5.4 Resultados de Entrevista	205
5.2.5.5 Observación de la Impartición de clase por el profesor	208
5.2.5.6 Observación de la interacción profesor – alumnos	208
5.3. Análisis y discusión de resultados	210
5.3.1 Discusión de la dimensión de política educativa y económica	210
5.3.1.1. Política educativa y economía de la educación	210
5.3.1.2. Nuevo Modelo Educativo y la economía de la educación	211
5.3.1.3. Relación planes de Estudios de la SEP con PISA	213
5.3.1.4. Contextualización de PISA con las condiciones mexicanas	215
5.3.2 Discusión de la dimensión psicosocial y cognitiva	216
5.3.2.1. Circunstancias del contexto como determinantes del desempeño escolar	217
5.3.2.2. Percepción de utilidad de los profesores de actividades de enseñanza para el aprendizaje de datos	220

5.3.2.3. Percepción de utilidad de la calificación vs desempeño escolar y aprendizaje	223
5.3.3 Discusión de la dimensión del contexto histórico y cultural	224
5.3.3.1 Percepciones prioritarias de socialización y colectividad	224
5.3.3.2 El pensamiento concreto y los medios de comunicación	228
5.3.3.3 Falta de perspectiva de futuro	230
5.3.3.4 Contextos únicos de interacción cotidiana	233
5.3.3.5 El desempeño escolar en el contexto mexicano	234
5.3.3.6 Contexto sociocultural mexicano	235
5.3.3.7 Internalización del contexto sociocultural mexicano	238
5.3.3.8 Procesos de pensamiento	239
5.4 Referencias	243
Parte IV CONCLUSIONES Y PROPUESTA	246
Capítulo 6 Conclusiones y propuesta	247
6. Conclusiones	
6.1 Dimensión psicosocial, cognitiva y del contexto socio cultural	248
6.2 Dimensión política-educativa y económica	255
6.3 Propuesta	259
6.4 Referencias	261
Anexos	262
Anexo 1 Escala Atribucional de Logro Motivación	
Anexo 2 Estrategias y Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA)	
Anexo 3 Escala de percepción de estrategias de Enseñanza	
Anexo 4 Guía de observación de actitudes hacia desempeño escolar.	
Anexo 5 Guía de Observación Impartición de clase por el profesor.	
Anexo 6 Guía de observación de la interacción profesor – alumnos	
Anexo 7 Entrevista	
Anexo 8 Cambios a la Entrevista, en su pilotaje	

Introducción general

La obligatoriedad y masificación de la escolarización en la educación básica en México, dio lugar a la asistencia a las aulas de estudiantes muy distintos (diferentes niveles sociales, diversidad de usos y costumbres, de prácticas culturales, de características individuales y/o familiares) por lo tanto al investigar sobre el desempeño escolar o académico, sería necesario investigar cualitativamente la diversidad ya descrita.

En la reformas educativas mexicanas para mejorar el desempeño escolar, gran parte de los cambios educativos han sido estandarizados, homogéneos; y se han realizado con base en a investigaciones cuantitativas, realizadas por la Secretaria de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE), tan solo por mencionar algunas instituciones educativas en México. Por lo que la estandarización de los planes y programas de estudio y de las políticas educativas ha ido alcanzando a la heterogeneidad del alumnado.

Los referidos cambios se deben en parte a que en nuestros días el grado de exigencia de formación académica para ser eficaz en cualquier trabajo es mucho mayor que en años anteriores. Adicionalmente algunos organismos internacionales a través de sus evaluaciones estandarizadas cada vez ejercen mayor presión sobre el sistema educativo mexicano debido al bajo desempeño de los alumnos en México.

Parte I

ESTRUCTURA CONCEPTUAL Y ANÁLISIS DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Capítulo 1

ESTRUCTURA CONCEPTUAL

Introducción

En la estructura conceptual del presente estudio, se consideró la singularidad y complejidad del contexto mexicano. Por lo que en el planteamiento del problema de investigación, los objetivos, las preguntas y las hipótesis se ha direccionado la atención a la complejidad, la contextualidad y las condiciones o circunstancias del desempeño escolar en la Escuela Secundaria Técnica Número 67 (EST 67).

La importancia de esta investigación, se contrasto con la escasez de investigaciones cualitativas sobre el desempeño escolar en la mayor parte de los niveles educativos en México, lo cual fue posible constatar en la parte de los antecedentes y en la revisión de la literatura.

En el planteamiento del problema evocamos la toma de decisiones con base en estudios cuantitativos y sin contexto de la cotidianidad de la Ciudad de México, a lo que añadimos la magnitud y trascendencia del problema del desempeño escolar en el contexto internacional con datos de los resultados de la prueba PISA, y que también nos fueron de utilidad para señalar el problema de investigación, junto con los cuestionamientos centrales de este estudio de caso.

Al ser una investigación de naturaleza cualitativa, la conceptualización del desempeño escolar, las interrogantes, las hipótesis, los resultados y las conclusiones de esta investigación; se han focalizado en las relaciones entre las dimensiones organizativas de políticas educativas, económicas, históricas, culturales, contextuales, psicosociales, motivacionales, de estrategias de aprendizaje y de enseñanza con el desempeño escolar de los alumnos participantes en la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México.

1.1. Importancia de esta investigación

Se observa una tendencia a generalizar la problemática del desempeño escolar a través de investigaciones estadísticas de Instituciones gubernamentales que no describen cualitativamente como se caracteriza el desempeño escolar en el contexto mexicano. Además de la falta de análisis cualitativo y contextualización tampoco se hace énfasis en cómo se relacionan la motivación, el auto concepto académico y las estrategias de aprendizaje con el desempeño académico.

Consideramos necesaria la continua investigación cualitativa, que describa la complejidad del desempeño académico en la cultura mexicana. No es suficiente con datos estadísticos, es indispensable actualizar y contextualizar en el escenario de la ciudad de México el desempeño escolar como una variable en continuo cambio determinada por las condiciones políticas, económicas y sociales. Lo que a su vez genera beneficio social a partir de la generación de información significativa y contextualizada acerca del desempeño académico. También se considera necesaria la investigación cualitativa que permita sensibilizar a los docentes y diversas autoridades para contextualizar y adaptar los planes y programas de estudio a la cultura mexicana.

1.2. Antecedentes

1.2.1 Messina, R. (2012), Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Perfiles Educativos.

Consultada de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2013-141-46-64

Investigación cualitativa a 32 jóvenes urbanos, estudio de caso. El artículo da cuenta de las trayectorias de vida de jóvenes egresados de la secundaria técnica procedentes de sectores sociales de escasos recursos, así como sus valoraciones acerca de esa modalidad educativa. Es resultado de una investigación cualitativa que buscaba inferir el sentido de la secundaria técnica desde las huellas que permanecieron en los egresados.

Fueron entrevistados 32 jóvenes urbanos, a los cuales se accedió principalmente desde instituciones educativas. Los resultados del estudio muestran que la secundaria técnica no da lugar necesariamente a que sus egresados logren la continuidad de estudios técnicos de nivel medio o superior. Estas continuidades sólo tienen lugar bajo ciertas condiciones, en particular cuando existe un ancla familiar representada por un padre o un familiar que ejerce un oficio. En el mismo sentido, la formación tecnológica brindada por la secundaria técnica, no determina las trayectorias ni reduce la libertad de elección de los sujetos, aun cuando horizontes. La continuación de estudios, tanto de educación media como superiores, emerge como un factor diferenciador de los egresados, cruzado con condición social y género.

1.2.2. Dabbagh, S. (2011), Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students “Proceed Social

and Behavioral Sciences of the Azad Islamic University, Roudehen Branch, Young Researchers Club, Tehran, 1773854661, Iran.

Consultada de <https://core.ac.uk/download/pdf/82473831.pdf>

El propósito de esta investigación fue determinar la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico. La muestra consta de 363 encuestas a estudiantes de 10 escuelas secundarias.

Los resultados con respecto a la segunda hipótesis muestran que el coeficiente de correlación entre el autoconcepto académico, el autoconcepto total y las marcas de rendimiento académico es significativo. Por lo tanto, se puede decir con confianza que el autoconcepto de los estudiantes es un predictor válido de su rendimiento académico. También existe una correlación entre el rendimiento académico tanto en matemáticas como en literatura.

1.2.3. Nunan, D. (2011), "The styles and learning strategies of effective language learners" Center for Applied English Studies, University of Hong Kong

Consultada de <https://pdfs.semanticscholar.org/feb5/cd72e34c5bf439ac226c669e6f15a3f1882b.pdf>

Este documento presenta los resultados de una investigación comparativa sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias de los estudiantes de idiomas eficaces e ineficaces. Los sujetos para el estudio fueron ciento diez estudiantes universitarios de pregrado en Hong Kong. Los aprendices más efectivos en este estudio fueron más activos y más preparados para tomar control de su propio aprendizaje. Pasaron mucho más tiempo fuera de clase practicando su inglés, y mostraron un mayor grado de autonomía que los

alumnos menos efectivos. Esto es consistente con los resultados obtenidos de la investigación cualitativa (Benson, 2001, 2003). Todas las estrategias implementadas por aprendices más efectivos que emergieron como estadísticamente significativas llevaron consigo un aspecto de aprendizaje activo sin importar el estilo al que correspondan. Entonces, ¿qué se puede hacer para ayudar a los estudiantes de idiomas menos efectivos? Siguiendo con lo que se acaba de decir, el cambio de actitud es crítico. Se debe alentar a los estudiantes que parecen ser relativamente ineficaces en sus esfuerzos por dominar el lenguaje a ver el lenguaje como una herramienta para comunicarse en lugar de como un cuerpo de contenido para ser memorizado. También se recomienda fomentar el aprendizaje reflexivo, desarrollar estrategias de aprendizaje independientes y fomentar una dependencia reducida del maestro.

- 1.2.4. Romo, Ana Cuevas; Vega, Marylola; Sampieri, Roberto Hernández (2015), Mexican Students at Primary School and Their Perception and Attitude towards Science. *European Journal of Science and Mathematics Education*, v3 n4 p390-395 2015.

Consultada de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107872>

Este estudio es parte de un proyecto de investigación más grande financiado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la autoridad mexicana en Ciencia, Investigación y Tecnología. El propósito de este estudio es comprender la percepción y la actitud hacia la ciencia de los estudiantes mexicanos en la escuela primaria. Los datos se recopilaron a través de una encuesta que respondieron 1,559 estudiantes de 38 escuelas primarias privadas y públicas en 15 ciudades de todo México. Los hallazgos muestran

que los estudiantes de la muestra tienen una percepción positiva de su clase de ciencias y una actitud bastante positiva hacia la ciencia. También reportan una actitud positiva hacia las matemáticas. Informan que sus profesores aplican una diversidad de técnicas de enseñanza-aprendizaje, como el uso de nuevas tecnologías; el uso de diarios de observación; Visitas a museos, fábricas, parques y otras instituciones; aplicando encuestas y entrevistas; trabajo en equipo; etcétera; les gusta a los estudiantes.

1.2.5. Mert, A. (2012). "Cultural Values and Learning Styles: A Theoretical Framework and Implications for Management Development". Procedia - International Conference on Social and Behavioral Sciences on Leadership, Technology and Innovation in Management

Consultada de <https://core.ac.uk/download/pdf/81946370.pdf>

El objetivo de esta investigación es formar un marco teórico sobre el impacto del individualismo y el colectivismo en los estilos de aprendizaje de los individuos. Al basarse en los fundamentos teóricos del individualismo y el colectivismo y los valores culturales, se propone que las personas que son altas en valores individualistas capten la experiencia a través del modo de aprendizaje de conceptualización abstracta y transformen la experiencia a través del modo de aprendizaje de experimentación activa. En contraste, para los valores colectivistas, se supone que cuantos más altos son los valores colectivistas en los individuos, más prefieren captar la experiencia a través del modo de aprendizaje de la experiencia concreta y más prefieren transformar la experiencia a través del modo de aprendizaje de la observación reflexiva. Como resultado, se puede afirmar que los capacitadores deben tener en cuenta las diferencias culturales al diseñar las actividades de aprendizaje. A diferencia de los valores individualistas, las personas que son altas en valores

colectivistas preferirán aprender de su entorno o en relación con su entorno.

En cuanto a las implicaciones prácticas de nuestros argumentos, en los últimos años ha habido un aumento en el gasto para la capacitación en administración y de intervenciones de desarrollo en instituciones de educación superior u otras agencias e instituciones de capacitación. Al diseñar nuestros programas de aprendizaje, los capacitadores deben considerar el contexto cultural. Además, también deben considerar que los individuos también son diversos en términos de valores culturales y estilos de aprendizaje, por lo que deben organizar sus programas de aprendizaje para capturar las diferentes preferencias de aprendizaje de las personas que tienen diferentes orientaciones culturales.

1.2.6. Guillén, C. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal Argentina. Avá. Revista de Antropología, (12), 137-154.
Consultada de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169013839008>

El objetivo del presente artículo es responder a los siguientes interrogantes: ¿qué mantiene los rituales escolares? ¿Cuál es la motivación que subyace en directivos y docentes para mantenerlos? Con el fin de indagar y responder a estas cuestiones, en primer lugar, se desarrollan los conceptos de ritual, rutina, símbolo y creencias. Para luego realizar un breve recorrido histórico que pone en contexto los actos escolares. La metodología utilizada es la entrevista, la observación participante y encuestas en dos escuelas polimodales de la ciudad de Mar del Plata, tanto a alumnos como a docentes y jefa de preceptores. La idea que sigo es que estos rituales patrióticos en la escuela permiten la reproducción de un modelo de obediencia, disciplina y verticalismo alejado de la espontaneidad. Este modelo de ritual, solemne y

formal, sostiene y perpetúa, a veces por inercia, una historia alejada de las luchas sociales, políticas e ideológicas. El discurso escolar mantiene así la historia oficial, reforzando la intención ideológica original. Los alumnos se forman en el salón, reticentes a ubicarse en los primeros lugares, ya que esto implica que queden bajo la vista directa de los directivos, docentes y preceptores por tanto se ubican al final. El personal camina y organiza las filas mediante gestos imperiosos, tal como lo señalara Foucault “Entre el maestro que impone la disciplina y aquél que le está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano. [...] La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanadas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro [...]” (Foucault, 1991: 170). Las fiestas patrias se volvieron solemnes, asumiendo un “estilo oficial” serio y “ordenado”, deudor de las prácticas militaristas y el ethos solemne y adusto que corresponde a las conmemoraciones ligadas a la muerte. Se había creado así, a la vez que una tradición, una norma para su transmisión que buscaba convertirla en sentido común: rutinas diarias y rituales incorporados a la vida cotidiana de la escuela y que prescribían en una gramática rígida y articulada qué es la Patria, qué es el sentimiento patriótico, qué es la nacionalidad. Se impuso y se impone así una versión de la historia, un mandato de amor a lo nacional, a la Patria y a los símbolos nacionales. Relatos históricos que tienen un endeble enlace con el presente: los héroes no son hombres de carne y hueso, como nosotros, sino símbolos lejanos a los intereses y preocupaciones de los actores sociales contemporáneos.

Testimonio de la fecundidad de este esfuerzo por inculcar nacionalidad es que, más allá de la coyuntura que les dio origen, los rituales escolares han subsistido más de un siglo sin cambios formales significativos. En efecto, resulta difícil concebir la institución escolar en la Argentina sin evocar

inmediatamente los rituales que recorren la vida escolar. Así, las rutinas diarias, como el izamiento de la bandera y los rituales conmemorativos, transmiten las ideas de lo “nacional” a la vez que, subsidiariamente, predicán sobre la verticalidad, la disciplina, el rigor y el lugar de los diferentes actores dentro de la institución, esto es, la jerarquía; poniendo simultáneamente entre paréntesis los debates y las controversias sociales.

1.2.7. Cruz González, F. (2007), El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 841-865 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Consultada de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003403.pdf>

Este artículo examina –desde una perspectiva etnográfica– algunos elementos constitutivos del ritual presente en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) de secundaria. Lo que permite ubicar en un tiempo y espacio determinados las actividades que se realizan en este órgano, no sólo como contenedores físicos de la acción humana sino como dimensiones de espacialidad y temporalidad de prácticas social- mente significativas, las que hacen visibles y analizables ciertos engarces clave para entender la trama organizativa de una institución educativa. Con esta visión se intenta cuestionar la idea de homogeneización de las políticas oficiales sobre promoción del colectivismo, valorando el conocimiento de cada plantel en la medida en que ahí interactúan sujetos con experiencia profesional, portadores de culturas, tradiciones, rituales y creencias.

1.2.8. Reyes J. (2009) La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles.

Consultada de

<https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/140/14004008/1>

En este artículo se presentan los principales resultados de una investigación que tiene como centro de interés a los estudiantes de educación secundaria desde su condición de adolescentes y los procesos de construcción de identidad en los que se ven envueltos, considerando, además, el papel que tienen las escuelas en estos procesos. Las secundarias son espacios de vida adolescente, en los cuales la experiencia escolar permite a los estudiantes mostrarse y construirse como jóvenes; asimismo identifican algunos de los sentidos que adquiere la escuela para ellos y realizan un análisis de los procesos de redefinición y re significación que los adolescentes viven en el momento en que cursan la educación secundaria

1.2.9. Ordaz-Villegas G. (2013), Construcción de una escala de autoconcepto académico para adolescentes (AAPA).

Consultada de <http://www.scielo.org.mx/pdf/jbhsi/v5n2/v5n2a8.pdf>

El autoconcepto académico es la percepción que un estudiante tiene sobre sus habilidades académicas, constituye una de las variables más relevantes dentro del escenario escolar, pues incide significativamente en el funcionamiento cognoscitivo y en el aprendizaje. El autoconcepto es una valoración global, no obstante, los instrumentos actuales que evalúan este constructo no cumplen con dicha característica, miden dimensiones específicas. De aquí que el propósito del presente estudio fue construir y

validar una escala de autoconcepto académico con dimensiones globales para estudiantes adolescentes. En un primer momento se desarrolló un cuestionario de preguntas abiertas con la finalidad de conocer las actividades académicas dentro y fuera de la escuela. Posteriormente se elaboró un cuestionario cerrado. Éste último se aplicó a una muestra de 347 estudiantes de entre 14 y 18 años de edad, de un bachillerato público del oriente de la Ciudad de México. Después de obtener la consistencia interna y la discriminación de reactivos, se realizó un análisis factorial con rotación ortogonal. Los resultados agruparon 16 reactivos en 4 factores: autorregulación, aptitudes intelectuales generales, motivación y creatividad. La escala explica el 44.72% de la varianza, con un alpha de Cronbach global de .828. El presente trabajo aporta una escala renovadora con propiedades psicométricas adecuadas, que evalúa de forma global el autoconcepto académico.

1.3. Planteamiento del problema

En la revisión de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 y en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la mayor parte de las acciones del gobierno federal en México para elevar el desempeño académico, han sido tomadas con base a datos cuantitativos y sin contextualizar la realidad social e histórica del contexto mexicano de la Ciudad de México. Respecto a nuestras indagaciones son pocas las investigaciones que profundicen en el desempeño académico en sus aspectos cualitativos.

Sin embargo, pareciera ser que las exigencias de calidad educativa y de alto nivel de desempeño en habilidades cognitivas y en la resolución de problemas; se contraponen a la realidad histórica, social, y contextual del

sistema educativo mexicano, que de acuerdo a Coll (1987), se ha seguido privilegiando el aprendizaje memorístico de una gran cantidad de contenidos y a nuestro parecer también de asignaturas, de horas de clase, de actividades académicas.

La primera consecuencia de la falta de alto desempeño o rendimiento académico se pone en evidencia en la baja eficiencia terminal y los bajos resultados en pruebas internacionales y estandarizadas, como se puede observar en los siguientes datos:

1. De acuerdo con el informe de resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en el 2012 el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas. El 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico, el nivel 2.
2. Menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6), el promedio de la OCDE es del 8%.
3. En México, el sistema educativo nacional atiende actualmente a 35.2 millones de niños y de jóvenes, de los cuales solo 3.3 millones de alumnos llegan al nivel superior o a la universidad (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, p. 60).
4. En 32 de los 37 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), más del 90% de los jóvenes de 15 años están escolarizados; en México este índice de cobertura corresponde apenas a un 70% ésta sigue siendo la tercera cobertura más baja de todos los países que

participaron en PISA 2012, sólo Albania y Vietnam tienen coberturas más bajas que México.

De acuerdo a la información del PISA (2015), la razón del gasto acumulado en relación con el PIB del país es más bajo en México (1.6) que, en muchos otros países Latinoamericanos, incluidos Costa Rica (3.1), Brasil (2.4), Chile (1.8), Colombia (1.8), la República Dominicana (1.7) y Perú (1.7), pero más alto que en Uruguay (1.5).

De acuerdo a la perspectiva de Marchesi (2003), los alumnos que no tenían bajo desempeño en 1975 podrían ser fracasados escolares en el 2002, y más aún en el presente año lectivo. La dificultad en cada momento histórico se sitúa en establecer los conocimientos básicos que se requieren para integrarse en la sociedad.

Para García y Planas (1998), el desempeño académico está influenciado por el momento histórico y las circunstancias políticas, los referidos autores mencionan los siguientes tres efectos de interacción: el efecto demanda (el aumento de interés por parte de las familias de que los hijos terminasen la escolarización obligatoria), el efecto oferta (los resultados de las políticas educativas buscando la mejora de la calidad de la enseñanza e invirtiendo para ello) y el efecto institucional (la puesta en práctica del discurso de la igualdad de oportunidades, la enseñanza individualizada, el aprendizaje significativo y la evaluación formativa. Pareciera ser que el segundo y tercer efecto se han venido caracterizando en México, como consecuencia de las exigencias de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

1.3.1. Magnitud del problema

México tiene una de las menores proporciones de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en educación básica (53%), a pesar de tener la población más grande de este rango de edad de su historia (Panorama educativo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE 2014).

Aproximadamente de esta mitad de alumnos que sí estudian la educación secundaria, solamente alrededor de un 0.3% tiene alto desempeño académico, en evaluaciones internas.

En evaluaciones externas de PISA (2013), señala que en matemáticas menos del 1% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 13%). Los alumnos mexicanos de más alto rendimiento obtienen el mismo puntaje que un alumno promedio en Japón (539 puntos). En lectura menos del 0.5% de alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%). En ciencias menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años alcanza los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%).

En el documento emitido por la UNESCO (2012), se suma la persistencia de los índices de reprobación con un alto y constante nivel de deserción en el nivel de educación secundaria. Siguiendo con los datos de la UNESCO, de los 18 países que cuentan con datos comparables, el promedio de la tasa de deserción en este ciclo de enseñanza disminuyó desde un 17,8% en 2000 a un 15,5% en 2010. En otras palabras, cada año alrededor de uno de cada 6 alumnos desertó de la educación secundaria en América Latina y el Caribe.

En lo que se refiere a México y Uruguay, sus indicadores no mejoraron a pesar de iniciar el período con tasas de deserción claramente sobre el promedio de los demás países, en contraste con Bolivia, cuya deserción en secundaria disminuyó drásticamente desde 41% a 12% durante la década pasada.

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018; de cada 100 niños que ingresan a primaria, solo 76 concluyen la secundaria en tiempo y forma; lo que sigue impactando enormemente la eficiencia terminal y a su vez el poder ampliar la cobertura en la educación media superior.

Continuando con información del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, solo 4 millones de alumnos de Secundaria logran ingresar a Educación Media Superior.

En el informe PISA 2015 en Ciencias, la proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el Nivel 2 es de un 48%, la más alta entre los países de la OCDE. La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan dichos niveles de 5 o 6 es de (0.1%) no ha cambiado significativamente desde el 2006.

Respecto a matemáticas, el mismo informe indica que en México, 57% de los estudiantes no alcanzan el nivel básico de competencias, lo cual es mayor que el porcentaje de Chile y Uruguay. En promedio, alrededor de uno de cada diez estudiantes en los países de la OCDE (10.7%) alcanzan un nivel de competencia de excelencia en matemáticas. En México, 0.3% de los estudiantes alcanzan niveles de excelencia, por debajo de los porcentajes de Brasil, Chile y Uruguay.

Continuando con los datos de PISA 2015, el desempeño promedio de México en lectura ha decrecido significativamente, estuvo cerca del observado en el año 2000 con 422 puntos y en el 2009 con 425 puntos, recordemos que este

año fue la última vez que el área de lectura fue el principal enfoque de PISA.

En promedio, cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura (por debajo del Nivel 2), considerado como el nivel de competencia desde el cual los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades lectora que les permitirá participar efectivamente y productivamente en la sociedad moderna. En México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura, lo cual es significativamente mayor que el porcentaje de Chile, similar a los porcentajes de Colombia, Costa Rica y Uruguay y menor que la proporción en Brasil y Perú. La proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde el 2009.

En los países miembros de la OCDE, 8.3% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura; esto quiere decir que estos estudiantes son competentes en los Niveles 5 o 6. Solo 0.3% de los estudiantes en México alcanzan dicho nivel de excelencia, por debajo de los porcentajes de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay.

1.3.2 Trascendencia del problema

Creemos que la trascendencia de esta investigación radica en identificar cualitativamente algunas características del desempeño escolar de los adolescentes participantes en categorías de organización o dimensiones históricas, políticas, contextuales, culturales, cognitivas y su falta de congruencia o no con el perfil de estudiante egresado de primaria, con los estudiantes que ya se encuentra cursando la educación secundaria con el Nuevo Modelo Educativo (NME) 2017.

Entre las probables implicaciones de no realizarse esta investigación se encuentra el incremento del bajo desempeño académico y toda la problemática que conlleva, entre ellos, la baja eficiencia terminal.

Anualmente, la matrícula de Secundarias Técnicas corresponde a más de 140 mil alumnos en una población escolar aproximada de 6.3 millones.

1.3.3 Factibilidad

Fue posible obtener una mejor evidencia de la investigación y acercamiento a los participantes del estudio ya que la autora de la presente investigación ha trabajado en ciclos escolares anteriores en el subsistema de Escuela Secundarias Técnicas. Se contó con los siguientes recursos:

Humanos: Permiso y apoyo de autoridades en el periodo que se realizó el estudio. Financieros: fueron financiados por el investigador.

Los medios tecnológicos fueron la base de datos de OCDE, PISA, y de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Medio Superior (COMIPEMS).

Bibliográficos: se contó con acceso a datos y acervos internos. Temporal: la investigación se realizó durante el año 2017 y el 2018.

1.3.4 Vulnerabilidad

Dificultad para obtener información objetiva de los participantes, falta de voluntad participativa y de conciencia sobre los beneficios de la investigación.

1.4 Problema de investigación

Escasa investigación cualitativa y contextualizada sobre el desempeño escolar, que se refleja en las bajas calificaciones internas de aproximadamente 43% de los estudiantes de la EST 67; en el bajo desempeño en pruebas nacionales e internacionales de PLANEA y PISA respectivamente, así como en la baja eficiencia terminal.

El bajo desempeño a nivel internacional lo encontramos primeramente en los resultados del alumnado de secundaria de la prueba PISA, ya que el 57% de los estudiantes no alcanzan el nivel básico de competencias.

A nivel nacional en la prueba mexicana del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes “PLANEA” se evalúan en 4 niveles de logro los contenidos de los aprendizajes esperados y aprendizajes clave en primaria y secundaria. Los resultados de la prueba PLANEA de la EST 67 del 2015 al 2017, indicaron que la mayor parte del alumnado participante se encuentra en el nivel dos del área de Lenguaje y Comunicación que implica extracción de información y comprensión global. En el área de matemáticas en promedio 65 % del alumnado participante se encuentra en el nivel uno de traducción al lenguaje algebraico, comparación de volúmenes y estrategias de conteo básicas.

De los más de mil alumnos que conforman la población escolar de la EST 67, menos del 10% logran quedarse en la primera opción del examen de ingreso a educación media superior.

Alto desempeño del 2% del alumnado en el área de ciencias que han obtenido primeros lugares en concursos internacionales relacionados con el cuidado del medio ambiente en el plantel educativo de la Escuela Secundaria Técnica Número 67 (EST 67) con distintas especies de aves, diversidad de árboles y de plantas que se encuentra en casi una hectárea de piedra volcánica.

Por lo ya referido, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación.

1.4.1 Preguntas de investigación

1.4.1.1. ¿Qué relación existe entre las dimensiones organizativas de políticas educativas, económicas, históricas, culturales, contextuales, psicosociales, motivacionales, de estrategias de aprendizaje y de enseñanza con el desempeño escolar de los alumnos participantes en la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México?

1.4.1.2 ¿Cuál es la congruencia del desempeño escolar como producto de los estudiantes participantes mexicanos con el desempeño escolar descrito en la prueba PISA?

1.5 Hipótesis

1.5.1. Ho. Existe interrelación de las dimensiones organizativas de políticas educativas, económicas, históricas, culturales, contextuales, psicosociales con el desempeño escolar en alumnos de la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México.

1.5.2. Ha1. No existe interrelación de las dimensiones organizativas de políticas educativas, económicas, históricas, culturales, contextuales, psicosociales con el desempeño escolar en alumnos de la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México.

1.5.3. Ha2. No existen diferencias entre la motivación, las estrategias de enseñanza, aprendizaje y el desempeño escolar en alumnos de la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México.

1.5.4 Ha3. A mayor motivación, estrategias de enseñanza, de aprendizaje en alumnos de la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México, mayor desempeño escolar.

1.5.5. Ha4. A menor motivación, estrategias de enseñanza, de aprendizaje en alumnos de la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México, menor desempeño escolar.

1.6 Objetivo general y Propósito

Caracterizar el desempeño escolar como un proceso-producto en dimensiones organizativas de políticas educativas, económicas, históricas, culturales, contextuales, psicosociales y cognitivas en la Escuela Secundaria Técnica Número 67 en la ciudad de México para generar información contextualizada, útil en la toma de decisiones direccionadas a elevar el desempeño académico.

1.6.1. Objetivos específicos

1.6.1.1 Caracterizar el desempeño escolar como un proceso- producto en la dimensión de políticas educativas y su congruencia con el desempeño escolar descrito en la prueba PISA.

1.6.1.2. Caracterizar el desempeño escolar como un proceso-producto en la dimensión histórica, cultural, y contextual de los alumnos participantes en la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México.

1.6.1.3. Caracterizar el desempeño escolar como un proceso-producto en la dimensión psicosocial y cognitiva en su relación con la motivación de los alumnos participantes en la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México.

1.6.1.4. Caracterizar el desempeño escolar como un proceso-producto en la dimensión psicosocial y cognitiva en su relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los alumnos participantes en la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México.

1.7. Metodología.

1.7.1 Método.

Cualitativo de tipo descriptivo y con estudio de caso.

1.7.1.1 Técnicas de acopio de información

Entrevistas estructuradas, guías de observación y escalas tipo Likert.

1.7.2 Procedimiento

Integrando los elementos de Hernández y Mendoza (2008), el estudio de caso fue conformado por los siguientes componentes:

- Planteamiento del problema.
- Propositiones o hipótesis.
- Unidad de análisis en la Escuela Secundaria Técnica núm. 67
- Revisión de la literatura
- Elaboración del marco teórico interdisciplinario
- Elaboración y aplicación de las fuentes de información e instrumentos de recolección de los datos
- Reporte del caso (resultados)
- Relación, Triangulación, análisis de la información de los instrumentos (discusiones)
- Conclusiones.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2008), el estudio de caso se puede definir como aquellos procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; que analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría.

Según Stake (2006), el presente trabajo es un estudio de caso instrumental porque el análisis de la información es para proveer de insumos de conocimiento a algún tema o problema de investigación, en este caso el desempeño escolar en la EST 67, que como institución es un caso a estudiar, ya que tiene características sobresalientes de las otras 118 escuelas Secundarias Técnicas en la Ciudad de México. La recogida de datos fue mixta o híbrida (se recolectaron tanto datos cuantitativos como cualitativos), lo cual fortaleció la amplitud y profundidad de nuestra investigación.

En este sentido y de acuerdo con Hernández y Mendoza (2008), en el estudio

de caso con recogida de datos mixtos se incorporan ambos enfoques en todo el proceso de indagación, recolectando y analizando datos cuantitativos y cualitativos.

1.7.2.1. Delimitaciones.

Geográfica

Delegación Coyoacán de la Ciudad de México.

Espacial

La Escuela Secundaria Técnica (EST) número 67.

Temporal

La presente investigación se realizó durante el periodo comprendido entre enero de 2017 a diciembre de 2018.

La delimitación espacial y de los sujetos. La población objetivo fueron alumnos de la Escuela Secundaria Técnicas (EST) número 67 en la Delegación Coyoacán de la Ciudad de México. No fue posible la participación de todos los alumnos o docentes debido a la prioridad de las actividades académicas. Se combinó la recogida de datos cuantitativos con la interpretación y recogida de datos cualitativa en el contexto social, político, económico, de la cultura mexicana.

1.7.3 Instrumentos

Los datos recolectados con los instrumentos que a continuación se describen fueron relacionados con el desempeño académico en el caso de los estudiantes, evidenciado para la aplicación de los referidos instrumentos la calificación promedio. Único dato que se les solicitó de los estudiantes participantes ya que todos los instrumentos fueron anónimos.

1.7.3.1. Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)

El cuestionario de motivación de logro aplicado, está tomado de una escala de motivación de Manassero y Vázquez (1995), fundamentada en las teorías motivacionales del tipo Expectativa- valor. Intento reflejar las causas de logro habituales percibidas por los alumnos de Educación Secundaria.

Estuvo compuesto por 22 ítems, los cuales son afirmaciones acompañadas de una escala tipo Likert de 1 a 5 (de acuerdo y desacuerdo). Están clasificados en 5 dimensiones (ver anexo 1).

1.7.3.2. Estrategias y Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA)

Se elaboró para esta investigación el referido instrumento sobre estrategias de aprendizaje, para correlacionarlo con la calificación promedio de los estudiantes participantes (ver anexo 2).

De acuerdo a la visión de Díaz y Hernández (2002), las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes y voluntarias que pueden incluir varias técnicas, operaciones mentales o

actividades específicas que persiguen un determinado propósito: el aprender y solucionar problemas. Para que se ejecute una acción determinada es necesario antes que nada tener una predisposición a actuar de cierta forma, en este caso pensamientos hacia el aprendizaje y hacia solucionar problemas.

Para Hernández (2010), la actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un concepto, persona, símbolo, objeto.

La EPA es una escala tipo Likert con 35 ítems agrupados en 8 dimensiones. Conceptualizamos las dimensiones como categorías de organización que responden a la necesidad de expresar, de manera sintética y diferenciada, las características fundamentales de las funciones mentales inferiores y superiores.

Las referidas 8 dimensiones están divididas en dos partes relacionadas con el aprendizaje sociocultural en el desarrollo de funciones mentales inferiores y superiores de Vygotsky (2000).

La parte “A” del cuestionario contiene 14 reactivos en cuatro dimensiones correspondientes a las funciones mentales inferiores: la sensación, la atención reactiva, la inteligencia sensomotora y la memoria espontánea o asociativa, que tienen manifestaciones concretas y físicas; no abstractas.

Un alto puntaje en esta parte “A” significa que el estudiante participante reacciona “muy de acuerdo” en que estrategias de aprendizaje que involucran el procesamiento de la información en repetir, asociar, copiar, recordar, identificar (operaciones cognitivas básicas); son las más útiles para aprender en las diferentes asignaturas de la escuela secundaria.

La parte “B” de la escala consta de 14 reactivos agrupados en cuatro dimensiones correspondientes a las funciones mentales superiores que de acuerdo a Vygotsky (2000), incluyen la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico. Incluyendo para el procesamiento de la información y aprendizaje actividades de mayor jerarquía cognitiva como la calcular, relacionar, solucionar, resolver, explicar, discriminar, comparar, organizar.

A continuación describimos con mayor precisión las dos partes que integran la escala EPA con cuatro dimensiones en cada una.

La parte 1: Funciones mentales inferiores

1. Sensación: uso de cualquiera de los cinco sentidos en el procesamiento mental. Reactivos: 7, 9,10,

2. Atención reactiva: atención no voluntaria dominada por fuertes estímulos ambientales. Reactivos: 2, 4, 5, 8,11

3 Memoria espontánea o memoria asociativa: recordar después de que dos estímulos se han presentado juntos durante muchas veces. Reactivos: 1, 3,6.

4 Inteligencia sensomotora: solución de problemas en situaciones que implican la manipulación física o motora, pruebas de ensayo y error. Reactivo: 12.

Parte 2: funciones mentales superiores

De acuerdo a Bodrova (2004), son exclusivas de los seres humanos, son procesos cognitivos adquiridos en el aprendizaje y la enseñanza.

Atención dirigida: habilidad de concentrarse en un estímulo cualquiera, que puede ser excepcionalmente relevante o impresionante. Reactivos: 18, 22, 23, 24, 29 32.

Memoria deliberada: uso de estrategias para recordar algo. Reactivos: 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 30.

Pensamiento lógico: implica la habilidad de resolver problemas utilizando mentalmente la lógica y otras estrategias. Reactivos: 21, 28, 33, 34, 35.

1.7.3.3. Escala de Percepción de Actividades de Enseñanza por Nivel Cognitivo (EPAENC)

La EPAENC es una escala tipo Likert, conformada por 38 reactivos. Los niveles de jerarquización cognitiva de la EPAENC fueron relacionados a la taxonomía de Bloom (1958), con los procesos cognitivos del Volumen V de la prueba PISA (2012) y con “Los niveles cognitivos y la evaluación, taxonomías de los procesos cognitivos” de la Coordinación de Formación Docente-Facultad de Química, Módulo 3, Evaluación de los aprendizajes en Ciencias 2009; de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El instrumento ofrece reactivos relacionados con las actividades de enseñanza por nivel cognitivo. Un alto puntaje en un nivel cognitivo sugiere percepción de alta utilidad y un muy bajo puntaje en otro nivel cognitivo establece que el docente no percibe como útiles las actividades de enseñanza del nivel cognitivo correspondiente en su clase. Un puntaje medio en los tres niveles nos podrá sugerir procesos de jerarquización de actividades de enseñanza por niveles por parte de docente respondiente de la escala.

En esta investigación, los referidos niveles cognitivos están relacionados con los procesos cognitivos del Volumen V (2012), de la prueba PISA, como ya se describió en párrafos anteriores. Se les solicitó a los docentes participantes indicar en una escala de 1 por “nunca” a 5 por “siempre” la utilidad percibida para el aula o su uso en las actividades diseñadas para sus estudiantes, en los siguientes niveles cognitivos (ver anexo 3).

1.7.3.3. 1 Actividades de memorización – observación

Se presentan estrategias de enseñanza con cargas cognitivas de recolección y reconocimiento, donde el docente da prioridad a actividades como recordar hechos, conceptos y procedimientos, repetir e identificar. Utilizando los siguientes 11 reactivos: 1, 6, 11, 17, 27, 29, 30, 31, 35, 36, 37, el puntaje máximo es de 55 puntos.

1.7.3.3. 2 Actividades de comprensión

Las estrategias de enseñanza presentan grados de exigencia cognitiva al nivel de comprensión y organización de conceptos, en las que los estudiantes demuestran desarrollo de conceptos y organización de conocimientos específicos, tales como la comprensión de contenidos escolares, caracterización, representar, formular, inferir, predecir, expresión de funciones, generalización, discriminación, predicción de tendencias, explicación, transferencia a situaciones semejantes y traducción a lenguajes simbólicas. Se diseñaron los siguientes 10 reactivos: 2, 3, 4, 5, 12, 14, 20, 21, 23, 24, el puntaje máximo fue de 50 puntos.

1.7.3.3.3 Actividades de orden superior

Actividades que implican planificar, ejecutar, monitorear, analizar datos, resultados, gráficos y patrones, evaluar, preparar planes de trabajo para poner a prueba una hipótesis, crear alternativas de soluciones, imaginar soluciones o procedimientos, presentar conclusiones, proponer mejoramientos, analizar y organizar resultados, distinguir hipótesis de teoría, resolver problemas y analizar de forma crítica, con los siguientes 16 reactivos: 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 22, 25, 26, 32, 33, 34, 38, el puntaje máximo para este nivel fue de 80.

1.7.3.4. Entrevista

Para investigar las creencias de los estudiantes sobre su desempeño académico, se utilizó el instrumento cualitativo de la entrevista (Anexo 7), que a continuación se describe. Fueron entrevistas abiertas que se llevaron a cabo en el período Otoño-2018 de clases (agosto - noviembre). Algunas de las fases para el diseño de la entrevista fueron proporcionadas por Spradley (1979), con características similares a una conversación amistosa, como ordenamos en la siguiente lista:

1. Saludos y despedirse
2. Explicaciones de propósito explícito (proyecto, pregunta, entrevista)
3. Tomar turnos asimétricos
4. Expresar interés cultural
5. Replantear e incorporar los términos del informante
6. Preguntas diferentes: o preguntas descriptivas o preguntas libres o preguntas estructurales o preguntas de contraste

Las preguntas fueron cuidadosamente planificadas y tomadas de palabras que los grupos participantes escribieron de forma anónima. Después de la apertura, donde el propósito de la entrevista fue explícito, hubo 16 preguntas.

1.7.3.4. 1 Entrevista piloto

Se llevó a cabo el pilotaje para verificar si era necesario realizar modificaciones antes de realizar la entrevista real (Sproull, 2002). Fue de utilidad verificar y modificar las preguntas de la entrevista abierta para que se pueda proporcionar información más adecuada; en otras palabras, que los resultados de los instrumentos respondan a las inquietudes de la investigación.

1.7.3.5. Guías de observación

En la guía de observación participante, retomamos las indicaciones de Becker (1957), participamos en la vida diaria de las personas, nos reconocieron como la persona que realizaba una investigación educativa, observamos la cotidianidad de la EST 67 durante dos años lectivos, escuchamos e interrogamos a los estudiantes participantes. Fuimos miembros activos dentro del contexto del plantel.

Lo anterior fue utilizado por la autora de esta investigación para describir y articular las actitudes implícitas de los alumnos participantes hacia el desempeño escolar como unidad de análisis dentro de la cultura mexicana. Nuestra intención fue profundizar en algunas percepciones de los participantes, con respecto a su identidad cultural y relaciones sociales de poder, sentido de obediencia, y de pertenencia.

De acuerdo a Spradley (1980), la idea fue buscar características generales ligadas al desempeño (alto-bajo) de acuerdo a las observaciones de las interacciones en las aulas y en la comunidad escolar, para después ir particularizando con características más específicas (actitudes, sentimientos, y razones) para su respectivo contraste y establecimiento de relaciones.

1.7.3.5.1. Guía de observación de actitudes hacia desempeño escolar.

Aquí reiteramos el proceso para elaborar la guía de observación, fue antes que nada la búsqueda de la unidad y eje más general o grande al agrupar unidades de características a indagar del desempeño académico, (anexo 4). Después se establecieron las características de ser un adolescente mexicano con alto/bajo desempeño académico en la escuela secundaria, actitudes hacia el aprendizaje relacionadas al desempeño académico, sentimientos hacia con

el desempeño académico en la EST 67, razones para estudiar la secundaria en la EST 67. Esta guía fue útil y se desarrolló en el análisis de la entrevista.

Cuadro 1: Guía de observación de actitudes hacia desempeño escolar

Desempeño académico	Características de ser un adolescente mexicano con alto/bajo desempeño académico en la escuela secundaria * Sentimientos * Razones * Actitudes (autonomía, actividades grupales, relaciones constructivas de trabajo en equipo, comunicación eficiente, afectividad, adaptación, rebeldía, solidaridad, compromiso con las actividades escolares)
Búsqueda de un orden o taxonomía que identifique contrastes y relaciones del desempeño escolar	Contrastes del desempeño escolar Relaciones del desempeño escolar
Componentes del orden o taxonomía encontrado en la EST 67 Proceso en el cual se agruparon los contrastes encontrados	Algunas contradicciones identificadas: * Razones para estudiar vs Razones para no estudiar * Actitudes positivas vs negativas Sentimientos positivos vs negativos

Fuente: Adaptación de Spradley (1980).

1.7.3.5.2. Guía de Observación de la Impartición de clase por el profesor.

La guía de observación de la interacción de clase fue una adaptación de Villalta (2009), la cual parte de las Secuencias temáticas siguientes (ver anexo 5).

1.7.3.5.2.1 Declarativo. Presentar contenidos factuales y conceptuales. Conocimientos factuales: información de datos y hechos a memorizar; conocimientos conceptuales: explicaciones y relaciones entre información.

1.7.3.5.2.2 Procedimental. Aplicar los contenidos a una situación problema propuesto. El profesor propone a los estudiantes actividades de aplicación de conceptos, procedimientos o técnicas a situaciones didácticas propuestas.

1.7.3.5.2.3 Meta cognitivo. Dialogar sobre lo aprendido. El profesor se propone estimular la reflexión abierta y personal de los estudiantes sobre el contenido curricular trabajado.

1.7.3.5.3. Guía de observación de la interacción profesor – alumnos

Se elaboró un listado con base a distintos artículos de investigación, con el propósito de observar características específicas, adicionales a la impartición de clase por el profesor. Nos pareció muy útil aislar indicadores de diversos artículos ya publicados en revistas y que ya habían sido frutos de observaciones o resultados de investigación en lo que refiere a la relación e interacción de los profesores con sus alumnos dentro y fuera del salón de clases (ver anexo 6).

1.8. Presentación de los capítulos de la Tesis

En la parte uno de esta investigación se encuentra la Estructura Conceptual y análisis del estado del conocimiento. En el capítulo 1 se desarrollan las partes que componen el estudio de caso; entre ellas los antecedentes, el planteamiento del problema, la hipótesis, la formulación del objetivo general, la metodología y los instrumentos utilizados en este estudio.

En el capítulo 2, se expone en primer lugar, un análisis del estado del conocimiento, iniciando con la delimitación del término desempeño escolar y su interacción con otros términos relacionados. Se organizó el concepto de desempeño académico en categorías de organización o dimensiones. La primera dimensión se desarrolló en torno a la política educativa y económica de las distintas instituciones nacionales e internacionales relacionadas al

desempeño escolar y la normatividad involucrada con el término.

En segundo lugar se jerarquiza la dimensión psico-social y cognitiva enmarcada con las teorías cognitivas, con el pensamiento crítico, incluyendo algunas teorías psicológicas.

En tercer lugar se explora la dimensión del contexto histórico y cultural, con las características históricas y contextuales como mexicanos. Con la perspectiva de poder relacionar el contexto en el que se ha gestado la falta de identidad del mexicano con el desempeño escolar de los participantes de esta investigación.

En la parte II se incluyen dos artículos científicos, el primer artículo comienza en el capítulo 3, se titula “La motivación y el desempeño escolar en la Escuela Secundaria Técnica Número 67”.

En el capítulo 4 se presenta el segundo artículo de investigación llamado “La percepción de utilidad de actividades de enseñanza y el desempeño escolar en la Escuela Secundaria Técnica Número 67”.

En la tercera parte de la tesis se encuentran los resultados que están estructurados en el capítulo 5. En el referido capítulo se presentan las mencionadas discusiones derivadas de los resultados. Se hace la discusión en relación a los hallazgos de este estudio y a sus similitudes o contrastes con la fundamentación teórica.

En el capítulo 6 se desarrollan las conclusiones, en donde nuestra intención residió en mostrar las aportaciones y limitaciones del presente estudio de caso con sugerencias para trabajos futuros.

1.9. Referencias

- Acevedo, B. (2009). *La economía y la sociedad del conocimiento. Hacia la tercera revolución: La información Industrial Data*, 12 (Julio-Diciembre): Consultado el 21-04-2012 en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81620150002> ISSN 1560-9146
- Becker H. (1957) Participant Observation and Interviewing: A Comparison. *Human Organization*: Fall 1957, Vol. 16, No. 3, pp. 28-32.
- Bloom, B. & Broder, L. (1958). *Problem-solving Processes of College Students*. University of Chicago Press: Chicago.
- Bodrova, Elena y Deborah J. Leong (2004), *Herramientas de la mente el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Biblioteca para la actualización del maestro SEP
- Bodrova, H. (2004), *Herramientas de la mente – el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Editorial: Pearson. Edición: 1ª. Año: 2004. Páginas: 194
- Candela, Antonia (2006), “Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, pp. 797-820.
- Choi I, Nisbett RE. (2000), Cultural psychology of surprise: holistic theories and recognition of contradiction. *J. Personal*.
- Coll, C. S.; Solé I.; Gallart I. (1987). “La importancia de los contenidos en la enseñanza” en *Investigación en la Escuela*, no. 3, Universidad de Barcelona, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Disponible en http://www.puc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/texto1.htm
- Díaz B. et al Hernández R. (1999), *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista* Mcgraw-hill, México.
- Faitar, G. M. (2006). *Individualism versus collectivism in Schools*. *College Quarterly*
- Garbanzo V. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública Montes de Oca, Costa Rica. *Universidad de Costa Rica San Pedro, Educación*, vol. 31, núm. 1, 2007, pp. 43-63
- García, M., Casal, J. y Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- García, M.; Planas, J.; Casal, J. (1998): «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa», en *Revista de*

- Educación, 317. Madrid, MEC, pp. 301-318.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008) El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38450>
- Hofstede G. (1980), Cultures Consequences: International Differences in Work Related Values. Sage: London. [33] Hofstede, G. (1991), Cultures and Organizations: Software of the Mind. London: McGraw-Hill.
- Hofstede G. (1980), Cultures Consequences: International Differences in Work Related Values. Sage: London.
- Hofstede, G. (1991), Cultures and Organizations: Software of the Mind. London: McGraw-Hill. International Journal of Intercultural Relations, 29: 521–548
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad. 24, pp. 21- 48.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.). Handbook of Socialization: Theory and Research. Chicago: Rand McNally
- Kolb, D. A. (1984), experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Manassero, M., & Vázquez, A. (1998) Validación de una escala de motivación de logro. Psicothema, vol. 10, Nº 2, pp. 333-351.
- Marchesi, A. (2003) El fracaso escolar en España. Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003. Fundación Alternativas. Documento electrónico.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) (2000) El fracaso escolar. Madrid: Fundación por la modernización de España.
- Martínez, Sergio y Claudia Vergara (2007), “Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de jornada escolar completa en Chile”, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), vol. 5, núm. 5, pp. 3-20.
- Messina R. (2012) Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias Perfiles Educativos IISUE-UNAM.
- Nisbett RE, Peng K, Choi I, Norenzayan A. (2001), Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. Psychol. Rev. 108:291–310
- Omar, Alicia G. (2004), La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 2,

2º trimestre, 2004, pp. 9-27 Centro de Estudios

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems (Volume V), Retrieved from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-skills-for-life-volume-v_9789264208070-en
- Plan de Estudios. SEP México, 2011.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 pp. 120-128. Disponible en: www.presidencia.gob.mx/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018
- Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA) 2012 Resultados, pp. 1-2 Disponible en: www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf Psychol.79:890–905
- Randolph, A, W. and Posner, B, Z. (1979), Designing meaningful learning situations in management: A contingency, decision tree approach. The Academy of Management Review. 4:459–467. Retrieved from <http://collegequarterly.ca/2006-vol09-num04-fall/faitar.html>
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. En: Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza, 334, Mayo-Agosto.
- Salazar, E. (2010) Desempeño escolar México. Un enfoque en la calidad con equidad México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Sampieri, R. (2010), Metodología de la Investigación. México D.F.: McGraw-Hill
- Secretaría de Educación. (2017). Plan de Estudios. Secretaría de Educación: México, D.F.
- Spradley, J. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston. Traducción de: Víctor O. García. Mail: ocalo@educ.ar. Proyecto: <https://cursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/.../traduccic3b3n-spradley5.p...>
- Stake R. (2006) Investigación con estudio de casos Segunda edición. EDICIONES MORATA, S. L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Triandis, H. C., Leung, K., Villareal, M., & Clack, E L. (1985). Allocentric vs idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. Journal of Research in Personality, 19: 395-415.
- Triandis, H. ve Suh, E, M. (2002), Cultural influences on personality. Annual

Review of Psychology. 53: 133-160

- UNESCO (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 (EPT/PRELAC). Santiago.
- UNESCO. (2012). Situación educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015. 10 de diciembre 2012 UNESCO/PREAL
- Valenti G. (2009) “Factores asociados al logro educativo “resultados en la prueba ENLACE. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Villalta P. et al., (2013), Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 141, 2013, pp. 84-96 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259006>
- Villalta, Marco (2009), “Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase”, Estudios Pedagógicos, vol. 35, núm. 1, pp. 221-238.
- Villalta, Marco y Sergio Martinic (2009), “Modelos de estudio de la interacción didáctica en sala de clase”, Revista Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 2, pp. 61-76.
- Villalta, Marco, Sergio Martinic y María Guzmán (2011), “Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable”, Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), vol. 16, núm. 51, pp. 1137-1158.
- Yamazaki, Y. (2005), Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison.

Capítulo 2

ANÁLISIS DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO

Introducción

Para establecer el estado de conocimiento del desempeño escolar, creímos necesario visualizar el desempeño académico desde distintas perspectivas. Desde la visión de las políticas educativas internacionales, desde la visión del sistema educativo nacional, desde el discurso educativo en las instituciones escolares, desde el contexto, desde la práctica cotidiana en la organización escolar en las escuelas.

De acuerdo a la visión de Santos (1997), la organización escolar tiene fronteras epistemológicas, metodológicas y aplicativas cambiantes. Acertadamente, este autor sugiere atender a dos movimientos que tienen ida y vuelta en el fenómeno de la comprensión de una realidad, para nosotros en este estudio de caso del desempeño escolar.

En concordancia con el referido autor, se tomó la decisión de jerarquizar u organizar en dimensiones las diferentes visiones con las que interactúa nuestro objeto de estudio “el desempeño escolar”.

Quedaron tres dimensiones o jerarquías de organización, la primera abarca la política educativa y económica, la segunda enfoca los aspectos psicosociales y cognitivos, y la tercera dimensión pertenece al contexto histórico y cultural; con el propósito de llegar a una profundización mayor a través de la focalización de cada una de las dimensiones.

Continuando con la descripción de este capítulo, se comenzó por desarrollar la dimensión de políticas educativas que tienden a visualizar el desempeño escolar como una inversión en la educación que en su momento reditúa un usufructo como una fuerza de trabajo equipada como competencia de mano de obra eficiente. Se abordó la perspectiva de organismos internacionales que promueven la competitividad laboral desde el banco mundial hasta el subsistema de Escuela Secundarias Técnicas.

Posteriormente en la dimensión psicosocial y cognitiva, se centró la atención en los estudios y teorías que relacionaron el desempeño académico con perspectivas de desarrollo del adolescente, de su desarrollo social, cognitivo y de desarrollo del pensamiento crítico. Finalmente se describieron algunas investigaciones que se focalizaron en la dimensión del contexto histórico y cultural del mexicano con la idea como ya se mencionó en párrafos anteriores de relacionarlo con el desempeño académico.

2.1. Delimitación del término desempeño escolar y su relación con otros términos afines

Para esta investigación se conceptualizó el desempeño académico o escolar como un proceso en el que se refleja el aprendizaje y como un producto, cuando se aplica o utiliza ese aprendizaje para obtener resultados de evaluación, calificación o resolución de problemas (Bustillos, 2018).

El desempeño escolar o académico se encuentra en continua interacción con categorías de organización o dimensiones políticas, educativas, psicológicas, sociales, culturales y contextuales,

En esta investigación, el desempeño escolar como proceso tiene que ver con el aprendizaje porque permitió visualizar el desempeño o actuar de los estudiantes al identificar, relacionar, interpretar, analizar, explicar, parafrasear e incorporar nueva información, nuevos procedimientos. También está estrechamente relacionado con la enseñanza y con el contexto psicosocial, cognitivo, histórico, y cultural.

El desempeño escolar, fue enfocado como producto en los resultados, de las calificaciones de los estudiantes participantes y en los resultados reportados por la Prueba PISA (2013), en su Volumen V.

Para Casal, García y Planas (1998), el desempeño escolar tiene relación con los distintos sistemas educativos de los países, con trayectorias académicas dependiendo de que, si en el país se obtienen con certificaciones, diplomas o títulos.

Para Soler (1989), el desempeño escolar también puede ser indicador de la escuela en un nivel micro y en un nivel macro del sistema educativo. El bajo desempeño escolar puede ser una razón de rechazo de los estudiantes. Para Sacristán (1982), el fracaso escolar como un bajo desempeño tiene que ver con reflexionar y preguntarse sobre todo el sistema y sobre la enseñanza junto con la serie de conocimientos impartidos.

El autor de esta definición no limita el concepto de aprendizaje a las meras calificaciones que, generalmente son numéricas y no reflejan la aplicación de conocimientos en la vida cotidiana. Para la prueba PISA el desempeño escolar está muy relacionado con la resolución de pruebas con niveles altos de

desempeño, en donde se hace referencia a la eficacia en la educación y se observa una tendencia a la teoría del capital humano o a la teoría económica en la educación.

En los antecedentes de este estudio, encontramos investigaciones que refieren en gran medida al desempeño escolar como resultados de pruebas o exámenes hechos por el alumno.

En los siguientes párrafos ubicamos el desempeño escolar, como parte esencial de un sistema educativo. Se observó una tendencia a la eficiencia en los resultados de pruebas estandarizadas como parte de la funcionalidad educativa, relacionada con la teoría económica de la educación, que tiene su anclaje en una perspectiva principalmente económica. La mencionada teoría económica de la educación, concibe a la educación en torno de costos, beneficios, eficiencia y calidad; visualizando al proceso de enseñanza y de aprendizaje como una mercancía.

2.2. Dimensión política-educativa y económica

2.2.1 Desempeño escolar y la teoría del capital humano

Si nos fuera posible retroceder al siglo XVIII, se podría visualizar la influencia de las personas que se dedicaban al comercio y que tenían como principal objetivo cuantificar la riqueza de una nación en función de grandes ganancias. Más tarde, la prosperidad de la agricultura fue establecida como un factor fundamental de la riqueza de una nación (Domínguez, 2004). Posteriormente tenemos el avasallador desarrollo del sector industrial y los procedimientos sobre la oferta y la demanda con su consecuente fijación de precios para el mercado (Quezada, 2011).

El concepto de capital humano tuvo sus orígenes en Adam Smith, quien en su obra "La riqueza de las naciones", desarrolló sus ideas en torno a la similitud entre los hombres y las máquinas que tenían un desempeño y que producían bienes. Más tarde, otros autores retomaron el concepto de capital humano sin embargo a nuestro parecer fue aproximadamente en la mitad del siglo XX, con las obras de Mincer (1958), Schultz (1960) y Becker (1964), que la teoría del capital humano tenía ya una consolidación y una estrecha relación con la teoría económica de la educación.

Es aquí donde también se encontró una relación profunda con la conceptualización keynesiana de la educación como inversión para una funcionalidad del sistema educativo. De acuerdo a las ideas de Feroso (1997), el sistema educativo y la economía de la educación tienen como propósitos primordiales la investigación de costos, financiamiento, planificación, crecimiento socioeconómico, educación y empleo.

Después de la segunda guerra mundial, las aportaciones de Schultz (1960), residieron en identificar como medir los beneficios de la inversión en capital humano y describió que el problema se encontraba en cómo diferenciar los gastos de consumo de los gastos de inversión. Otro autor fue Becker (1983), quien tuvo el mérito de ordenar las aportaciones realizadas por Schultz.

Becker visualizaba a la educación como una posesión o capital material y que por supuesto era posible calcular la rentabilidad de la inversión, es decir que cuando una persona tomaba la decisión de invertir o no en su educación, estaba también tomando los costos de inversión en un futuro salario que podría de

obtener por estar estudiando y los costos directos de inversión, es decir, los gastos de adquirir educación.

Para Becker (1983), el desarrollo de un país se conceptualizaba y valoraba por la utilización de conocimientos, por el uso de técnicas y por la cotidianidad de los hábitos de la población. Becker comenzó por analizar los aportes realizados por Schultz para hacer una reformulación de la teoría de Schultz en lo que refiere a la inversión del capital humano. Becker realizó series de fórmulas matemáticas que finalmente complementaron su intento de medir la educación y la formación en las empresas ya como productividad en la vida laboral.

Otro autor en lo que refiere a la teoría económica a finales del siglo anterior fue Blaug (1983), aborda el análisis de la teoría económica en la educación desde la perspectiva académica o de investigación, centrandó la atención en los aspectos metodológicos. También se concentró en exaltar que el rendimiento de la inversión en educación se tiene que calcular exclusivamente con base en valores cuantificables y observables.

Para O'connor (2002), el desarrollo de los países tiene estrecha relación con la inversión en el capital humano por tanto es necesario la inversión creciente en capital humano, y la apertura económica para propiciar un crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB). Adicionalmente se refleja en una influencia positiva en el ingreso per cápita, debido a una relación negativa con las tasas de fertilidad. También refiere inversión en el capital social (capacidades tecnológicas, organizativas y sociales, es decir, para que haya un crecimiento rápido se tiene que combinar la educación con las tecnologías empleadas en organizaciones sociales y educativas bien estructuradas para su aprovechamiento.

Para nosotros, la formación de recursos humanos ha sido uno de los pilares que sostienen la nueva conformación mundial de la economía. Anteriormente se describía mayoritariamente al capital humano, en nuestro días también se considera necesario el capital intelectual, integrado no exclusivamente por todas aquellas destrezas, habilidades y conocimientos que posee una persona y que le permiten desempeñarse eficazmente en su vida laboral, sino también por el capital estructural, relacionado con la información, la propiedad las patentes y el uso de datos. Para Zamorano y Reza (2002), el capital humano añadido al capital estructural conforman el capital intelectual.

2.2.2 Conceptos referentes a la teoría del capital humano

Conceptos como desempeño, habilidades, calidad, resolución de problemas, eficiencia, y productividad hacen referencia a la economía de la educación como una inversión a largo plazo y a la teoría del capital humano. Los referidos conceptos fueron encontrados en distintos pronunciamientos y normatividad de diversos organismos internacionales así como también en la normatividad mexicana relativa a la educación en nuestro país.

2.2.3 La ONU, la OCDE y el desempeño escolar

La habilidad, los conocimientos y los gastos invertidos en la mejora de las capacidades, son algunos atributos del capital humano que para Schultz influían en la capacidad individual para realizar el trabajo productivo, generando un desempeño positivo. Estos atributos en el transcurrir del tiempo, no ha tenido grandes cambios ya que encontramos similitudes en la OCDE (1998), con

conocimientos, habilidades, competencias como atributos del capital de los mismos individuos y son así también un bien económico.

Recientemente, en el 2017, la OCDE en su “Diagnóstico sobre la estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México”, describió que en el siglo XXI, las competencias, destrezas y habilidades se han convertido en el factor clave para lograr el bienestar individual y el éxito económico de una sociedad. Además, puntualizo que sin una inversión adecuada en estos ámbitos, la población se ha encontrado al margen de la sociedad y del progreso tecnológico que no se transforma en crecimiento haciendo que las naciones no tenga la capacidad necesaria para competir en una economía mundial basada cada vez más en el conocimiento.

En el referido diagnóstico, la OCDE enfatizó distintas estrategias para el desarrollo de competencias relevantes, para su activación en el mercado laboral, y para el uso de las competencias de manera eficaz para la economía y la sociedad. En el acuerdo de Aprendizajes Clave emitido por el Diario Oficial de la Federación en el 2017, se señaló que en el 2030 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), estará orientada a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

La agenda del referido organismo internacional plantea diecisiete objetivos de desarrollo sostenible, cuyas metas de educación establecen la cobertura total de la educación secundaria; priorizar las competencias de lectura, escritura y aritmética; eliminar las diferencias de género y garantizar las condiciones de igualdad; adoptar estilos de vida sostenible; promover y ejercitar los derechos humanos, la cultura de la paz, la ciudadanía mundial, y valorar la diversidad cultural en ambientes inclusivos y eficaces.

2.2.4 PISA y Desempeño Escolar

Los conceptos de habilidad y desempeño ya reiterados en la teoría del capital humano, fueron retomados al ser encontrados en los distintos informes de PISA. Antes de retomar los referidos conceptos, se consideró necesario establecer desde el punto de vista de los creadores de la prueba PISA, así mismo tal y como se encontró en el sitio oficial de internet.

Las pruebas de PISA, han sido aplicadas cada tres años, ha evaluado hasta qué punto los estudiantes de 15 años a punto de finalizar la educación obligatoria han adquirido conocimientos y habilidades necesarios para participar plenamente en la sociedad del conocimiento, resolviendo problemas en situaciones específicas de manera eficaz.

Se describió un desempeño académico en función de resultados en la aplicación del conocimiento para resolver problemas en una situación determinada, es por esto que para esta investigación y de acuerdo al presente momento histórico, llamamos de manera más coherente desempeño escolar en lugar de rendimiento.

Se consideró a la concepción de rendir académicamente como una perspectiva en la que el estudiante rinde o alcanza cierto nivel; sin embargo, en el desempeño, además de rendir en un nivel como requerimientos mínimos necesarios de conocimientos, se debe solucionar problemas de manera eficaz y en diversos niveles de desempeño.

Cada evaluación de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando

a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).

2.2.5 PISA 2013 Volume

2.2.6 Habilidades para resolución de problemas

Observar y comprender.

Se trata de explorar la situación del problema mediante la observación que, interactuando con ella, en la búsqueda de información y en la búsqueda de las limitaciones u obstáculos; con el propósito de demostrar la comprensión de la información dada y de la información descubierta mientras interactúa con la situación del problema.

Representar y formular.

Esto implica el uso de tablas, gráficos, símbolos o palabras para representar aspectos de la situación del problema; y formular hipótesis sobre los factores relevantes de un problema y las relaciones entre ellos, para construir una representación mental coherente de la situación del problema.

Planificar y ejecutar.

Es necesaria la elaboración de un plan o estrategia para resolver el problema, y ejecutarlo. Puede tratarse de aclarar la meta general, el establecimiento de sub-objetivos, etc.

Monitorear y reflexionar

Hace referencia a la vigilancia de los progresos, en respuesta a la retroalimentación, y reflexionar sobre la solución, la información suministrada con el problema, o la estrategia adoptada.

2.2.7 Desempeño en Ciencias

Nivel 5 y 6. Desempeño en Ciencias

De acuerdo a PISA (2015), el alto desempeño en ciencias los estudiantes pueden usar ideas o conceptos científicos abstractos para explicar fenómenos y eventos desconocidos y más complejos. Alrededor de un 8% de los estudiantes de los países de la OCDE alcanzan niveles de competencia 5 o 6 estos estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y habilidades científicas de una manera creativa y autónoma en una gran variedad de situaciones, incluso en instancias que no les son familiares. La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan dichos niveles de 5 o 6 es de (0.1%) no ha cambiado significativamente desde el 2006.

Nivel 1 y 2 Desempeño en Ciencias

El bajo desempeño en ciencias los estudiantes son incapaces de utilizar el conocimiento científico básico o cotidiano para interpretar los datos y sacar una conclusión científica válida. Los participantes se encuentran en el Nivel 2, fueron capaces de hacer uso de su conocimiento básico de los contenidos y procedimientos de ciencias para identificar una respuesta apropiada, interpretar datos, e identificar las preguntas que emergen de un simple experimento. La proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el Nivel 2 es de un 48%, la más alta entre los países de la OCDE.

2.2.8 Desempeño en Matemáticas

Nivel 5 y 6. Desempeño en Matemáticas

Son capaces de aplicar razonamiento y pensamiento matemático avanzado. En México, solo el 0.3% de los estudiantes alcanzan niveles de excelencia.

Nivel 1 y 2. Desempeño en Matemáticas

De acuerdo a PISA (2015), estudiantes con bajo desempeño no pueden alcanzar el nivel 2. Los estudiantes que no alcanzan este nivel pueden de vez en cuando realizar procedimientos rutinarios, tales como operaciones aritméticas en situaciones donde todas las instrucciones se les son dadas, pero tienen problemas identificando cómo una (simple) situación del mundo real puede ser representada matemáticamente (por ejemplo, comparar la distancia total entre dos rutas alternativas, o convertir precios a una moneda diferente).

De acuerdo al informe PISA 2015, estudiantes de México obtienen en promedio 408 puntos en matemáticas, por debajo del promedio OCDE de 490. En México, 57% de los estudiantes no alcanzan el nivel mínimo de competencia (Nivel 2). La proporción de estudiantes mexicanos que no alcanzan en el nivel mínimo de competencia ha permanecido estable entre el 2003 y el 2015.

De acuerdo al informe de PISA 2012, el 75% de los alumnos participantes sienten ansiedad hacia las matemáticas tienden a evitarlas, privándose así de la posibilidad de emprender carreras profesionales relacionadas con esta materia. Los altos niveles de ansiedad en torno a las matemáticas tienen consecuencias negativas en el corto plazo, en términos de menor rendimiento en matemáticas, pero también en el largo plazo, en términos de potencial escasez de profesionales en áreas relacionadas con esta materia.

2.2.9 Niveles 5 y 6. Desempeño en Lectura

Los alumnos pueden recuperar información que requiere que se localice y organice varias piezas de información profundamente incrustada de un texto o gráfico. PISA define la competencia lectora como la comprensión y el uso de textos escritos y la reflexión sobre ellos con el fin de lograr los propios objetivos, adquirir conocimientos, desarrollar el propio potencial y participar en la sociedad (OCDE, 2006).

En los niveles 5 o 6 los estudiantes son capaces de localizar información en textos que no les son familiares ya sea en forma o en contenido, demuestran una comprensión pormenorizada, e infieren qué información es relevante para la tarea. También son capaces de evaluar críticamente dichos textos y construir hipótesis acerca de ellos, utilizando conocimientos especializados y acomodando conceptos que pueden ser contrarios a lo esperado. Solo 0.3% de los estudiantes en México alcanzan. La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan niveles de competencia de excelencia no ha variado desde el 2009.

Desempeño en Lectura. Nivel 1 y 2.

En México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura. En lectura, los estudiantes de bajo rendimiento tienen dificultades para reconocer la idea principal en un texto, al tener este tipo de obstáculos no se puede esperar que los alumnos con bajo desempeño en lectura puedan recuperar información, ni que organicen piezas de información profundamente implícita o explícita en textos o gráficos. Los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE. El desempeño promedio de México en lectura está cerca del observado en el 2000 (422 puntos) y en el 2009 (425 puntos).

2.2.10 Planes y Programas Nacionales de Desarrollo

Calidad, eficiencia, y desempeño fueron conceptos encontrados en planes y programas nacionales de desarrollo, con tendencia a la teoría del capital humano y a la economía de la educación,

Los objetivos educativos del Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2012), quedaron descritos en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), que tuvo como propósito elevar la calidad de la educación para mejorar el nivel de logro educativo de los estudiantes. Por lo que como estrategia de logro se constituyó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyos propósitos se centraron en una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles de educación básica para la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial.

En las reformas en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) quedaron establecidos los fundamentos del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En el 2006, se modificó el perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida; así como los planes y los programas de estudio del nivel de primaria, elaborados desde el año de 1993.

En 2008, se instituyó la Alianza por la Calidad de la Educación por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Años después en la Meta III del PND 2013-2018, se postuló a México con Educación de Calidad. En su Objetivo 3.1 se focalizó el desarrollo del potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.

Y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se enunció como parte de sus objetivos asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

2.2.11 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En los siguientes artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se encontró énfasis en la calidad. Conceptos ya descritos como en estrecha relación con la economía de la educación y a la teoría del capital humano. En el Artículo 3° (abril del 2016), se especificó que el estado garantice la calidad en la educación obligatoria, en el inciso c) se precisó la calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos. Se añade que para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

2.2.12 Ley General de Educación

En esta Ley General de Educación (LGE) de fecha 01 de junio del 2016, se destacaron los conceptos de desempeño, habilidades, destrezas, calidad y eficiencia que; como ya se describió, se encuentran relacionados a la economía de la educación y a la teoría del capital humano. La noción de habilidades ya había sido anteriormente tomada por la Organización de las Naciones Unidas (1998), en el concepto de capital humano al señalar que están incluidas todas aquellas destrezas, habilidades y conocimientos desarrollados a través del tiempo por medio de la educación.

En el Artículo 2° de la LGE, se establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y en el artículo 3° el estado mexicano está obligado a prestar servicios educativos de calidad.

En el artículo 7° fracción II de la misma LGE, se favorece el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos. Posteriormente en el artículo 8° fracción IV, se definió la calidad de la educación, como la congruencia entre los objetivos, resultados y

procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

También en la LGE en su artículo 11, se hace referencia a evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior. En el artículo 14 fracción XII Bis, solicita el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación para garantizar la calidad educativa. También para garantizar la calidad en el artículo 21, es necesario evaluar el desempeño de los maestros que prestan sus servicios en estas instituciones.

En un país como nuestro querido México, en el que gran parte de la población económicamente activa realiza gran parte de sus actividades en oficios calificados, solo en el artículo 45, se describe la formación para el trabajo que incluye la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas.

En el Artículo 47 de la LGE reformado en el año del 2011, se detalló que los contenidos de la educación se definen en planes y programas de estudio, se establecen los propósitos, conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo.

El artículo 50 de la LGE, se describe que la evaluación de los educandos comprende la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Se añade en este mismo artículo 50, que las instituciones deberán informar periódicamente los resultados de las evaluaciones parciales y realizar observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos.

La participación de la sociedad en actividades para elevar la calidad de la educación pública, está en el artículo 68 y en el artículo 71 con los consejos de participación social. En el artículo 72, le corresponde al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), evaluar la calidad, el desempeño y

resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior.

2.2.13 Diario Oficial de la Federación (DOF). Acuerdo 696

En este apartado se muestran los artículos del Acuerdo número 696 del 20 de septiembre de 2013 por el que se establecieron normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica en congruencia con el Plan de estudios para educación básica del 2011. Se identificaron conceptos relacionados a la teoría del capital humano tales como desempeño, habilidades y calidad.

El Acuerdo 696, se fundamenta en el artículo 22 de la LGE sobre la calidad educativa. Se establece que la información sobre el desempeño de los alumnos sea obtenida de distintas fuentes, no sólo de las pruebas. En este acuerdo la evaluación consiste en la valoración del desempeño en concordancia con los enfoques de cada asignatura. En su artículo 4° la evaluación también se compone de juicios emitidos por el docente sobre el desempeño de los alumnos y la acreditación es un juicio que establece que un estudiante ya tiene las habilidades de un determinado grado escolar. En los artículos 6° y 13° se hace referencia a elevar el desempeño. En el artículo 7° se señaló la contribución de los tutores para elevar el desempeño y su derecho a estar informados sobre el mismo desempeño.

2.2.14 DOF. Normas para la evaluación de los educandos de la educación básica

Complementando el Nuevo Modelo Educativo del año 2017, se establecieron las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica en el acuerdo 12/05/18 emitido por el Diario Oficial de la Federación y se encontraron los siguientes conceptos: desempeño, habilidades calidad, procesos eficientes. .

Se fundamenta en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (en la que el estado garantiza la calidad en la educación obligatoria); en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en su objetivo de asegurar la calidad de los aprendizaje para evitar el abandono escolar. También retoma sus fundamentos del artículo 50 de la Ley General de Educación, estableciendo que la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y observaciones sobre el desempeño.

Se insiste en que la información sobre el desempeño de los alumnos se obtenga de distintas fuentes, no sólo de las pruebas. Se señala al docente como responsable de procesos claros y eficientes de evaluación. Se deben analizar las evaluaciones para fomentar la calidad como se describe en el artículo segundo.

En el artículo quinto de este acuerdo, se considera la acreditación como un juicio para establecer que un alumno cuenta con habilidades necesarias en un grado escolar o nivel educativo. Y los aprendizajes clave son el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales para el crecimiento del estudiante.

En el mismo artículo quinto, se debe obtener evidencia del desempeño estudiantil ya que los estudiantes, tienen derecho a recibir educación de calidad. La

calificación es el resultado de la evaluación de los aprendizajes esperados expresado de acuerdo con una escala numérica o una escala cualitativa de niveles de desempeño.

En el artículo sexto se acuerdan revisiones periódicas para el óptimo desempeño de los educandos. La evaluación es para mejorar el desempeño, los alumnos deben conocer sus criterios y resultados de evaluación para mejorar su desempeño; como se especifica en el artículo segundo.

2.2.15 SEP. Plan de estudios 2011

En los planes y programas de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del año 2011, encontramos también conceptos de calidad, competencia, habilidades y desempeño que hacen referencia a la teoría del capital humano.

Se menciona en este Plan 2011, que elevar la calidad de la educación implica, necesariamente mejorar el desempeño de docentes y estudiantes.

Se establecen principios pedagógicos como condiciones esenciales para el desarrollo de habilidades, competencias y para la mejora de la calidad educativa. El séptimo principio que refiere a la evaluación para aprender, ese ubica a la calificación en conjunto con propuestas de mejora para elevar el desempeño escolar.

Con la articulación curricular en educación básica, se organizaron las asignaturas en cuatro campos formativos de manera horizontal y de forma vertical el plan de estudios fue organizado en cuatro periodos escolares que articularon la educación para el logro de los aprendizajes, el desarrollo de competencias y la progresión de estándares curriculares con niveles de desempeño.

Lo que no quedó del todo especificado, fue la relación jerárquica o incluyente de los propósitos de cada asignatura, con los aprendizajes esperados y con las competencias genéricas y de cada asignatura.

De acuerdo a este Plan de Estudios, una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes saber ser).

Dicho documento académico define también tales competencias para toda la vida, ya que movilizan y dirigen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos; ya que son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. De acuerdo a este plan de estudios las competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad son competencias genéricas y se desarrollan de forma transversal en todas las asignaturas.

2.2.16 Nuevo modelo educativo (NME)

De acuerdo a Villalobos (2009), parte primordial de la visión de la teoría del capital humano reside en que las habilidades y conocimientos desarrollados por los individuos a lo largo de su vida, se convierten en una inversión que le proporcionara rendimientos y un desempeño eficiente para participar con calidad en los procesos productivos de la vida laboral.

El acuerdo del 12 de noviembre del 2017, fue emitido en el Diario Oficial de la Federación, estableciendo el plan y los programas de estudio para la educación

básica como aprendizajes clave para la educación integral. Se describe que la OCDE y prueba PISA ha tenido un enfoque específicamente económico. Se especifica que PISA en su narrativa acerca de las economías basadas en el conocimiento, había focalizado sus demandas hacia los sistemas educativos especialmente en recomendaciones para equipar a los estudiantes con los conocimientos y las habilidades que redundaran en el crecimiento económico de sus países, a menudo medido por el producto interno bruto (PIB), la productividad y la eficiencia.

En contraste, también se especifica que algunas naciones y distintos organismos multilaterales reconocen que esta descripción economicista tiene limitaciones, por lo que reconsideran la construcción de una visualización más integral, no solo para elevar el desarrollo económico sino también para el bienestar de las personas, las sociedades y el medioambiente.

En el NME, se establece que el proyecto de Educación para el 2030 de la OCDE, ha sido visualizado en tres dimensiones simulando una trenza que representa conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Sin embargo, dentro del componente de conocimientos en el NME, falta especificar las partes de conocimiento que integran este componente, de tal manera que los contenidos solo son la parte inicial del componente del conocimiento en la búsqueda de información. En la referida trenza del documento de la OCDE; se visualiza dentro del componente de conocimientos primeramente el conocimiento disciplinar con la búsqueda de información (en contraste con los contenidos ya establecidos del NME), después el conocimiento interdisciplinar, el conocimiento epistémico y el conocimiento procesal, en el que se ubica PISA para la resolución de problemas.

En las siguientes líneas se describe el Plan de estudios 2017, que siguió algunas de las consideraciones de la OCDE, ya que el planteamiento curricular se funda en la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Se narra que el estudiante se encuentra al centro del proceso enseñanza aprendizaje y que se debe privilegiar los contenidos que propicien aprendizajes relevantes y duraderos, que permitan a los alumnos no solo saber y pensar acerca de ese contenido, sino que sean la llave que abra el pensamiento a otros contenidos, para resolver problemas, sopesar opciones, tomar decisiones, en contraste en la práctica educativa se da mayor énfasis al aprendizaje de contenidos.

El NME fue hecho con base en el desarrollo principalmente de contenidos contrario a la prueba PISA, que se basa en la resolución de problemas, el pensamiento independiente para la toma de decisiones y la resolución de problemas. Los referidos aprendizajes clave son el centro del NME que se fundamenta también en la Ley General de Educación (LGE), que establece en sus artículos 2o., 3o. y 8o., fracción IV que todo individuo tiene derecho a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad.

En este NME, se resalta que por primera vez un perfil de egreso y un seguimiento de lo aprendido desde preescolar hasta bachillerato, lo que implica una mayor articulación formal para la educación obligatoria. Sin embargo, en los contenidos del NME se asume que la mayor parte de los estudiantes han desarrollado y aprendido los contenidos de los anteriores grados con éxito, aunque en muchas ocasiones no sea así.

En el NME se organizó el perfil de egreso en once ámbitos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, pensamiento crítico y solución de problemas, habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo, convivencia y ciudadanía, apreciación y expresión artísticas, atención al cuerpo y la salud, cuidado del medioambiente y habilidades digitales.

Los once ámbitos están organizados en tres componentes, el primero es el campo de formación académica, el segundo de desarrollo personal y el tercer

componente se define como de autonomía curricular. El campo de formación académica se divide en Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Cada campo se organiza a su vez en asignaturas.

El segundo componente de desarrolla personal y social se relaciona con el logro de una formación integral. El tercer componente de ámbitos de la Autonomía Curricular se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando.

Cuadro 2. Perfil de egreso.

5 Ámbitos para perfil de egreso	Perfil al término de la educación primaria	Perfil al término de la educación secundaria
lenguaje y comunicación	Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y, si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas.	Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.
pensamiento matemático	Comprende conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos diversos y para aplicarlos en otros contextos. Tiene una actitud favorable hacia las matemáticas.	Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Valora las cualidades de pensamiento matemático.
exploración y comprensión del mundo natural y social	Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas. Los explora mediante la indagación, el análisis y la experimentación. Se familiariza con algunas representaciones y modelos (Por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo).	Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.
pensamiento crítico y solución de problemas	Resuelve problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden. Obtiene evidencias que apoyen la solución que propone. Explica sus procesos de pensamiento.	Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, mediante bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.
habilidades socio emocionales y proyecto de vida	Tiene capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos de corto y mediano plazo (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo).	Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse así y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de <i>proyecto de vida</i> para el diseño de planes personales.

Fuente: Elaboración propia con información del NME 2017

2.2.17 Homogeneidad del sistema educativo y micro política escolar

Se ha caído en la tendencia de describir a las organizaciones escolares de un modo tradicional (técnico-racional), estableciendo como los expresa Hoyle, (1986), objetivos, tareas diferenciadas, división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridades, conjunto de procedimientos de gestión para un funcionamiento con calidad y un desempeño eficiente; sin embargo coincidimos con el cuestionamiento de Quezada (1997) ¿Podemos caracterizar del mismo modo a las organizaciones escolares?

Para esta autora es necesario cuestionarse, si en la organización escolar se debe seguir planteando una visión cultural homogénea desde la que todos los problemas educativos pueden resolverse, sea cual sea su origen e independientemente del contexto en el que se presentan. Aquí también desde nuestro punto de vista sería imprescindible reflexionar sobre la visión homogénea de los Consejos Técnicos Escolares en la educación básica.

Continuando con Quezada (1997), es necesario el desarrollo de una visión holística que no se encuentre fragmentada en la perspectiva de grandes organizaciones empresariales y burocráticas, de las que se han copiado miméticamente sus aplicaciones para la organización escolar.

Para Ball (1989), las teorías sobre la organización escolar, son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización y nosotros le añadiríamos también, procesos de gestión escolar.

Según Quezada (1997), tenemos un ejemplo claro de esta débil articulación que a su vez recoge en el trabajo de Cusick (1981), sobre dos escuelas secundarias americanas. En esta teoría se reconoce que en la escuela se produce la diversidad ideológica y el conflicto, y, como consecuencia, las coaliciones, el cabildeo y las alianzas.

Hoyle (1996), citado por Quezada (1997), pretende darnos respuesta y ha realizado una distinción entre teoría de la organización, que es una teoría para la comprensión, y teoría de la gestión, que es teoría práctica, y, en consecuencia, tiene un foco más reducido para el análisis. Pero no sólo parece necesario definir y delimitar estos dos campos dentro de la organización escolar, sino también otros como la teoría del liderazgo, la de la dirección escolar, etc.

Continuando con esta teoría descrita por Quezada (1997), nos describe una posición más razonable citando a Greenfield (1986), respecto a que las organizaciones no están sujetas a leyes universales, sino que son artefactos culturales, una realidad social inventada que depende del significado científico y de las intenciones de las personas que están dentro de ellas. Como ya hemos señalado, no hay una única abstracción llamada organización, sino una variedad de percepciones individuales de lo que se puede o se debe tratar con los demás dentro de las circunstancias en las que ellos se encuentran.

Definitivamente coincidimos con la descripción de Quezada (1997), sobre la imagen política de la escuela que se centra en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización escolar. De acuerdo a Quezada (1997), estos para lograr sus intereses, emplean diferentes estrategias, como, por ejemplo, la creación de alianzas y coaliciones, agendas políticas ocultas, el regateo y el compromiso para la acción en las distintas instituciones escolares. La identificación de las estrategias y la selección de las más adecuadas para cada situación conflictiva se requieren diversas habilidades en los actores

De acuerdo con Conway (1986), la toma de decisiones se analiza a menudo, desde dos dimensiones: la autoridad y la influencia. La autoridad es el derecho a tomar la decisión final, mientras que la influencia consiste en intentar persuadir a aquellos que tienen autoridad para tomar decisiones de algún tipo.

Dentro de esta micro política escolar nos pareció pertinente describir brevemente los hallazgos de Bahena (2015), sobre la construcción de la identidad nacional en jóvenes de secundaria. Este investigador refirió que tal identidad en las escuelas secundarias es generalmente romántica, es decir, conciben su nación a través de cualidades estéticas, colectivas, particulares y étnicas, cargadas de información histórica y cultural. Las prácticas culturales y los mecanismos ideológicos (comunidad de interés) están direccionados hacia la apropiación de un nosotros, difundido por la historia oficial

2.2.18 Subsistema de Escuelas Secundarias Técnicas

De acuerdo con los datos de la Encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) México cuenta con aproximadamente ocho millones y medio de adolescentes de entre 12 y 15 años, de los cuales más de un millón estudian y trabajan, casi siete millones sólo estudia, trescientos mil trabajan y medio millón informan no realizar ninguna actividad. De los adolescentes de 12 a 15 años, 93.3% asisten a la escuela y ocho de cada diez cursan la educación secundaria.

De acuerdo a la última actualización, el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE), durante el ciclo 2015-2016 se matricularon en educación secundaria 6 millones 835 mil 245 estudiantes, de los cuales 49.46% eran mujeres y 50.54%, hombres.

De acuerdo a la información obtenida, la educación secundaria técnica atendió el ciclo escolar anterior a 1 millón 785 mil 425 estudiantes, en todo el país,

concentrándose la mayor parte de estos estudiantes en el estado de México y en la ciudad de México.

Las Escuelas Secundarias Técnicas (EST), son un subsistema educativo dependiente de Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México integrado por 119 Escuelas Secundarias Técnicas cuyos planteles son en su mayoría de bajos recursos con grupos de 50 alumnos y con tres o cuatro clases en promedio por asignatura a la semana. La matrícula de Secundarias Técnicas anualmente corresponde aproximadamente a más de 140 mil alumnos.

En este apartado con la finalidad de describir el sistema de Secundarias Técnicas (ST), se recurrió a la investigación de Pieck (2005), quien señaló que la ST surgió a finales de la década de los setentas. Para este autor la ST fue una alternativa en la educación básica en México, ya que se establecía como una alternativa para la formación para el trabajo, lo que se llevaba a la práctica a través de distintos talleres (dibujo industrial, electrónica, computación, industria del vestido, electricidad, secretariado, entre los más comunes) y que tenía el propósito de preparar a los estudiantes de secundaria técnicas en diferentes especialidades u oficios.

Sin embargo, de acuerdo a Pieck (2005), este subsistema de ST ha enfrentado cuestionamientos como la insuficiente preparación profesional de los profesores, la conveniencia de incorporar componentes de formación para el trabajo dentro del currículo de la educación formal, cuando se debería más bien de brindar este tipo de capacitación para el trabajo no en ST, sino en modalidades no formales y programas de capacitación de oficios para el trabajo.

También se abren interrogantes sobre impartir capacitación laboral desde edades muy tempranas (entre 12 y 15 años), ya que muchos de los estudiantes de ST, no se desarrollaran en la capacitación técnica recibida, no seguirían estudiando

a nivel superior, y la capacitación que se imparte en determinado plantel pudiera no estar vinculada a los sectores productivos o empleadores de la región geográfica donde se ubique la secundaria técnica.

En los hallazgos de Pieck (2005), la educación en las secundarias técnicas agropecuarias tuvo relevante importancia en estos contextos; ya que había posibilidades significativas de vincularse con las necesidades de las comunidades al tener talleres agropecuarios que fortalecían las actividades diarias agropecuarias de los estudiantes en sus hogares.

2.2.19 Escuela Secundaria Técnica Número 67 (EST 67)

El plantel objeto de este estudio de caso se encuentra ubicado en las calles de San Tomas, esquina San Alejandro; San Emeterio y San Jorge col. Pedregal de Santa Úrsula Coapa en la Ciudad de México. Colinda con la Colonia Santo Domingo y Ruiz Cortines, al sur de la Ciudad de México.

De acuerdo a los datos recabados en el mismo centro educativo el clima en la zona resalta por sus lluvias continuas, templado semihúmedo, con más precipitaciones pluviales en verano y neblina en las partes más altas de la zona.

Continuando con los datos que nos proporcionaron en el plantel escolar la superficie del terreno es de 10 000 metros cuadrados aproximadamente y fue fundada en 1981. Una característica de la escuela son sus vastas áreas verdes (aproximadamente dos mil metros cuadrados). Donde se encuentra una importante superficie cubierta con roca de origen volcánico, con una vegetación mixta, resultado de las erupciones del volcán Xitle hace ya mucho tiempo.

La escuela tiene todos los servicios de agua, luz, drenaje, alcantarillado. Un edificio administrativo y cuatro construcciones que albergan los laboratorios de ciencias, biblioteca, 15 Aulas, 2 Laboratorios de Ciencias, 2 Aulas Digitales, Biblioteca, Sala de Maestros. Una cancha de Basquetbol. Dos canchas de Futbol. Áreas verdes. Oficinas Administrativas. Oficinas Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En esta alcaldía de Coyoacán y cercano al plantel escolar, se encuentran instituciones de Educación Superior como son las Instalaciones de la UNAM y su Ciudad Universitaria, muy cercanos se encuentran las zonas Hospitalarias más importantes de la Ciudad de México, así como el Hospital Infantil Shriners para niños con quemaduras y ortopedia.

De acuerdo a la Gaceta Oficial del Distrito Federal (2013-2015), la escuela está ubicada en una de las cuatro colonias de la Delegación Coyoacán con un nivel de ingreso medio- bajo y de alto índice de marginación económica; en contraste con la mayor parte de las colonias de la delegación Coyoacán que son de un ingreso económico alto.

Con turno matutino y vespertino, atiende aproximadamente a más de 1000 estudiantes por ciclo escolar, que son en su mayoría de bajos recursos económicos. La zona donde se ubica el plantel tuvo sus orígenes y desarrollo con un gran número de personas llamadas paracaidistas, es decir, que tomaban posesión de los terrenos de forma no legal y construían, sus viviendas en zonas protegidas o ejidales, hace ya varias décadas.

2.2.20 Características sobresalientes de la Secundaria Técnica número 67

En contradicción aparente con las condiciones adversas de esta escuela, los profesores de distintas asignaturas han impulsado una cultura ecologista. Basada en el contexto de grandes superficies dentro del plantel, cubiertas con roca de origen volcánico y con una vegetación mixta donde alumnos destacados desarrollaron en proyectos ecológicos para su participación en certámenes internacionales; siendo reconocidos en distintos países.

De acuerdo al portal electrónico de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, en la Semana de Sustentabilidad realizada en la ciudad de Abu Dhabi y organizada por el gobierno de los Emiratos Árabes Unidos, estudiantes sobresalientes de la EST 67 junto con sus profesores participantes, obtuvieron el primer lugar. Desarrollaron un proyecto que relacionaba sus asignaturas académicas de ciencias con la realización de acciones integrales para el cuidado del medio ambiente. Calificando entre más de tres mil proyectos del continente americano la EST 67, quedando también entre los tres finalistas que fueron Brasil, Bolivia y México.

En el 2013, varios alumnos del equipo verde fueron recompensados con un viaje a La Antártida y lograron el primer lugar en El Rally Latinoamericano y del Caribe 2014, que tuvo lugar en Colombia.

Otro premio otorgado a la Secundaria Técnica número 67 por la Embajada de Alemania en México, fue a través de la German Society for International Cooperation (GIZ), en colaboración con la Alianza Mexicana-Alemana de Cambio Climático, por su proyecto ambiental Gánale al CO₂ Escuelas Bajas en Emisiones.

También han recibido menciones honoríficas de otras prestigiadas fundaciones nacionales e internacionales y donativos de la Fundación del Banco HSBC.

2.2.21 Creencias y prácticas en el aula de las culturas colectivistas

De acuerdo a las investigaciones de Kaur (2015), las creencias y las prácticas en los salones de clase de los maestros colectivistas son congruentes con sus propias creencias culturales. En una cultura colectivista, el rol de los maestros es transferir el conocimiento de una manera clara, estructurada y directa, se basa en su creencia cultural de que el conocimiento siempre se transfiere de un experto (maestro) a un aprendiz. Según Kaur (2015), en las aulas japonesas, los maestros se enfocaron más en el trabajo de grupo y en la disciplina del grupo en sus diversas actividades. En términos de conversación y explicaciones durante la clase, los maestros japoneses pasaron más tiempo hablando en comparación con los maestros estadounidenses y alemanes.

En una cultura individualista, el maestro espera que los estudiantes participen activamente en la adquisición de conocimiento a través de discusiones e indagaciones (Staub y Stern, 2002). Un maestro en una cultura individualista se basa principalmente en enfoques individualistas, tales como alentar a los estudiantes a convertirse en pensadores independientes, a mostrar prominencia en el habla en lugar de los profesores, a expresar su opinión libremente y a ser asertivos (Faitar, 2006). Para Hofstede (2001), los maestros en culturas individualistas utilizan la crítica abierta del trabajo de los estudiantes de forma individual, lo que puede o no ser enfrente del grupo y/o en plenaria; como una estrategia para mejorar aún más y para motivar al estudiante en el desarrollo de su pensamiento.

2.2.22 Interacción didáctica en el salón de clases

De acuerdo a Villalta (2013), los intercambios de acuerdo al nivel de exigencia cognitiva alta o baja se asocian de manera significativa a los criterios de mediación y a las funciones cognitivas

Este autor desarrolló categorías de observación con significado conversacional y cognitivo, y que para esta investigación, se retomaron para observar distintas clases. Para Villalta (2013), los intercambios categorizados están muy relacionados a la calidad de la interacción que se desarrolle en el salón de clases. Los criterios que hacen referencia a la intencionalidad, al desafío, a compartir, a la individualización, a la planificación, al logro de objetivos pueden estar asociados a intercambios de baja exigencia cognitiva (expositivo y regulativo) o de alta exigencia cognitiva que implica la regulación y control de la conducta.

2.2.23 Relaciones profesor- alumno según PISA 2012

En el informe de la prueba PISA 2012, se señala que los alumnos que asisten a escuelas con malas relaciones entre profesores y alumnos y con mal clima disciplinario tienden a mostrar menores niveles de compromiso con la escuela. Los alumnos en estos planteles escolares, tienen más probabilidades de llegar tarde, faltar sin autorización y tener actitudes negativas hacia la escuela. Establecer una comunidad escolar sólida puede ayudar a mejorar los niveles de compromiso de los alumnos con la escuela y el aprendizaje. Profesores y directivos deben ser capaces de identificar aquellos alumnos que muestran un compromiso débil, apoyándolos individualmente antes que esa falta de compromiso se consolide.

2.3 Dimensión psicosocial y cognitiva

2.3.1. El desempeño escolar con factores cognitivos y psicosociales

En este apartado se describen algunas teorías en orden cronológico que retoman como eje central al “YO” quien recibe las experiencias interpersonales de los sujetos. Después se decidió continuar con algunas teorías que nos permitieron describir la inteligencia, los procesos mentales, el procesamiento de la

información, la interacción con el medio ambiente o con el medio sociocultural. Dentro del referido medio sociocultural y para finalizar este apartado se puntualizó el desarrollo de actitudes, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como también el pensamiento crítico.

2.3.2. Stanley Hall

Al parecer Stanley Hall (1904), quien fue uno de los primeros teóricos que abordó la psicología de la adolescencia, defendió una concepción maduracionista del desarrollo, porque; según se encontró en sus argumentaciones, las etapas de desarrollo de los adolescentes están condicionadas biológicamente por factores genéticos y que también son generales o universales independientes del ambiente socio-cultural.

2.3.3. Psicoanálisis y la adolescencia

Continuando con la postura de que el desarrollo psicológico de los seres humanos esta primordialmente condicionado por la genética. El psicoanálisis categorizo las etapas del desarrollo psicosexual como genéticamente independientes de cualquier influencia ambiental. Según esta propuesta teórica, los diversos fenómenos de la adolescencia referidos a los cambios fisiológicos, las energías libidinales o el amor acontecen paralelamente al desarrollo sexual. Desde este criterio, los cambios fisiológicos unidos a los psicológicos y a la imagen de sí mismo son los componentes principales de la adolescencia.

2.3.4. Freud

Para Freud (1933), la adolescencia significa llegar a la etapa de sexualidad genital con los impulsos de la libido y a los cambios fisiológicos, para que finalmente en esta etapa pueda ser posible para el adolescente tener relaciones sexuales completas.

Nos pareció interesante la forma en la que este autor describe el complejo de Edipo en la adolescencia. Para Freud hay cambios en el comportamiento del adolescente, porque siente deseos hacia el progenitor del sexo opuesto. Los deseos del adolescente provienen de la libido y ya son de orden genital, lo que genera presión y conflictos con el progenitor del sexo opuesto. Ya que el adolescente, debe controlar sus energías sexuales en secreto por las presiones que ejerce la sociedad.

El primer objeto de amor de un ser humano lo constituyen sus padres y una forma de liberarse de las presiones sexuales internas, es por medio de hostilidad hacia el progenitor del sexo opuesto o hacia ambos progenitores.

Para Correa-Tapia (1980), Freud interpreto la adolescencia como una “segunda oportunidad” ya que en la latencia los conflictos de los años anteriores fueron neutralizados por vía de identificación con las figuras parentales, ahora surgen nuevas identificaciones. El retraimiento emocional y físico respecto de las figuras de dependencia hacen que el adolescente busque una coraza protectora en apasionadas relaciones con sus pares. Se observan cambiantes identificaciones, con connotaciones imitativas expresadas en el lenguaje, en la forma de caminar, en la forma de vestir, lo que indica que la adaptación social ha trascendido los confines de la familia.

De acuerdo a Correa-Tapia (1980), el deseo y el carácter de los adolescentes están relacionados con la organización pulsional de la pre-adolescencia, donde, un aumento cuantitativo en los impulsos lleva a un resurgimiento de la pre-

genitalidad, los adolescentes se ven obligados a reorganizar sus distintas perspectivas de la infancia con influencias del entorno, del ambiente humano así como del ambiente abstracto que opera a través de las instituciones sociales, las simbolizaciones compartidas, los sistemas de valores y las normas sociales.

Para Correa- Tapia la agresión es esencial porque permite al adolescente relacionarse en el ambiente, a fin de moldearlo a sus necesidades. Para la referida autora la creación de conflictos y su posterior resolución, es parte de la pulsión y formación del carácter en los adolescentes. Es decir, sin conflictos y, por ende, sin la urgencia de la desmezcla pulsional, propia de la adolescencia, no habría reestructuración psíquica, pues para que haya un cambio psíquico deben aparecer estos excesos en la acción. Así, asumimos que la agresividad y el conflicto son fenómenos típicos con mecanismos de distanciamiento espacial e ideológico necesarios de la transición de la niñez a la adultez, por lo tanto conductas agresivas e inadaptadas representan un esfuerzo intenso y desesperado por superar obstáculos que interfieren con el proceso de individuación.

2.3.5. Gesell

Para Gesell (1973), el desarrollo de la personalidad del adolescente, también es de orden biológico, sin embargo no acepta motivos inconscientes. Para este autor el desarrollo era totalmente consiente en el adolescente y se pone de manifiesto a través de la acción y la actitud. El crecimiento mental es el proceso de amoldamiento progresivo de la conducta y del desarrollo biológico. De acuerdo a Gesell, las diferencias entre el desarrollo de los adolescentes se debe a factores genéticos y de variaciones en las familias, escuelas, comunidades, en la cultura en general.

2.3.6. Spranger

Para Spranger (1972), el descubrimiento del propio mundo interior del yo, obliga al adolescente a rebelarse en contra de las normas establecidas, porque quiere ser reconocido socialmente con sus propias ideas. El camino a la madurez se va desarrollando en la estabilidad, la armonía, la aceptación de sí mismo (de su físico, orígenes, estatus social, etc.), ya que el mismo adolescente para por vivencias de procesos psicológicos que se oponen tranquilidad-entusiasmo, receptividad-creatividad y melancolía-alegría para ir encontrando gradualmente la armonía y la comprensión.

2.3.7. Piaget

Para Piaget (1952), la lógica se originaba en la coordinación de las acciones, esta a su vez tenía su soporte en la coordinación nerviosa y ésta referida coordinación nerviosa en la coordinación orgánica.

Para este teórico, el proceso de conocer residía en la interacción dialéctica entre las actividades del sujeto y las reacciones del objeto mediante un complejo proceso de regulaciones o aproximaciones sucesivas. Piaget hizo énfasis en la relación sujeto-objeto, en las creencias del sujeto, en su historia individual al micro nivel de la persona como individuo, no a un nivel social o contextual.

Haciendo referencia a la teoría de Piaget, Phillips (1995), explicó que las estructuras del conocimiento son creadas a través de la organización de las sucesivas acciones ejecutadas sobre los objetos. Consecuentemente, una epistemología conformada con visión constructivista.

De acuerdo a la reflexiones de Medina (2000), sobre la teoría de Piaget; distingue cuatro factores que interactúan constantemente en la integración del desarrollo intelectual: el primer factor de crecimiento orgánico y maduración del sistema nervioso, el segundo factor del ejercicio y de la experiencia, adquirida en la acción efectuada sobre los objetos (el medio físico) para abstraer sus propiedades y conocerlas, el tercer factor de las interacciones y las transmisiones sociales, y el cuarto factor de equilibración progresiva, que concilia todas las anteriores en la construcción de las estructuras.

De acuerdo al análisis de Medina (2000), esto significa que el proceso cognitivo no se organiza en torno a la acumulación de pequeños fragmentos de aprendizajes, sino que está regido por un proceso progresivo de los esquemas hacia el equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Para Uribe (1993), el estadio de las operaciones formales difiere substancialmente del de las operaciones concretas. En su lógica formal, el alumno ya es capaz de reflexionar *no tan solo sobre los objetos concretos, sino, además, sobre proposiciones que contienen dichos objetos*. El pensamiento es capaz de realizar la combinatoria lógica que le posibilita un análisis de las distintas resoluciones de un problema: se vuelve hipotético-deductivo.

Continuando con el análisis de Uribe (1993), las características del periodo de las operaciones formales implican un tipo de razonamiento lógico sistemático y complejo. En esta etapa, los alumnos pueden pensar en términos de abstracciones y variedades de hipótesis. Son capaces de utilizar símbolos para representar ideas y categorías y, paralelamente, llevar a cabo operaciones mentales sobre ellos. Presentan la capacidad de pensar en utopías y aceptar confrontaciones, comprender alegorías, ejercer la metareflexión para prever situaciones similares a las que se ha podido resolver, ejercer la lógica combinatoria, el pensamiento proporcional, establecer sistemas de clasificación

jerárquicos, cuestionar la autoridad, y paralelamente, aceptar decisiones por consenso. El alumno debe estar en condiciones de operar formal o lógicamente de una manera hipotético deductiva y que el significado del concepto, ya sea una parte o el todo, es designado por los postulados de la teoría deductiva donde ocurre, es decir, por las propiedades o relaciones que se le asigna por ser miembro de ese postulado.

2.3.8. Kohlberg

Kohlberg (1983), en su Teoría del Desarrollo Moral explicó que el desarrollo de una etapa a otra es resultado básicamente del aprendizaje, ya que entraña nuevas estructuras de conocimiento, de otorgarle valor a las situaciones y de tomar comportamientos o acciones de forma interactiva. Este autor refiere que en la infancia generalmente se valora el bien social y por lo tanto la voluntad de otros o de la mayoría a través del respecto de reglas y de la obediencia. Sin embargo, con el desarrollo de la adolescencia comienza una identificación del yo, hay lucha de identidad y también se da inicio al desarrollo de la abstracción en el adolescente.

Este comienza a identificar por separado su “yo” de los demás, a ponerse en el lugar de los de otras personas o a diferenciar su lugar o situación al de otras personas, gradualmente se comienza a desarrollar su propia conciencia de sí mismo y de lo que pueda estar bien o mal, a formular principios morales generales, controlar y distinguir su propia conducta y la responsabilidad de la propia conducta de los demás en lo que refiere a la obediencia familiar, la colaboración escolar.

2.3.9. Lewin

Lewin (1938), realizó sus aportes a la psicología con su concepto de “Espacio Vital”, el trataba de explicar las interacciones de la personalidad y de los comportamientos que se inicia con la necesidad que confluye simultáneamente con el medio ambiente y con las características de cada persona. En este concepto de “espacio vital”, el adolescente puede tener grados de expectación positiva o grados de represiones sociales que le pueden ser negativas. Aquí habría que detenerse a reflexionar sobre la estructura cognitiva necesaria para identificar el grado de expectativas positivas o de represiones sociales según cada cultura.

2.3.10. Vygotsky

La teoría de Vygotsky sobre el desarrollo de la inteligencia es conocida con la denominación “Teoría Sociocultural de la inteligencia”. Para el autor, la inteligencia es un producto social; es decir, el desarrollo de la inteligencia es fruto de la interacción del sujeto con el medio social. Frente a Piaget, Vygotsky defiende que en la representación mental los significados están en el mundo externo; y por lo tanto la maduración y aprendizaje son dos procesos interdependientes.

Para Vygotsky (1995), el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; el aprendizaje tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos.

Los procesos psicológicos superiores como el razonamiento, el

lenguaje y la comunicación se adquieren mediante la interacción del sujeto con el contexto social. Dichos procesos después se internalizan y posteriormente dan lugar a los comportamientos cognitivos. De acuerdo a Vielma (2000), al analizar la teoría de Vygotsky, el funcionamiento mental de las personas, solo puede ser comprendido cuando analizamos los procesos sociales y culturales en los que está inmersa una persona.

La teoría de Vygotsky, distingue dos tipos de funciones mentales: las inferiores que están determinadas genéticamente y las superiores que son adquiridas. El desarrollo de las mismas depende de la interacción social.

Su teoría sobre lo que él denomina “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) o - capacidad de resolver problemas de forma independiente – o sin ayuda y “Zona de Desarrollo Potencial” (ZDP) entendida como la posibilidad de solucionar problemas con la guía de un adulto, profesional o compañero ha tenido una fuerte repercusión en los ámbitos académicos, posibilitando la intervención mediada en las aulas y fundamentando científicamente numerosos programas orientados a la mejora de la inteligencia.

2.3.11. Bodrova y la teoría sociocultural

De acuerdo a la teoría de Vygotsky, Bodrova (2000), establece que la adolescencia es la etapa de desarrollo de la maduración sexual, lo que significa que en el sistema de las atracciones orgánicas de los adolescentes aparecen nuevas necesidades e impulsos; estos a su vez constituyen la base de todos los cambios en el sistema de los intereses de los adolescentes de este grupo. Como describe Peters (2000), este conjunto de alumnos se caracteriza por estar en una fase de manifestación negativa de los intereses de quiebra de prestigio, de elevada irritabilidad, gran capacidad de excitación, extrema fatigabilidad, rápidos y bruscos cambios de humor.

2.3.12. Brunner

Para Guilar (2009), del pensamiento pedagógico de Jerome Seymour Bruner podemos destacar tres implicaciones educativas. En el aprendizaje por descubrimiento. El instructor debe motivar a los estudiantes para que sean ellos mismos los que descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos. La influencia de Piaget al respecto es evidente. En la información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz. En el currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad. Los niños y niñas irán modificando sus representaciones mentales a medida que se desarrolla su cognición o capacidad de categorizar, conceptualizar y representar el mundo.

2.3.13. Feuerstein

Para Feuerstein el desarrollo de la inteligencia en las teorías de Piaget y Vygotsky se había establecido como un concepto estático o mensurable por lo que considero que era necesario superar ese concepto hacia la construcción activa. Feuerstein (1979), pensaba que no solo era necesario el contacto con el medio ambiente en el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje sino también la capacidad de continua interacción, de cambio con las experiencias adquiridas previamente para adaptarse e interactuar con nuevas situaciones y por lo tanto modificar la estructura cognitiva responsable de la persona. Para este teórico, era necesaria la creación de un Programa de Enriquecimiento Instrumental con el beneficio de aumentar la maleabilidad cognitiva estructural de las personas para elevar las funciones cognitivas deficientes y producir motivación interna, así como también la subsecuente formación de hábitos intelectuales.

2.3.14. Inteligencia

Para Pinillos (1981), el aprendizaje y la inteligencia están relacionados muy estrechamente entre sí. Para esta investigación la inteligencia son los procesos que nos llevan al aprendizaje.

Recurrimos a los trabajos de Sternberg y Powell (1982), en lo relativo a sus definiciones de la inteligencia como la capacidad para pasar a un pensamiento abstracto, de adaptarse adecuadamente al entorno, la capacidad tomar ventajas de la experiencia en nuevas situaciones.

Para Bunderson (1964, 1967), la inteligencia son estrategias que enseñan a pensar con eficacia y a resolución de problemas.

Según Jensen (1970, 1973), la inteligencia tiene un carácter jerarquizador porque depende de lo que las experiencias anteriores y de lo que se aprendió en tales experiencias. Mencionamos que para los conductistas como Thorndike y Skinner la inteligencia era la adaptación de la conducta.

Para la visión sociocultural de Vygotsky (1995), la inteligencia está relacionada con el potencial de aprendizaje en la zona de desarrollo proximal comprendida entre el límite de desarrollo actual y el límite conseguido posteriormente.

Para Jensen (1970, 1973), Feuerstein (1967, 1972), el adaptarse a nuevas situaciones, a través del uso de la experiencia previa, es una de las características principales de la inteligencia de una persona.

Procedente de la escuela Americana, Thurstone (1935, 1938), nos describe la inteligencia como una serie de habilidades como la comprensión verbal, la fluidez verbal, la aptitud numérica, la aptitud de visualización espacial, la memoria , el

razonamiento con procesos de inducción como analogías, la aptitud receptiva como la capacidad de reconocer los símbolos, relaciones.

Para Guilford (1967, 1973), la inteligencia reside en la combinación entre los diferentes tipos de operaciones de la inteligencia, las distintas clases de resultados posibles y los diversos tipos de contenidos. Las operaciones de la inteligencia fueron para este investigador la cognición o descubrimiento, la memoria o almacenamiento de información, el pensamiento divergente o alternativas lógicas, el pensamiento convergente para la funcionalidad de síntesis, la evaluación o comparación al emitir juicios.

Este autor consideró que la adecuada organización de contenidos se plantea en base a los modelos: figurativo (información visual), simbólico (números y letras), semántico (signos sin significado propio), sistemas (información organizada en estructuras), transformaciones (información convertida en otra) e implicaciones (una información que sugiere otra).

Para Cattell (1963), la inteligencia estaba basada en relaciones y desarrollo dos factores la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada.

La Inteligencia cristalizada es el conjunto de características orientadas a percibir relaciones en áreas concretas. Dicha inteligencia cristalizada es la consecuencia de la historia de aprendizaje del individuo expresada en las habilidades para la comprensión verbal, el conocimiento mecánico, la facilidad numérica y la evaluación relativa a las experiencias y el juicio

La Inteligencia fluida es la capacidad para percibir relaciones. Esta capacidad es biológica y heredada. Se define como capacidad de razonamiento inductivo, deductivo que permiten pensar y razonar en términos abstractos. Aquí se incluye la rapidez cognoscitiva que indica la capacidad de actuar con precisión en situaciones en las que se dispone de tiempo limitado para realizar la tarea.

2.3.15. Procesamiento de la información

Pensar en términos de percibir relaciones, nos lleva a las teorías del procesamiento de la información que se caracterizaron por identificar, representar, conocer y verificar cada uno de los procesos que dan lugar a la conducta inteligente (González, 2003).

Para Newell (1987), la cognición humana es el resultado de su ordenador lógico de información, de sistemas de símbolos a través de la manipulación y de la transformación y la combinación de símbolos internos y externos que representan experiencias, significaciones, percepciones y acciones.

Para Sternberg (1984), la inteligencia se encuentra de manera simultánea en la persona, en su comportamiento y en los contextos del comportamiento. Este autor organiza su concepto de inteligencia en tres elementos el contextual, el experiencial y el componencial.

En el elemento contextual, el comportamiento inteligente está estrechamente relacionado con el contexto sociocultural en el que tiene lugar, implica adaptación, representación y una inteligencia propositiva.

En el elemento experiencial, el sujeto relaciona la inteligencia tanto con el mundo externo al individuo como con su mundo interno, la inteligencia supone novedad y crítica a la información. En el elemento componencial se especifican estructuras y mecanismos de la inteligencia con el mundo interno del individuo.

2.3.16. Actitud y estrategias de aprendizaje

Conceptualizar la actitud necesariamente tiene que ver con características afectivas, cognitivas, sociales, psicológicas, culturales y contextuales del individuo. Para esta investigación conceptualizamos las actitudes como una serie de respuestas o comportamientos de las personas que pueden estar relacionadas o no con sucesos, emociones, afectos, pensamientos. La actitud puede mostrar capacidad de adaptación y maleabilidad del comportamiento.

Desde nuestro punto de vista, las estrategias de enseñanza, implican una actitud o comportamiento hacia el aprendizaje. De acuerdo a la visión de Díaz y Hernández (2002), las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes y voluntarias que pueden incluir varias técnicas, operaciones mentales o actividades específicas que persiguen un determinado propósito: el aprender y solucionar problemas. Para que se ejecute una acción determinada es necesario antes que nada tener una predisposición a actuar de cierta forma, en este caso pensamientos hacia el aprendizaje y hacia solucionar problemas.

Para Hernández (2010), la actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un concepto, persona, símbolo, objeto.

Para Nisbet y Shucksmith (1987), no se debería conceptualizar las estrategias para aprender como pasos a seguir, más bien son acciones y procesos que se desarrollan al interactuar con el conocimiento.

Selmes (1988), organizó las estrategias de la siguiente forma:

1. Estrategias primarias en relación directa del estudiante con el contenido para la comprensión del texto, para recordar el contenido (paráfrasis, elaboración de imágenes, mapas, ideas clave), para corregir el recuerdo (diálogos pregunta-respuesta), revisión de errores.
2. Estrategias de apoyo para establecer metas, planificar aprendizaje, estudio, concentración, diagnóstico del propio progreso.
3. Estrategias motivacionales para internalizar la responsabilidad, evitar atribuir a la suerte, la dificultad de la tarea, las influencias del profesor
4. Estrategias institucionales llevadas a cabo por el profesor, el plantel escolar, familia.

2.3.17. Estrategias de enseñanza

Para Monereo (1997), es fundamental el interés en el desarrollo de estrategias para la formación de los estudiantes y para nosotros es esencial antes que nada y como referente esencial para esta investigación, la identificación y ubicación del docente en cuanto al nivel adecuado de carga cognitiva en la implementación de sus estrategias de enseñanza.

Continuando con las ideas de Monereo (1997), es trascendental que el profesional de la educación se ubique en saber qué (conocimiento declarativo o procedimental), saber cómo (conocimiento procedimental), saber dónde (conocimiento actitudinal), saber cuándo y por qué (conocimiento estratégico),

De acuerdo con Selmes (1988), en esta investigación las estrategias de enseñanza son una serie acciones y procesos que se desarrollan para que el estudiante interactúe en primera instancia con los contenidos o con el conocimiento, es decir son estrategias primarias.

Para esta investigación, las estrategias de enseñanza tienen una estrecha relación con la carga cognitiva con la que se pretende interactuar, por lo que se relacionó con la taxonomía de Bloom (1956), como se describe en los siguientes párrafos.

En las estrategias de memorización, se presentan actividades de enseñanza con cargas cognitivas de recolección y reconocimiento, donde el docente da prioridad a actividades como recordar hechos, conceptos y procedimientos, repetir e identificar.

Las estrategias de comprensión se caracterizan por presentar grados de exigencia cognitiva al nivel de comprensión y organización de conceptos, en las que los profesores organizan actividades para que los estudiantes relacionen conceptos, identifique diferencias, y organicen conocimientos, discriminación, predicción de tendencias, explicación, transferencia a situaciones semejantes y traducción a lenguajes simbólicas. Se busca que los estudiantes puedan conectar con su propio esquema cognitivo la información que ya pueden recordar, relacionándola con los conocimientos que ya han sido adquiridos y transformando la información con nuevas relaciones cognitivas.

En la estrategias de aplicación y análisis, se presentan un conjunto de actividades que diseña el docente para analizar datos, resultados, gráficos y patrones, hipótesis, presentar conclusiones, proponer mejoramientos, analizar y organizar resultados, distinguir hipótesis de teoría, resolver problemas y analizar de forma crítica. El estudiante ya fue capaz de abstraer los conocimientos que ha descompuesto en todas sus parte y ha reconfigurado, retomando la esencia de los conocimientos y trasladándolos a distintitos contextos y aplicaciones.

2.3.18. Pensamiento crítico

De acuerdo a las indagaciones realizadas para esta investigación, solo en el artículo 7° fracción II de la Ley General de Educación se exhorta a favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos. No se hace mención del pensamiento crítico en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ni tampoco se menciona en el Nuevo Modelo Educativo que derivó del Acuerdo emitido por el Diario Oficial de la Federación número 12/10/17 por el que se establecieron el plan y los programas de estudio para la educación básica, y los aprendizajes clave para la educación integral.

No se encontró el pensamiento crítico en el acuerdo emitido por el Diario Oficial de la Federación número 12/05/18 por el que se establecieron las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica.

Reiterando que el único referente encontrado en la normatividad mexicana en cuanto al desarrollo de la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos fue el artículo séptimo de la Ley General de Educación; desarrollamos nuestras definiciones sobre los procesos de pensamiento crítico y su relación con el desempeño escolar.

Partimos de la definición tomada de Soriano (2018), en donde el pensamiento crítico comienza cuando el individuo cuestiona o pone en tela de juicio los supuestos, las conclusiones que representan una fuente exquisita de oportunidades para pasar del pensamiento concreto al abstracto, y nuevamente en una gama inmensa de posibilidades del pensamiento abstracto al concreto.

Continuando con las descripciones de Soriano, el fundador del criticismo fue Kant

en el siglo XVII y consistió en investigar el origen de las afirmaciones, objeciones y de las razones para llegar a la certeza.

Adicionalmente, para Morales (2014), el pensamiento crítico, o la crítica de distintos tipos de razonamiento, ha sido común a partir de Kant y también de Marx. Para Morales desde el punto de vista bourdesiano, el pensamiento crítico debe ser también científico para ser efectivo. Adicionalmente, hay pensamiento crítico en algunas formas de arte, música o literatura, con gran cantidad de ejemplos o de manifestaciones de pensamiento crítico existente.

Continuando con las ideas de Morales, un lugar donde el pensamiento crítico ha tenido influencia notable es en la Educación. La teoría crítica de la educación proviene de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, cuyo principal objetivo ha sido precisamente teorizar, comprender y explicar distintos aspectos de la educación como fenómeno social

Finalmente, aunque las tendencias mundiales aprueban la adquisición del conocimiento, no es precisamente como fuente de reflexiones epistemológicas sino más bien como base de aplicación de conocimientos para la vida laboral, de ahí una probable explicación sobre la ausencia del pensamiento crítico en la normatividad mexicana.

2.4 Dimensión del contexto histórico y cultural

Compartimos la postura de Vielma (2000), para la mayor comprensión de este estudio de caso sobre el desempeño escolar, es recomendable enfatizar las interrelaciones emocional-afectiva-intelectual-moral-social como sistemas organizados en la complejidad del contexto sociocultural.

Para analizar las referidas interrelaciones en la dimensión del contexto histórico y cultural retomamos a Bandura con la influencia del contexto social, a Brunner

con el funcionamiento cualitativo del cerebro e inferencias mentales, a Talcott Parsons y Edward Shills con sus pares alternativos sobre la interacción humana, a Hills con su análisis de la teoría de la orientación de valores relacionados con el tiempo, espacio y naturaleza desarrollada por Florence Kluckhohn y Fred Strodbeck.

Se consideró también para este apartado histórico y cultural, las dimensiones desarrolladas por Hofstede acerca del sistema de valores en determinados grupos sociales.

Finalmente, ubicados en el sistema de valores del mexicano, se realizó un análisis retrospectivo de los valores que han caracterizado al mexicano desde sus orígenes en la Nueva España. A través de autores como Octavio Paz, Guillermo Bonfil, Carlos Monsiváis, Eloy Caloca y Roger Bartra, se intentó caracterizar el sistema de valores y características del mexicano constituidos por la obediencia, el sometimiento, la imitación, la adaptación, el sentido de inferioridad, ansiedad, la negación, la frustración, la aculturización, el ocio, el machismo o marginación subjetiva, el autoritarismo disfrazado de paternalismo, la desconfianza gubernamental, el sincretismo, la norteamericanización, una nostalgia por Santa Claus y cierto grado indiferencia por los símbolos patrios. Y bien ahora nos hemos cuestionado la influencia de los anteriores valores y características del mexicano con el desempeño escolar.

2.4.1. Bandura y el aprendizaje social

En el desarrollo de este capítulo, se describió que para Vygotsky (1995), el contexto social influía más en el aprendizaje que las actitudes y las creencias del nivel micro o individual que se detalló con Piaget. Para Vygotsky hay internalización del contexto sociocultural que posteriormente da lugar a los

comportamientos cognitivos.

Las aportaciones de Bandura (1987), residieron en añadir dinamismo a los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos. Es decir, el individuo para aprender no solo internaliza el contexto sociocultural mediante el aprendizaje observacional, sino que añade mediadores cognitivos. Para Bandura, las personas además de conocedoras y ejecutoras, son autorreactivas y con capacidad de autodirección, a través de criterios internos y de repuestas evaluativas de las propias ejecuciones.

Por lo tanto, para Bandura (1987), la interpretación del comportamiento de las personas desde una social, necesariamente hay que inferir que está mediada por los procesos de pensamiento, por la motivación, la afectividad y los procesos influyentes en la ejecución de las actividades humanas.

En resumen, para Bandura (1983), se aprenden conductas sociales mediante la imitación y observación, a partir de su ambiente social, estableciendo un determinismo recíproco. Las representaciones mentales de situaciones sociales son dinámicas e inciden en las acciones y sentimientos, esto a su vez determinará cómo perciben y tratan a otros, a su vez tales reacciones influyen en pensamientos y conductas subsecuentes.

2.4.2. Bruner y el desarrollo de humano

Partiendo del análisis realizado por Vielma (2000), para Bruner el desarrollo de las personas es intelectual y cognitivo. Para nosotros Bruner además de haber considerado la mediación cognitiva, también sintetiza, es decir hay funcionamiento cualitativo del cerebro, donde se construyen modelos e inferencias mentales.

Para Bruner (1990), el desarrollo humano se caracteriza por la construcción de

las representaciones mentales por parte del sujeto, de sí mismo y del mundo que le rodea para la construcción de significados y para la selección de nueva información.

Subsecuentemente, al seleccionar nueva información, teniendo como antecedentes representaciones, modelos y criterios mentales se va desarrollando el intelecto lo que implica de acuerdo a Vielma (2000), una creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás, mediante palabras o símbolos, situaciones conceptuales complejas que, por supuesto van más allá de la realidad empírica, y del contexto inmediato y concreto del individuo.

2.4.3. Talcott Parsons y Edward Shils

Para estos sociólogos americanos, toda la interacción humana está condicionada por cinco variables que se desplazan entre opciones de pares alternativos:

1. Afectividad (necesidad de gratificación) versus neutralidad afectiva (restricción de los impulsos)
2. Auto-orientación versus colectividad-orientación
3. Universalismo (aplicando estándares generales) versus particularismo (teniendo en cuenta las relaciones particulares)
4. Asignación (juzgar a los demás por quiénes son) versus logro (juzgarlos por lo que hacen)
5. Especificidad (limitando las relaciones con otros a esferas específicas) versus difusividad (sin limitaciones previas a la naturaleza de las relaciones).

2.4.4. Tendencias hacia el aprendizaje y la socialización humana

Los referidos sociólogos definieron las siguientes características generales:

1. Una evaluación de la naturaleza humana (mal - mixto - bueno)
2. La relación del hombre con el entorno natural circundante (subyugación - armonía - dominio);
3. La orientación en el tiempo (hacia el pasado - presente - futuro)
4. La orientación hacia la actividad (ser - ser en hacerse - hacer)
5. Relaciones entre personas (linealidad, es decir, posiciones ordenadas jerárquicamente - colateral, es decir, relaciones grupales - individualismo).

2.4.5. Hofstede y su modelo de dimensiones culturales

El psicólogo social Hofstede (1980), tuvo acceso a una amplia base de datos de encuestas sobre valores y sentimientos relacionados de personas de más de 50 países de todo el mundo. Estas personas trabajaban en las filiales locales de una gran corporación multinacional: IBM. No era posible analizar de manera homogénea datos de personas de distintas culturas de la misma manera, era necesario agruparlos por características de valoraciones comunes o similares.

Algunas valoraciones similares se agruparon de la siguiente manera:

1. Dependencia de los superiores

2. Necesidad de reglas y previsibilidad
3. El equilibrio entre los objetivos individuales y la dependencia de la empresa
4. El equilibrio entre los valores del ego (como la necesidad de dinero y las carreras) y los valores sociales (como la cooperación y un buen ambiente de vida) los primeros fueron elegidos con mayor frecuencia por los hombres, los últimos por mujeres, pero también hubo diferencias entre países.

Este autor descubrió que una de las debilidades de muchas investigaciones interculturales, era no reconocer las diferencias entre los análisis a nivel social y los análisis a nivel individual, y que por lo tanto existían rasgos de valores o categorías de organización comunes en conjuntos de individuos pertenecientes a una determinada cultura y sistema de valores.

Para Hofstede (2010), lo que tiene valor para un conjunto de individuos o valores puede ser diferente en otro u otros conjuntos de personas y es por lo tanto lo que distinguen a los países (en lugar de los individuos) entre sí y a lo largo del desarrollo de su teoría las similitudes en las valoraciones, las agrupo estadísticamente en dimensiones:

1. La distancia de poder, está relacionada con las diferentes soluciones al problema básico de la desigualdad humana
2. La evitación de la incertidumbre, se relaciona con el nivel de estrés en una sociedad frente a un futuro desconocido
3. El Individualismo versus colectivismo, se caracteriza por la integración de individuos en grupos primarios

4. La masculinidad versus feminidad, encontramos tendencias a la división marcada de los roles emocionales entre mujeres y hombres.

5. En la orientación a largo plazo versus orientación a corto plazo, tiene que ver con la elección del enfoque para los esfuerzos de las personas: el futuro o el presente y el pasado.

6. En la indulgencia frente a restricción, tenemos a la gratificación versus control de los deseos humanos básicos relacionados con disfrutar de la vida.

Según el análisis de Hofstede, la cultura mexicana, como muchas otras culturas, ha sido clasificada como una sociedad colectivista, donde la lealtad y preferencia por el grupo es una característica fuerte.

México se considera una sociedad jerárquica, con una puntuación alta en la distancia de poder. Esto podría significar que los estudiantes esperan que se les diga qué hacer, con el maestro como una figura de autoridad.

México es considerada una sociedad masculina y una tendencia muy alta para evitar la incertidumbre (Hofstede, 2001). Cuando los mexicanos sienten ambigüedad e incertidumbre, traen consigo ansiedad. Los mexicanos en general se sienten amenazados por situaciones ambiguas o desconocidas, como el rendimiento en el examen. Esto crea un ambiente de ansiedad que refuerza sus creencias de inferioridad. Generalmente los estudiantes tienen la expectativa de que los maestros tienen todas las respuestas a los contenidos vistos en clase y por lo tanto de acuerdo a Hofstede, la imagen del maestro se muestra como una figura opresora con autoridad y poder, que podría tener un impacto sobre un alumno con un sentimiento de inferioridad y una actitud de ser oprimido.

Para Hofstede (2001) en la cultura mexicana en general, se observa una especial facilidad para perdonar las ofensas, o castigarlas con benevolencia, y para juzgar sin severidad los errores de los demás, lo que de acuerdo a la dimensiones de este autor, se caracteriza como indulgencia.

2.4.6. Octavio Paz

Ya ubicados en la visión cultural del mexicano, continuamos con el punto de vista de Octavio Paz, Premio Nobel Mexicano, ensayista y prototipo de estudios culturales en la búsqueda de la identidad del pueblo mexicano. Para este autor era muy importante que el mexicano comprendiera su pasado, ya que era la base para comprender su presente (Paz, 1990).

Para Octavio Paz el pasado del mexicano, produce un sentimiento de inferioridad y una "inmensa apatía en muchos temas" relacionados con Estados Unidos, que se derivan de dos siglos de historia.

La invasión española de México, la dominación europea, la mezcla de culturas y una cadena continua de conquistas, son las principales razones del sentimiento de inferioridad mexicano (Paz, 1990). Señala que la base central del sentimiento mexicano de inferioridad y ansiedad es la pregunta recurrente sobre quiénes somos en una búsqueda constante de identidad.

De acuerdo al análisis de Caloca, en los pensamientos de Paz (1990), había una justificación de la pasividad del mexicano y robando ciertos esquemas freudianos, explica el trauma que generó el machismo en México y que ha generado su real contraparte del pueblo mexicano que le ha gustado callar en gran medida por su complejo de inferioridad. Para Paz, el machismo no fue más que la máscara que esconde la marginación subjetiva (a veces auto marginación del mexicano y otras, co-marginación de otros mexicanos). El machismo ha sido la voz estridente que dice al mundo que en México "nadie se raja", que el macho es "el chingón" (en la extensión de lo que chingar se refiere en su acepción erótica de dominación sexual) para ocultar la patética forma de una identidad, con miedo de mostrar sus emociones e incapaz de retar su narrativa tradicional patógena con el fin de forjar una nueva realidad cultural.

2.4.7. Bonfil

Encontrando más descripciones sobre la obediencia y el sometimiento en la historia de la sociedad mexicana, compartimos el punto de vista de Bonfil en su obra "México profundo" de 1987, en donde describió a un México imaginario, que ha adoptado normas, aspiraciones y propósitos de la civilización norteamericana que no son compartidos, por la mayor parte de la diversa población indígena y mestiza. El proyecto norteamericano del México imaginario ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana, este grupo invasor, ejerce su dominio ideológicamente reafirmando su superioridad inmanente.

Para Bonfil (1987), la "desindianización" o pérdida de la identidad colectiva del ser indígena ha sido resultado del proceso de dominación colonial, en congruencia con las percepciones negativas del ser indígena de García (2018).

2.4.8. Monsiváis

Bartra (2002), reproduce un texto que presentó Monsiváis en 1990. El texto de Monsiváis (1990), se tituló "identidad nacional" y sintetizó las necesidades de adaptación y sobrevivencia, reflejadas entre otros aspectos en una industria cultural.

Para Monsiváis (1990), la idea de patria fue sustituida por la idea de nación con un conjunto de las jerarquías colectivas. La "identidad" fue lo conseguida gracias a la imitación y el contagio, las reglas de juego de la convivencia forzada y de la reproducción fiel de las costumbres atribuidas a los amos.

Continuando con las ideas de Monsiváis (1990), la industria cultural ha combinado con destreza lo viejo y lo nuevo, por ejemplo en la proximidad de las fiestas funerarias, la fusión del Halloween con el Día de Muertos. Se ha divulgado una "identidad nacional" sean, con una visión comercial de "cultura urbana" y de "identidad".

Para el referido autor en la década de los cincuenta, la cultura urbana fue la sucesión de reacciones (azoro, frustración, elogio rendido, adaptabilidad) frente a la opresión industrial, la falta de fe en el futuro, y de una mínima confianza en el progreso frente a la industrialización y la tecnología. La "identidad nacional" ya no es el corpus de tradiciones, sino la resignación compartida ante las carencias, la solidaridad en la frustración, del desempleo que algunos hallan preferible al abuso de los patronos. La identidad nacional no es lo opuesto a la internacional, sino el método para interiorizar una condición internacional (la vida bajo el capitalismo salvaje)

2.4.9. Caloca

Debido al completo análisis de la condición mexicana postmoderna, hemos resumido en este apartado el análisis realizado por Caloca en el 2008 y publicado en la revista "Razón y Palabra".

En la Nueva España o los primeros años de vida independiente de México, los pelados eran indios o mestizos aferrados a la barbarie de antaño: saltar caminos, saquear haciendas, robo de mercados, la promiscuidad, la pérdida de tiempo. Al pelado, el ocio le abría las puertas del vicio.

De acuerdo al referido autor, los años treinta se caracterizaron por la decepción de la etapa revolucionaria y del positivismo, con los impulsores del racionalismo

educativo como José Vasconcelos, Vicente Lombardo, Antonio Caso y Samuel Ramos con su análisis sobre el complejo de inferioridad en el mexicano.

Los años cincuenta representaron la entrada somera del neoliberalismo. Se emprendió un nuevo discurso sobre el yo mexicano colectivo. El peladito era el pelado redimido deja de ser un tanto ocioso y se integraba a un oficio o a la fuerza laboral. El compadre inseparable, el teporocho o “el feo”, simpático con picardía mexicana y un tanto erótico.

Para Rodolfo Usigli, el mexicano se había dejado ultrajar por la conquista extranjera adquiriendo una postura pasiva.

Los años sesenta y setenta, surgieron las contraculturas en las que se ha enmarcado, el sentido de inferioridad del mexicano al seguir imitando lo que viene del extranjero y la continuación de su pasividad. Como los hippiteca o comunistas mexicanos, emanados del refugio de Trostsky de 1936. Otra contracultura fue el punker mexicano, que se adueñó del skinhead europeo, de la exaltación del trabajo y la desconfianza gubernamental. El emo ha sido la mezcla contracultural más grande de imitaciones de culturas extranjeras.

Otro ejemplo de la posmodernidad en las décadas de los sesentas y setentas, fue el uso de productos anglosajones electrodomésticos, cortes de moda europea, automóviles extranjeros, el charro mexicano se vistió de traje sastre y los niños que jugaban con el trompo y el balero, comenzaron a coleccionar figurines de acción, paralelamente el pachuco, ya podía aspirar a trabajar en los Estados Unidos.

Al pasar de los años se consolidó la cultura chicana, los pochos y los fronterizos. El narcotráfico se convirtió en un signo asociativo directo de la frontera norte. México tiende a convertirse, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, en un juego trasmutante de arquetipos e identidades: el macho tradicional se convirtió

en un posmacho, la mujer sumisa pasó a un postcautiverio y el niño se convirtió en una caricatura mexicanizada de la niñez norteamericana. Para Caloca, en acepciones saussurianas, cambia la forma, la vestimenta, los artículos, el argot, pero no la sustancia, la identidad mexicana permanece intacta o se va modificando, muy gradualmente

México vive un aletargado proceso de aculturización y, si es lento, es por la resistencia de ciertos patrones culturales hegemónicos. El hombre posmoderno en México no puede olvidarse de su propia mexicanidad, si bien crea un posmexicanismo como vía de adaptación al mundo globalizado, se conforma con el sincretismo y no con la sustitución de sus patrones culturales.

Por su parte, en los años ochenta, se llevó el discurso de la mexicanidad a otros medios de comunicación, más allá de la literatura: el cine y la televisión. Se comenzó a mostrar una facción urbana del yo mexicano colectivo. El hacinamiento en grandes complejos departamentales, la llegada de la cultura estadounidense por medio de la música o las modas, tráfico, la inseguridad, el complejo de inferioridad, debe enfrentar los estragos de la metrópolis.

Continuando con el análisis de Caloca (2008), los años noventa siguieron el problema de la favela urbana, se observaba al mexicano de los tugurios; de las cloacas, de las clases populares, de la promiscuidad y de la condición de desigualdad (que genera, por tanto, un doble complejo de inferioridad), que viene con la marginación generada por la pobreza. El joven chicano, ni mexicano ni plenamente estadounidense, harto del sincretismo al que se le ha forzado vivir, buscaba autodefinición.

El nuevo milenio trajo consigo la condición posmexicana. Este término es el que uso Bartra en el 2006 al señalar la era del Tratado de Libre Comercio (TLC), y de la “globalización” porque la crisis del sistema político había puesto fin a las formas específicamente “mexicanas” de la legitimación e identidad con la “norteamericanización” No se podía estudiar más al mexicano como producto único de la mexicanidad, sino como el resultante de la supercultura, había la profesionalización constante de la clase media mexicana y un mayor rezago y pobreza en la comunidad campesina y marginal del territorio mexicano.

De acuerdo con Caloca (2008), se dieron dos rupturas, la primera, estaba determinada por la estratificación económica. La segunda, se encontraba definida por las generaciones. la clase media y alta, por su mayor nivel de aproximación a la vida mediática de México, adquieren un mayor número de patrones culturales extranjeros y se muestran, más remotos a la iconografía nacional, mientras que las clases bajas, al encontrarse en cierta medida aisladas de la aldea global tienden a conservar patrones mexicanos de una forma más arraigada.

Vemos así, una ruptura entre el México clásico de las clases desfavorecidas y el México globalizado de las clases sociales colocadas. Vemos al chiapaneco, el charro tradicional o bien, el campesino con ese complejo de inferioridad tradicional que caracterizaba al mexicano de Samuel Ramos, es un gran consumidor de coca cola porque es barato las “tienditas”, plagadas de productos empaquetados brindados por la industrialización.

Siguiendo con el análisis de Caloca (2008), el pueblo mexicano podía compararse a esos niños que, aun sabiendo que Santa Claus (otro genial ejemplo de aculturización urbana) no existe, tienden a observarlo sin fastidio en tiendas

departamentales y en cuadros publicitarios. Porque constituye un icono de la nostalgia, de los signos interpretantes de la niñez y de la Navidad y además, de alguna forma u otra, es la costumbre de que Santa siempre ha estado ahí. Pasa con los héroes nacionales, en el discurso instrumentalista de la nación, con el Himno y con los símbolos patrios (lábaro e icono de águila y serpiente); son motivos de orgullo y alegría, pero ya no remiten a una actitud beligerante ni mucho menos, al discurso de soberanía para el que fueron generados.

2.4.10. Bartra

Para Bartra (2002), el misterio del sistema político mexicano, creció a la sombra de la Revolución de 1910 y que dominó el país hasta el año 2000. Los problemas raciales y étnicos se resolvían, al parecer, al disolverse en un continuum teñido de formas paternalistas de construcción de la unidad nacional. Mientras en México se consolidaba esta política, durante los años treinta, en los Estados Unidos se aprobaba una legislación que propició formas de autogobierno en las reservaciones indias que combinaron mecanismos tradicionales con métodos legislativos modernos.

Después de la Revolución de 1910 el régimen nacionalista revolucionario tenía una sólida base en muy complejos mecanismos de mediación política. El gobierno de la "revolución institucionalizada" sustentaba su legitimidad en una extraña gestación populista de formas no capitalistas de organización: una sucesión de reformas y refuncionalizaciones estimulaba la expansión de "terceras fuerzas", rurales y urbanas, que formaban la sólida base del régimen autoritario y paternalista.

En muchas regiones rurales del sur de México se implantaron gobiernos supuestamente indígenas, basados en los llamados "usos y costumbres", los cuales no fueron en realidad más que restos de formas políticas y religiosas de la época colonial.

2.5 Conclusiones

La mayor parte de los conceptos básicos de los teóricos de la economía de la educación y de la teoría del capital humano, revisados en este capítulo (Smith 1776, Schultz, 1960, Becker, 1983, Feroso, 1997, Blaug, 1983, O'connor, 2002, Zamorano y Reza, 2002); se encontraron en las políticas educativas mexicanas al visualizar el desempeño escolar como parte de la inversión en la educación que en su momento pueda redituarse como una fuerza de trabajo eficiente, no solo para el ámbito laboral, sino también se pretende eficiencia para la vida.

En la normatividad mexicana se confirmó la tendencia hacia la economía de la educación y su relación con la teoría del capital; incluyendo el Nuevo Modelo Educativo del 2017 que hace referencia en múltiples ocasiones a la prueba PISA y a los postulados de OCDE, que a su vez refieren a la economía de la educación.

Se establecieron algunas de las características de las culturas colectivistas con las investigaciones de Kaur (2015), en donde el rol de los maestros es transferir el conocimiento de una manera clara, estructurada y directa, ya que se transfiere de un experto (maestro) a un aprendiz.

En la dimensión psicosocial y cognitiva, nos percatamos de la importancia del contexto en el desarrollo psicosocial del adolescente, Piaget nos presentó grados de aproximación sujeto- objeto, que para Uribe (1993), existen diferencias importantes de las operaciones formales de los objetos concretos, ya

que en las operaciones formales la persona es capaz de hacer proposiciones que describen y abstraen a los objetos en una lógica combinatoria.

Para Freud, la adolescencia es la etapa de sexualidad genital, para Spranger (1972), en el adolescente hay una rebelión contra las normas establecidas. Kohlberg nos refirió el desarrollo de la conciencia del yo, que ya se comienza al diferenciar del yo comunal, con Vygotsky se internalizó el contexto con el aprendizaje social,

Bandura (1987), añadió dinamismo a los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos como procesos de pensamiento, motivación, afectividad y demás respuestas auto reactivas.

En esta investigación, la inteligencia es característica auto reactiva. Sternberg y Powell (1982), refieren que la inteligencia tiene que ver con la abstracción y la adaptación, Para Jensen (1970, 1973) y Feuerstein (1967, 1972) la inteligencia tiene que ver con experiencias anteriores. Para Cattell (1963), la inteligencia tiene que ver con la percepción de relaciones entre áreas concretas y de rapidez cognoscitiva que indica la capacidad de actuar con precisión en situaciones en las que se dispone de tiempo limitado

Pensar en términos de percibir relaciones, nos llevó a las teorías del procesamiento de la información que se caracterizaron por identificar, representar, conocer y verificar cada uno de los procesos que dan lugar a la conducta inteligente (González, 2003).

Se encontró relación del procesamiento de la información, la inteligencia, con las estrategias de aprendizaje que para Díaz y Hernández (2002), están a su vez relacionadas con la resolución de problemas.

Sin embargo, la resolución de problemas se da en un contexto, no se da de forma aislada. En el caso del contexto del mexicano, encontramos algunos conceptos que se reiteran en varios autores, tales como imitación, falta de identidad,

adaptación, autoritarismo, sentido de inferioridad.

Para Bartra (2002), la adaptación y su norteamericanización se relacionan con el autoritarismo y paternalismo del estado mexicano, Para Monsiváis (1990), la "identidad" fue lo conseguida gracias a la imitación. Para Paz (1990), la imitación es una forma más de expresar el sentido de inferioridad del mexicano, para Bonfil (1987), hay un México imaginario que con la obediencia y el sometimiento ha adoptado normas, aspiraciones y propósitos de la civilización norteamericana.

Para Caloca (2008), en acepciones saussurianas, cambia la forma, la vestimenta, los artículos, el argot, pero no la sustancia, la imitación tiene múltiples expresiones en las contraculturas del México postmoderno. Concluimos retomando las ideas de Bartra (2002), ya que para nosotros el auténtico desempeño escolar que es benéfico no solo para la vida laboral sino para el desarrollo del potencial de los individuos, no se legitima con una educación eficientista, sino más bien con procesos culturales, educativos, morales e informativos que constituyen redes de comunicación más en la producción y circulación de las ideas y menos en la de objetos, más en el software que en el hardware.

2.6 Referencias

- Abalde Paz, E., & Barca Lozano, A., & Muñoz Cantero, J., & Ziemer, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 303-319. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321906002>
- Almirall, R. (2011) Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E.
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R. (eds.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon. 2001
- Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pDF
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi J.E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
- Bloom B (Ed.). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. David McKay Company; 1956. p. 201-7
- Backoff, E. (2014). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Ball, s.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC, 1989.
- Banco Mundial (1996), *Prioridades y estrategias para la educación*, Washington D.C.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona-España: Martínez Roca.
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Popular.
- Becker Gary S. (1983a), *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, Alianza, Madrid. (1983b), "Inversión en capital humano", en Luis Toahria *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*, Alianza Editorial, Madrid.
- Becker, Gary (1964), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National Bureau of Economic Research, Londres.
- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital*. Columbia University Press.
- Becker, Gary S. (1975). "Inversión en Capital Humano e Ingresos", en Toharia L. Beverly Hills, CA: Sage.

- Blaug, Marck (1983), "El estatus empírico de la teoría del capital humano. Una panorámica ligeramente desilusionada", en Luis Toaharia, El Mercado de trabajo: teoría y aplicaciones, Alianza Editorial, Madrid.
- Blaug, Mark (1972). "El tipo de rendimiento de la Inversión en Educación", en Blaug, Mark (ed.) Economía de la Educación, Textos escogidos, Madrid, Tecnos.
- Bodrova E. (2004) Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky Editorial Pearson Educación Primera edición, México, 2004 ISBN: 970-26-0576-8
- Brunner, J.S. (1975). Early social interaction and language acquisition. London: Academic Press.
- Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. Revista Virtual La educación. Año XLVIII-XLIX, N° 139-140, I-II. Organización de estados Americanos. OEA.
- Caloca, Eloy 2008 La condición mexicana posmoderna: un nuevo conflicto ¿ser mexicano, ser posmoderno y mexicano, o ser posmexicano? Razón y Palabra, vol. 13, núm. 62, mayo-junio, 2008
- Carnoy, Martín et al. (1986), Economía política del financiamiento educativo en países en vías de desarrollo, Ediciones Gernika, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Vigésima segunda edición impresa: Abril/2016 ISBN: 968-805-77-0 <http://www.dof.gob.mx/constitucion/constitucion.pdf>
- Conway, J.: Power and participatory decision-making in selected english schools. In: Bush, et al. Approaches to school management. London, Harper & Row, 1986.
- Cornejo R. (2007) Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual Estudios Pedagógicos, vol. XXXIII, núm. 2, 2007, pp. 155-175 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134009>
- Correa-Tapia M. (1980), Psique: Los avatares de la pre-adolescencia: conflictos y propuestas para su transición. Boletín Científico Sapiens Research Vol. 2(1)-2012 / pp: 31-35 / ISSN-e: 2215-9312 Sapiens Research Group Universidad Andrés Bello Chile. Consultado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3841386.pdf>
- Cusick, P.: A Study of Networks among Professional Staffs in Secondary Schools. Educational Administration Quarterly, Vol.17, No.3, pp.114-138, 1981.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. (Última reforma DOF 13-12-2013). Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis.

Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326568&fecha=13/12/2013

- Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 696 del 20 de septiembre de 2013
- Diario Oficial de la Federación (2016). Ley General de Educación (Última reforma DOF 01-06-2016).
- Diario Oficial de la Federación (2018). Normas para la evaluación de los educandos de la educación básica 12/05/18
- Dewey, John (1995), Democracia y educación, Madrid, Editorial Morata.
- Diagnóstico de la OCDE sobre La Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México OCDE © 2017
<https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- Domínguez, Marcos (2004), "El papel de la fisiocracia en nuestros días: una reflexión sobre el análisis económico de los recursos naturales y el medio ambiente", Revista Galega de Economía, 13 (1-2), Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 1-12.
- Fermoso, Paciano (1997), Manual de economía de la educación, Narcea, Madrid.
- Freud, S. (1933). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras. Obras Completas. Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- García-campos, t., & correa-romero, f., & garcía y barragán, l., & lópez-suárez, a. (2016). individualismo-colectivismo y su efecto sobre la autoeficacia en jóvenes. Revista mexicana de psicología, 33 (1), 71-79.
- Garrido Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. Educere, 11 (36), 73-80.
- Gimeno, G. (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Glatter, R.: Educational Policy and Management: One field or two. In: Bush, T. et al. Approaches to school management. London, Harper & Row, 1986.
- Greenfield, T.B.: Theory about organization: a new perspective and its implications for schools. en Bush, T. et al. Approaches to school management. London, Harper & Row, 1986. Meza Huacuja,
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Educere, 13 (44), 235-241.
- Hare, B. R. (1980). Self-perception and academic achievement: Variations in a segregated setting. American Journal of Psychiatry, 137(6), 683-689.

- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. Online Readings in Psychology and Culture, 4(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1040>
- Hofstede, G. (1980), Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1496209>
- Hofstede, G. (2001). Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2nd Ed.). London, UK: Sage.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2010). Cultures and organizations: Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival New McGraw-Hill ISBN: 978-0-07-177015-6 <https://e-edu.nbu.bg/mod/resource/view.php?id=5570>
- Hofstede Centre. (2014). Retrieved from <http://geert-hofstede.com/malaysia.html>
- Horwitz (1986), Foreign Language Classroom Anxiety <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hoyle, E.: Organization Theory in Education: Some issues. En: Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Tarragona, pp.25-43, 1996.
- Hoyle, E.: The politics of school management. London, Hodder and Stoughton, 1986.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/.../j.1540-4781.1986.tb05256>
<https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520738015> ISBN 978-0-8013-1903-7
- Ivonne. (2017). Ezequiel A. Chávez y la secularización del adolescente mexicano: Ensayo de psicología de la adolescencia (1928). Relaciones. Estudios de historia y sociedad, 38(150), 247-279. <https://dx.doi.org/10.24901/rehs.v38i150.303>
- Judge, T. A., Erez, A. y Bono, J.E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. Human Performance, 11(2-3), 167-187.
- Kaur, A., & Noman, M. (2015). Exploring Classroom Practices in Collectivist Cultures through the Lens of Hofstede's Model. The Qualitative Report,

- Kohlberg, L., Levine, C. y Heder, A. (1983a). La Formulación Actual De La Teoría. En L. Kohlberg (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. (Publicado originalmente en inglés en 1984 con el título: Essays in moral development. Volume II. e psychology of moral development: Moral stages and the life cycle. San Francisco: Harperand Row).
- Leondari, A., Syngollitou, E. y Kiosseglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and future selves. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7(2), 165-177.
- Lintunen, T., Leskinen, E., Oinonen, M. y Salinto, M. (1995). Change, reliability, and stability in self-perceptions in early adolescence: A four-year follow-up study. *International Journal of behavioral development*, 18(2), 351-364.
- Londoño, Juan (1996), "Pobreza, desigualdad y formación de capital humano en América Latina, 1950-2025", Banco Mundial, Washington, EE.UU.
- Medina C., Ana J., El legado de Piaget. *Educere [en línea]* 2000, 3 (junio) : [Fecha de consulta: 28 de enero de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630903> ISSN 1316-4910
- Meza Huacuja, Ivonne. (2017). Ezequiel A. Chávez y la secularización del adolescente mexicano: Ensayo de psicología de la adolescencia (1928). *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 38(150), 247-279. <https://dx.doi.org/10.24901/rehs.v38i150.303>
- Mincer, Jacob (1958), "Investment in human capital and personal income distribution", *Journal of Political Economy*, 66 (4), University Chicago Press, Chicago, pp. 281-302.
- Morales C. (2014), El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Volumen 14, Número 2 Mayo - Agosto pp. 1-23. Publicado el 30 de mayo de 2014.
- Mruk, C. (1995 / 1998). *Self-esteem: research, theory and practice / Autoestima: investigación, teoría y práctica*. Nueva
- Mruk, C. (1995 / 1998). *Self-esteem: research, theory and practice / Autoestima: investigación, teoría y práctica*. Nueva York / Bilbao: Springer / Desclée de Brouwer.
- Murillo, F. J. (2003b). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar.
- Murillo, F.J. (2003a). El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar. Murillo, F.J. (coord.).

- Murillo, F.J. (2005). La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, Nº 2: 1-8.
- Naciones Unidas, México.
- Novick, N., Cauce, A.M., y Grove, K. (1996). Competence self-concept. En: B.A. Bracken (Ed.), Handbook of self-concept. Nueva York: Wiley.
- O'connor, David (2002), "Apertura económica y demanda de trabajo calificado en los países en desarrollo: teoría y hechos", en Revista de Comercio Exterior, abril 2002, vol. 52, núm. 4, México.
- OCDE (1998), Human Capital Investment. An international comparison, Center for educational research and innovation, Francia. ONU (1998), "Información general", Centro de Información de las Naciones Unidas
- Parsons and Shills (1951) The Approach to a General Theory of Action Journal article G. E. Swanson American Sociological Review Vol. 18, No. 2 (Apr., 1953), pp. 125-134 American Sociological Association DOI: 10.2307/2087721 <https://www.jstor.org/stable/2087721>
- Pérez-Fuentes, D., & Castillo-Loaiza, J. (2016). Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. Economía, Sociedad y Territorio, XVI (52), 651-673.
- Perrenoud (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Graó.
- Philips, d. (1995) "The Good, the Bad, and the Ugly: The many Faces of Constructivism". Educational Researcher. Vol. 24, (7): 5-12.
- PISA Governing Board Representative. National Project Manager. Years in PISA: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/fin> pp. 66
- Quezada, Alberto (2011), "Una visión crítica del modelo económico dominante desde la perspectiva de los sistemas complejos", Revista Análisis Económico, XXVI (63), Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco, México, pp. 37-49.
- Ramírez Ospina, D. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. Cuadernos EBAPE.BR, 13 (2), 315-331. <https://www.redalyc.org/pdf/3232/323236212007.pdf>
- Redondo, J., K. Rojas y C. Descouvieres (2004). Equidad y Calidad de la Educación en Chile.
- Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación. Santiago de Chile.
- REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio

- en Educación Review, vol 51, (traducción en Tecnos 1972.)
- Rodriguez Arocho, W.C. (1998). "Actualidad de las ideas Pedagógicas de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky: invitación a la lectura de los
- Rogers, C. (1982 / 1987). A social Psychology of schooli ng/Psicología social de la enseñanza. Nueva York / Madrid: Routledge y Kegan/Visor.
- Santos M. (1997). A luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas Editorial: ALJIBE.
- Scheerens, J. (1999). School effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence. University of Twente/ The World Bank. June 1999.
- Schultz, Theodore W. (1960), "Capital formation by Education", Journal of Political Economy, 68 (6), The University Chicago Press, Chi- cago, pp. 571-583.
- Schultz, Theodore W. (1961). "Investiment in Human Capital", en American Economic
- Smith, Adam (1776), Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones, Alianza, Madrid.
- UNESCO Las metas de la Educación para Todos 2015 ODS4 Educación Global Education Monitoring Report - <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Uribe Ortega, M. (1993). El desarrollo del pensamiento formal y la adolescencia universitaria.. Perfiles Educativos, (60) <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206009.pdf>
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educere, 3 (9), 30-37. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35630907>
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades, (26), 37-43.
- Villalobos Monroy, G., & Pedroza Flores, R. (2009). Perspectiva De La Teoría Del Capital Humano Acerca de la Relación entre Educación y Desarrollo Económico. Tiempo de Educar, 10 (20), 273-306. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31112987002.pdf>
- Vygotsky L. (2000) Psicología infantil. En L. Vygotsky, Obras Escogidas, vol. IV (pp. 9-225). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygotsky, Obras Escogidas, vol. III (pp. 11-314). Madrid: Visor.

Parte II

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Capítulo

3

Perceptions of Achievement Motivation and Academic Performance

Perceptions of Achievement Motivation and Academic Performance

Percepciones Sobre la Motivación Académica y el desempeño Escolar

Areopagita Yesyka Bustillos Gómez

Universidad Autonoma Chapingo

Student

Doctorado En Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS)

e-mail: yesbus_114@hotmail.com

telephone number: 52 55 3760 2626

Jesus Soriano Fonseca

Professor

Universidad Autonoma Chapingo

Doctorado En Ciencias En Educación Agrícola Superior (DCEAS)

e-mail: jesussoriano51@gmail.com

3.1 Resumen

En esta investigación se presenta una descripción de la motivación desde la teoría de atribución causal de Weiner y el desempeño escolar como producto reflejado en el promedio de calificaciones de todas las asignaturas en la Escuela Secundaria Técnica número 67 “Francisco Díaz de León” en la Ciudad de México. En la primera parte de este estudio descriptivo, se explica el tipo de investigación y sus especificaciones. En segundo lugar, se detalla el proceso metodológico, la aplicación a un total de 506 adolescentes escolarizados y finalmente el análisis de los resultados con cuatro rangos de agrupación de cuestionarios o tipos de motivación académica. Con el propósito de elevar el aprovechamiento académico en la toma de decisiones de distintas autoridades y niveles de ejecución.

Palabras clave: motivación extrínseca, motivación intrínseca y rendimiento escolar.

3.2 Abstract

This research presents a description of motivation based on Weiner's theory of Causal Attribution and school performance as a product which is reflected in the grade average obtained from the total of all the school subjects in the Technical Secondary School No. 67, "Francisco Diaz de Leon" in Mexico City. The first part of this descriptive study explains the nature of the research and its specifications.

Secondly, the methodological process is further detailed along with the application of questionnaires to a total 506 adolescents attending formal education with an analysis of the results grouped into four measuring ranges or types of academic motivation. The aim of this research is to put academic achievement in the forefront of the decision making process by distinct authorities and levels of execution.

Keywords: Extrinsic motivation, intrinsic motivation, and school performance.

3.3 Introduction

From the ancient Greeks to today, motivation has been a cause of philosophical, ethical, religious, moral, and scientific concern. Many theories and theorists have tried to approach this phenomenon. Some focus on the environmental or external aspects which determine it (incentives, punishments), and others focus on the internal elements that the subject manifests (thoughts, attitudes, and values). For Núñez, and González-Pumariega, (1996): motivation is not a unitary process, but is composed of diverse elements. This study takes up one important element: the relationship of academic motivation to school performance.

3.4 Research problem

In some observations and grade reports in Mexico City's Francisco Diaz de Leon Technical Junior High School Number 67, we detected low school performance, a fact corroborated by the teachers in all the subjects. Unfortunately results can be product of numerous factors, reason for which this study addresses the motivational implications.

3.5 Justification

Since no model has been able to fully encompass and comprehend motivation in its totality, junior high teachers should be increasingly concerned about how their students experience daily motivation in learning, because understanding the elements involved in educational motivation could be a useful tool to elucidating problems of academic performance. This useful tool would be reflected in implementing strategies appropriate to our cultural context that increase the interest and engagement of our students. This would be reflected by implementing strategies appropriate to our cultural context to raise the interest and involvement of our students.

3.6 General objective

To describe the correlation between school motivation and academic performance in the subject of English course among seventh grade students of the Francisco Diaz de Leon Technical Junior High School number 67 (EST 67 in Spanish).

3.7 Specific objectives

3.7.1. Determine the probable correlation between intrinsic motivation in the leaning and academic performance.

3.7.2. Determine the likely correlation between extrinsic motivation in learning and academic performance.

3.8 Research enquiry

Is there a correlation between motivation and performance in school and the product reflected in the overall average grade of the students in the Technical Secondary School 67?

3.9 Hipótesis

Ho. There is a correlation between school motivation and school performance as a product reflected in the average grade of students in the E.S.T. # 67.

Ha1 If the correlation is positive to higher intrinsic motivation, students have better grade averages

- Ha2. If the correlation is negative, the motivation and school performance are developed in the classroom regardless of the grades or a high degree of internal motivation.

3.10 Concept and study of daily motivation

Unusual behavior of an individual attracts attention. Often we try to explain the different pattern by referring to motives, for example, if someone gains in business or trade we would hear the typical comment that cites money as motivation for that individual. However of the position taken, and generally talking, the control and direction of human energy called motivation plays a vital part in learning and intelligent behavior. Therefore, it is a question of studying the impulses, tendencies, and stimuli that constantly impinge upon our lives and our organisms and which lead us, whether we want or not, to action. The study of motivation, then, is nothing other than the attempt to ascertain, from a psychological point of view, what all those needs, desires, and activities derive from. What motivates someone to do something? What are the determinants that cause motivation?

Psychologists who study motivation try to verify the explanations of these facts through experimental study. Some psychologists try to explain motivation from physiological mechanisms, which is why the discoveries concerning the control of action by brain structures are important.

Others instead look for the determinants of action in terms of conduct and behavior. However, in spite of the existing discrepancies, most specialists agree that motivation is the search for a cause, an explanation for our own actions (Weiner, 1985) as its name suggests, motivation requires a motive that initiates it and is therefore directed clearly toward a goal. The motive is something that drives us to act. The motive is always presented as an impulse, a tendency, a desire, and a necessity.

Not all motives have the same origin, nor are they of the same intensity, nor tend towards the same things. Thus, we can point to motives that range from the most elementary impulses such as hunger and sleep, to the most complicated and complex such as the impulse or desire to be a telecommunications engineer, journalist, or teacher. Reason is therefore what drives us to action, to activity. This motivated activity is like a closed circuit in which three main moments may be distinguished: motive, motivated behavior, and reduction or satisfaction of that need.

Therefore, it is about studying the impulses as a more or less immediate reaction, the tendencies and stimuli that constantly harass our life and our organism and that lead us, whether we want it or not, to action. The study of motivation, then, is nothing other than the attempt to find out, from the point of view of Psychology, what all these needs, desires and activities obey, that is, the explanation of human actions themselves is investigated: What motivates someone to do something? What are the determinants that incite?

Based on this assertion it can be said that anyone who responds to these inquiries is attempting to explain motivation. Beltran (1993), refers to the concept of motivation as a group of changing characteristics, (self - concept, causal attributions, learning objectives, emotions or conceptual factors) that initiate distinct behaviors towards the realization of goals, aims, etc. It is not a unitary concept but an assortment of affective and social cognitive processes involved in the activation, direction and persistence of a behavior.

Wroom (1980), states that motivation intensifies when the behavior (instrument) receives a reward or gratification. Results can have high positive value for a person and there is the perception of the ability to perform at the desired level with high values (V) and expectations (E) respectively. Therefore, motivational force (MF) is a result of the sum total of the products.

Atkinson (1964), also refers to expectations when he explains the characteristics that limit the reason for achievement, the expectations for success and the degree of incentive. The reason for achievement is the outcome of the conflict between the desire to experience a feeling of pride that comes with success and to avoid embarrassment or anxiety in the case of failure. Expectation is the perception of the probability of success and the degree of incentive attributed to the level of difficulty the challenge presents, which consequently, may confer a feeling of competence.

3.11 Origins of the causal attribution

The theory of attribution belongs to the theoretical fields of cognitive psychology and social psychology, beginning its development around 1944 when Heider wrote an article on phenomenal causality. In his initial formulation, Heider (1958), proposed that people, in order to explain the events taking place around them, initiated two types of forces: internal ones, such as motivation and capacity; and others of external character, such as the difficulty of the task and luck or chance.

Heider (1958), adds that when people explain what is happening around them they employ two types of forces: some of an internal nature – motivation and capability; and others, external – task difficulty, luck or chance

On the other hand, Hewstone (1989) describes three basic functions of causal attribution, control, self-esteem and self-presentation. The control function refers to the possibility of being able to manage conducts attributed to an internal factor: “yes, my behavior depends on me, I can control it”. The processes of self – attribution have been associated with sick persons or accident victims who blame themselves for their misfortune. This self- incrimination allows the person in question to avoid another reoccurrence of a disagreeable event (illness or accident).

3.12 Jones and Davis

In their theory of corresponding interference, Jones and Davis aim to formalize some of Heider’s ideas. According to this theory, the purpose of the attributed process is to deduce that the observed behavior and the intention which is manifested corresponds to certain stable yet underlying qualities in the person or actor. Therefore, this theory proposes to explain in more detail and depth Heider’s idea, according to which if the behavior is intentional it will be easier for the person to put it down to personal or internal causes.

3.13 Kelley

Dating from the 70's, Kelley's contributions principally refer to the information that people use to establish causal attribution. The author concluded that this could be grouped into two types of information – the co-variation and configuration. In the first case, people receive information from multiple sources and they can perceive the co-variation of an observed effect and its possible causes. An example, if a person notes that every time people become frightened when they dream of a thunderclap or a bomb exploding this will adjudicate reactions to frightening situations to an external situational factor. In the second case, people acquire information from a singular observation and have taken into consideration the factors of this unique configuration which are plausible causes of the observed effect.

3.14 Weiner's model

Initially formulated from social psychology, it was Weiner (1974), who introduced the Theory of Achievement Motivation into the field of personality psychology.

According to Weiner's model, a motivational sequence is initiated by a result that the child interprets as success (goal achieved) or failure (goal not achieved) and relates primarily to feelings of happiness or sadness/frustration. If the result is unexpected, negative, or important, the subject seeks the cause of such outcome, taking into account the different antecedents of the information (past personal history, causal rules, actor/observer perspective, attributional biases, etc., which culminate in the decision to attribute the result to a singular cause, whether external or external, unstable or stable, controllable or uncontrollable.

In the original formulation of his theory, Weiner organized these four causes along two dimensions: the locus of causality or place where the subject locates the responsibility for the action, and the stability or temporal persistence of the factors, which determine the cause. The first dimension moves between poles of the internality and externality proposed by Heider. The second dimension moves between the poles of stability (difficulty of the task) and variability (chance). A third dimension was subsequently incorporated, which would take into account Rosenbaum's (1972), idea of intentionality, which Weiner (1974), called controllability in reference to the subject's perceived ability to complete the task independently of any motivation or intention to carry it out. Later, Weiner (1980, 1983), studied the motivational, affective, and behavioral implications along these three dimensions, finding that they are related to the following consequences: the dimension of causality or place of the cause; is related to affective reactions, especially self-esteem; stability is related to the cognitive schemas of the individual in relation to the expectations of future success; controllability is related to motivational consequences.

These considerations permit an establishment of the following scheme.

- 1) Place of the cause, locus of causality, or place where the subject places the responsibility for action (internal-external).
- 2) Stability or temporary persistence of the factors that determine the cause, variability of difficulty in performing a task - luck or chance. "Cognitive schemas"
- 3) Controllability (internal- external motivational consequences). "The subject's perceived ability to complete the task".

3.15 Possible bias in causal attribution

To attribute an important cause, on one hand we have individual predisposition to effect stable attributions as a function of the proposed dimensions, which would characterize them as personality traits, so long as they would suppose consistent attributive styles over time (Abramson, & Alloy, 1981). On the other hand, there are certain systematic biases in attributional formulation: some of these biases would be justified by deficient or insufficient data collected or processed (Skov & Sherman, 1986), but others would have a functionality distinct from achievement motivation.

Among these latter the self-protective bias are characterized by the internal attribution of success and external attribution of failure, with the objective of conservation of self-image and self-esteem, or likewise the image that others have of the subject itself (Kernis, et al. 1989). The bias of self-resorting to one's own advantage under the same self-protective purpose in the face of failure (Fiske & Taylor, 1991), has been studied as a strategy for personal self-incapacitation in behaviors such as alcohol abuse which allow the subject to avoid responsibility for failure (Jones & Berglas, 1978).

Other attributive styles can function in a non-adaptive direction, such as insidious or attributional antecedents (Seligman et al; 1979), which is found in persons with clinical depression and those who show a vulnerability towards developing depression (Sanjuan, 1999). It appears quite clear in the experimental development of this theory that the attributions guide individual conduct and thus have a clinical role since a change in attributions can cause changes in behavior, related to elements of interest, whether at an explicative level, such as prediction of the behavior or the objectives of the therapy.

3.16 Weiner's theory and School Learning

According to Weiner's model, a motivational sequence is initiated by a result that the child interprets as success (goal achieved) or failure (goal not achieved) and relates primarily to feelings of happiness or sadness/frustration. If the result is unexpected, negative, or important, the subject seeks the cause of such outcome, taking into account the different antecedents of the information (past personal history, causal rules, actor/observer perspective, attributional biases, etc., which culminate in the decision to attribute the result to a singular cause, whether external or internal, unstable or stable, controllable or uncontrollable. Weiner (1986), raises the point that for the result of action to have some significance in relation to the subjects feeling of competence it is precisely this which attributes to their own ability to achieve success or the lack of this perceived ability, to result in failure.

3.17 Method

The motivational factors from the Attributional Scale of Achievement Motivation were compared with the students' grades. See Appendix 1 for the research instrument. Academic performance, evidenced in average grades and in academic motivation.

3.18 Object of study

The probable correlation of the academic motivation and school performance.

3.19 Subjects and place of application of questionnaire

The participants in this study were 506 students of distinct groups and grades from the Technical Secondary school No. 67, "Francisco Diaz de Leon". Their ages ranged from 11 to 16 years old; with respect to gender 63% females, with a slightly less participation from male students 37%.

The data were obtained from student self-perceptions and analyzed in accord with the Causal Attribution Theory. The programmed activity consisted in the application of an adapted questionnaire based on the Attributional Scale of Achievement Motivation of the EAML in Spanish of the Manassero and Vazquez Attribution Motivation Scale (1998).

The EAML adapted for this research remained in 24 items of semantic differential, which are evaluated on a gradation of 1 to 6 points. The highest scores in each item correspond to the sense of the most favorable motivation to achieve academic success in learning.

In the piloting of the instrument, the participants did not understand the minimum or maximum of the points awarded on the scale of 1 – 6 and there was confusion on their part. The majority of the students relate to the number 9 as positive or high and number 1 as negative or low, so the points awarded were changed to 1 – 9. The questionnaire was answered anonymously, and the scale was applied by the prefect in turn, to avoid any type of relation with a specific teacher or subject. Of the 24 questions, only the first two gave us a reference to the qualification and therefore they were not counted as part of the points awarded.

Table 1. Description of each one of the dimensions

MOTIVATIONAL ATTRIBUTION			
INTERNAL CAUSES		EXTERNAL CAUSES	
Interest and effort.	Capability and homework	Interaction with the teacher.	Exam
15. Evaluate the number of satisfactions that are given to you studying at secondary level.	5. Evaluate the existing relation between your given grades and those you expected.	6. Evaluate the subjectivity (teacher's opinion) in your grades.	3. Evaluate the level of satisfaction in relation to your grades. 4. Evaluate the influence of luck or chance in your grades.
8. Evaluate the effort you are making in this moment to get good grades.	10. Evaluate the difficulty or easiness of the homework set in different subjects.	18 Evaluate the capability of your teacher.	5. Evaluate the existing relation between your given grades and those you expected.
	11. Evaluate the probability of passing all your subjects.		7. Evaluate whether your grades are just in relation to what you deserve.
14. Evaluate your interest in studying at secondary school level.	12. Evaluate your own capacity to study.		13. Evaluate the importance you give to good grades.
17. Evaluate your interest in getting good grades.	21. Evaluate your behavior When you are tackling a difficult exercise or activity.		16. Evaluate how exams have the influence to higher or lower your grades.
20. Evaluate how demanding you are with respect to your studies.	9. Evaluate your confidence to get good grades.		
22. Evaluate your enthusiasm to learn.			
23. Evaluate the frequency with which you successfully finish your homework that you have started.			
24. Evaluate how bored you feel in classes.			
Maximum points 72	Maximum points 54	Maximum points 18	Maximum points 54

The EAML was applied after having made its exam corresponding to the first 3 period month for evaluations in the school year and after the signing of evaluation reports, in the third week of November of the year 2018; so that both parents and students were aware of the first evaluation. All this with the aim of establishing a relationship with their qualification and their perception of motivation at the time of application of the questionnaire. The variable of achievement was the grade obtained by the students, the average of the first trimester of the 2018-2019 school year; which was represented with numerical scores (from 6.0 to 7.9, from 8.0 to 8.9, and from 9.0 to 10 in average of all the subjects). They were named by their list number, to give them the questionnaire, since for the students we reiterate that it was anonymous, because they did not write down their name in it.

Table 2. Internal and external causes

MOTIVATIONAL ATTRIBUTION	
INTERNAL CAUSES	EXTERNAL CAUSES
<p>Interest and effort. Student's self-evaluation of their personal interest in studying a subject and their effort to obtain a good performance in the subject.</p> <p>Capability/homework. Student's evaluation concerning the level of difficulty in the homework set and their own capability</p>	<p>Interaction with the teacher. Student's evaluation regarding the influence of their interaction with the teacher concerning their performance in the subject.</p> <p>Exam Student's own evaluation over the influence of exams in their grades.</p>

3.20 Analysis and interpretation of results

To perform this analysis, the responses to the questionnaire were grouped according to the similarity of observations and grades, identifying the students by their list number and grade. Subsequently they were subdivided by similarity of scores in the same factors, and were again compared with the previously performed observation guides.

After the questionnaires were grouped according to the similarity of average grades, there were three ranges of questionnaire groups. The first range of students with 9.0 – 10 average, the second, 8.0- 8.9 and the third range from 6.0 – 7.9.

After revising the range 9-10, the decision was taken to subdivide this due to the similarities found in the higher and lower marks in the dimension of interest-effort and homework/capability.

In this subdivision, the first range of this investigation, it can be noted that 75 students with average grades 9.0-10 have higher marks in interest-effort and homework-capability which suggests at first instance that the motivation is internal, as according to Weiner.

In the second range, we found 135 students with high average of 9.0 to 10, but with medium-low scores in the dimensions of interest-effort and task-ability that are visualized according to the Theory of Causal Attribution as internal causes.

In the third range of grouping the questionnaires, there were 152 students with an average grade between 8.0 – 8.9 with a mean score in the dimensions of interest-effort and homework-capability

Finally, in the fourth range we have 144 students with very low scores in both internal and external causes as well as average marks of 6.0-7.9 in all their school subjects.

3.21 Description of the results

3.21.1 Results of the research question

The correlation between school motivation and school performance as a product is confirmed, reflected in the average grade of students in the EST # 67.

3.21.2 Results in relation to the hypothesis

The first hypothesis is rejected (Ha1) on the grounds that if the correlation were positive for higher intrinsic motivation the students would have better average grades. On account of the findings in the second range we found students with averages grades of 9.0-10 and low marks in intrinsic motivation. This is consolidated by the findings of the group of questionnaires with average grades 8.0- 8.9, where we found both medium and low marks attributed to the causes of intrinsic and extrinsic motivation.

The alternative and Hypothesis 2 are confirmed (Ho, Ha2). There is evidence of a negative correlation in the second and third range group of questionnaires whereby motivation and school performance are developed in the classroom with disregard to the high marks 9.0 – 10 or average grades of 8.0- 8.9 showing high, medium or low marks in intrinsic or extrinsic motivation.

3.21.3 Questionnaire grouping – first range

14.82 % of this group corresponds to 75 participants, of whom 65 % are female and 35 are male, with average grades of 9.0-10. Their responses are attributed to a stable intrinsic cause (controllable) along with their capability and effort to gain good marks in their academic studies, that is to say the fact of working towards a controllable goal is achievable, this is due to their high marks in factors of interest, capability and effort to obtain, in this instance, a good grade. As mentioned before, the causes are internal, stable and controllable; they show intrinsic motivation. These kind of students visualize success at a scholarly level, they consider themselves capable and demonstrate a high level of motivation to achieve, and a perceived self-confidence (Weiner, 1985).

In this way, it is reaffirmed with the qualifications obtained that a successful story in a certain area is more motivating than a personal history of school failures. Weiner (1985), noted that students' beliefs about the reasons for their successes are important influences on their motivation.

We can observe with these students commentaries regarding their effort, homework and their disposition to achieve their learning goals. The interaction that some of them had with their teacher was active and displayed curiosity about the themes being covered in the curriculum. According to Weiner's theory, the placement of the cause has consequences related to expectations of stability and emotion. Finally, the expectations and feelings determine the characteristics of the future product (intensity, persistence, direction) in distinct contexts (achievement, partnerships, help, declarations etc.) and explain the different motivational aspects, all qualifying in themselves, as a motivational improvement after failure or success.

Depending on the attribution that the learner generates in relation to the causes that produce an efficient or deficient performance (as is effort, an internal cause and controllable) the learner constructs a series of concepts, expectations that condition the activity upon initiating a new task.

Another primary reason for why 75 students received high marks in capability is because they manifest intrinsic motivation derived from their own self-perception of being capable as a key element; for in the first place there is a tendency amongst students to maintain a good image, esteem or worth, and within a school environment this means sustaining an elevated concept of ability. Secondly, the value that the student himself assigns, is the principle detonator for achieving the required behavior, the driving force in the process of auto-definition and the principle factor for success (Weiner, 1995).

3.21.4 Questionnaire grouping – second range

The following 26.67% of the sample corresponds to 135 students of whom 73% are females, 27% male. They obtained the highest points in the exam, with marks 9.0 – 10.

As shown in the results of averages of both grades and questionnaires, the students attribute more value to the exam than any other factor to obtain their grade. Similarly, taking into account their scores that correspond to the factors of interest, effort and capability we can note their scores are relatively low in

comparison with the exam factor. There is a tendency in these students, who are not interested so much in learning, if not the grade and the benefits that go along with having a good image, and subsequently a certificate; their motivation is external or extrinsic. In accord with the dimensions of Weiner's theory, this is a control either intentional or rooted in the consequences of external motivation.

Continuing the observations included in this research, the students' commentaries fluctuate between those who study less and make no effort, yet obtain good grades are more skillful, clever or intelligent than the rest; consequently studying to learn, or with curiosity or interest is not worthwhile. When students put in a lot of effort the true level of ability is not appreciated, in such a way, that this does not have a negative influence on the esteem or value of the participating adolescents as students. In accord with Weiner, when taking into consideration this great interest in exams or in this case handing in work, there is a tendency towards poor interaction with the teacher and commitment to the trimestral exam.

In this case, the feelings of pride and satisfaction are considerable. Incorporating Weiner's idea, this signifies that in a successful situation, the self-perception of ability and effort neither prejudice nor damage the esteem or value the teacher awards. However, in a situation of failure this changes. In other words, to invest great effort implies little ability that triggers a feeling of humiliation.

Likewise, effort begins to convert itself into a double-edged sword and a threat to the students; they must make an effort to avoid the disapproval of the teacher, but not too much, because in the case of failure, the students will suffer a feeling of humiliation and inability. In other words, if these 135 students attain low marks, they fail with "honor" according to the principle of minimum effort. The disproportionate use of strategies entails, as a consequence, a deterioration in the learning process, a propensity to end in failure, sooner or later.

3.21.5 Questionnaire grouping – third range.

For their similarity in marks, we have 152 adolescents in this range, with averages of 8.0 – 8.9 that represent 30.3% of the sample; of whom 53% are female and 47% male. In accordance with the applied instrument, their academic motivation is attributed to both controllable internal causes and uncontrollable external causes since they have average marks in the dimensions of capacity, effort, teacher subjectivity, luck and exams. In our opinion, there is a need to have done a further qualitative study with this group of adolescents and thus have more evidence, to be able to express in detail the reasons for their attribution to internal and external causes.

3.21.6 Questionnaire grouping – fourth range

In accord with the applied instrument these demotivated students and represent 28.45% of the sample (144 students), attained 6.0 – 7.9 in their marks and express no desire to study and attend school ,only to hang out with their friends and develop their social life.

These defeatist adolescents who present a deteriorated self-image and manifest a feeling of learned hopelessness, have learned that control over the environment is extremely difficult or impossible, and therefore give up the effort (Weiner, 1985). The observations show little attitude toward collaborative work, interaction with the teacher, and no outlook for a future professional academic life. The representations they make of themselves and their degree of control over reality is very low, which offers us keys to test the third hypothesis Weiner's third

dimension and recognize how little they expect of themselves professionally, the level of apparent mastery over their own personal and professional future, initiative, dependence, plasticity, and so forth.

In this learned defenselessness, students who have developed this pattern have experienced years of repeated failure, sometimes despite considerable work and strenuous effort to pass the exams. Victims of this problem attribute their successes to external, variable, and uncontrollable causes (in general, luck) while attributing failures to internal causes, perceived as stable and uncontrollable (in general, lack of ability). In congruence with the observations made, the degree of commitment these students have to other subjects is minimal, their attitudes are usually negative, and they demonstrate behavioral problems.

Bandura (1977), points out that the subject anticipates the result of his behavior from the beliefs and evaluations that he makes of his abilities; that is, generates expectations of success or failure, which will rebound in their motivation and performance. Yet without doubt the biggest problem, the most humiliating and wears motivation down the most, is the one derived from attributing failure to a stable internal cause (uncontrollable) such as lack of ability, that is, the fact of working for a previously known objective to be unreachable because it has already been internalized in this manner, or perhaps because of the demotivating expectations the teacher has transmitted to school failure students (Weiner, 1985).

Therefore, to learn it is imperative to “be able” to do it by resolving school tasks which refers to the abilities, knowledge, strategies, and skills needed (which are the cognitive components). Also it is necessary to “want” to do it, to have the

sufficient disposition, intention, and motivation (which are the motivational components). Núñez (1996), believe that to achieve good academic results, students need to have both the “will” and “skill,” which leads to the need to integrate both aspects. Therefore, these students labeled as school failures attribute success to luck and failure to themselves. This phenomenon refers to the process by which a person’s beliefs and expectations affect behavior in such a way that it provokes in others a response that confirms those expectations (Rosenthal, 1968).

In this way, the assumptions raised in this research are verified, as well, while students are moved by the desire to know, curiosity, preference for the challenge, and had high scores in interest, and ability to learn, (intrinsic motivation) others are oriented towards the achievement of goals such as obtaining notes, rewards, approval of parents and teachers, so their effort, and interest are minimal, (extrinsic motivation).

In this way, the assumptions raised in this research are verified, as well, while students are moved by the desire to know, curiosity, preference for the challenge, and had high scores in interest, and ability to learn, (intrinsic motivation) others are oriented towards the achievement of goals such as obtaining notes, rewards, approval of parents and teachers, so their effort, and interest are minimal, (extrinsic motivation).

The logic of this train of thought leads to affirming that the former have an intrinsic motivation, which assumes the subject’s interest in developing and improving ability, while the latter have extrinsic motivation because they reflect the desire to show their competence others and to obtain praise, rather than any interest in learning. These two sets of goals generate two different motivational patterns as well. While the first group leads students to adopt a so-called “domain” pattern that accepts challenges and contests to increase their knowledge and skills, a so-called “helplessness” pattern prevails in the second group where students try to avoid school challenges due to fear of manifesting little ability to successfully

complete a given task. And there also exists another type of student, governed by the law of minimum effort, who do not consider academic knowledge useful for their future life

3.22 Conclusion

Negative-positive attitudes toward learning are likely to derive from a complex origin, which would give the perspective to an explanatory or ethnographic study on academic motivation and school performance where a more rigorous study could establish attributive styles of causal motivation.

It is prudent to comment that normally, the experience of repeated failure is likely to cultivate negative attitudes. The compulsory school subjects, the number of school subjects, included in the New Model of Education (NME for its initials in Spanish), the clubs, are generating a considerable level of failure, contributing to the increase of rejection of so many contents and activities (Myers 1992).

It is important to be aware that probably some teachers tend to forget the fact that frequently their students' negative attitudes "are a direct consequence of the teacher's lack of motivation". Teachers communicate their expectations to their students in many ways, principally through behavior and routine body language, of which, generally, they are neither aware, nor reflexive and simultaneously combine these behaviors and languages with their students' perceptions and methods of instruction.

3.23 References

- Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (1981). Depression, nondepression, and cognitive illusions: A reply to Schwartz. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110, 436-447.
- Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (1981). Depression, nondepression, and cognitive illusions: A reply to Schwartz. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110, 436-447.
- Acevedo, J., Vazquez, A., Acevedo, P. And Manassero, Ma (2002). A study of the attitudes and beliefs of teachers CTS primary, secondary and university. *Tarbiya*, 30, 5-27.
- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ. Van Nostrand.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cantón, J. (1988). Sobre la validez predictiva de algunas medidas alternativas de motivación de logro en adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42: 109-118.
- Carr, M. y Covington, M. V. Y Omelich, C. L. (1984). Controversies or consistencies? A reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 76, 159-168.
- Dennett, Daniel C. *Actitud intencional*, La: GEDISA : 1998 , 343 p. ISBN: 8474323959
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition (2nd Ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hewstone, M. (1992), *ATRIBUCIÓN CAUSAL, Del proceso cognitivo a las creencias colectivas* Paidós: 1992, 320 p. ISBN: 84-7509-797-9
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclay, L. C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013–1022.
- Manassero, & Vázquez, A. Validación de una escala de motivación de logro.

- Psicothema, 1998, vol. 10, N° 2, pp. 333-351. Achievement Motivation Scale (AMS) Adaptation of the Manassero and Vázquez Attribution Motivation Scale (1998).
- Manassero, MA and Vazquez, A. (1995). Causal attribution applied to the school orientation. Madrid: MEC-CIDE
- Manassero, MA, and Vázquez Alonso, A. (1996). Validation of a motivation scale based on attributional theory
- Manassero-Mas, M.A., y Vázquez-Alonso, A. (1991). Validación de una escala de Motivación de logro basada en las teorías de Expectativa por Valor. Revista Portuguesa de Educac;ao, 4(2), 109-128.
- Myers, R. E., & Fouts, J. T. (1992). A cluster analysis of high school science classroom environments and attitude toward science. Journal of Research in Science Teaching, 29(9), 929-937.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996): Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R.González y A. Barca (Eds.): Psicología de la Instrucción, Vol.2. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB
- Rosenbaum, R. (1972) Dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Unpublished Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles,
- Rosenthal R. (1968) on the social psychology of the self-fulfilling prophecy: further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms. Module 53. New York: MSS Modular Publications, Inc., 28 p
- Skov, R. B., & Sherman, S. J. (1986). Information-gathering processes: Diagnosticity, hypothesis-confirmatory strategies, and perceived hypothesis confirmation. Journal of Experimental Social Psychology, 22, 93-121.
- Vazquez, A. (2002). New educational challenges: Towards a CTS guidance of scientific and technological literacy. Educational Thought Journal, 30, 15-34.
- Vázquez, a. (2002). Nuevos retos educativos: Hacia una orientación CTS de la alfabetización científica y tecnológica. Revista Pensamiento Educativo, 30, 15-34.
- Weiner, B. (1974). Achievement Motivation and Attribution Theory. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1980) Human Motivation New York: Holt, Rinrhart, & Winston
- Weiner, B. (1983), some methodological pitfalls in attributional research. Journal of Educational Psychology 75, 5030-543
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation an

- Emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1986b). Attribution, Emotion and Action. In RM ET Sorrentino and Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior* (pp 281-312.) .NY: Guilford Press.
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. y Graham, S. (1989). Understanding the Motivational Role of Affect: Life-span research from an Attributional

Capítulo 4

Percepción de utilidad de actividades enseñanza por nivel cognitivo

Percepción de utilidad de actividades enseñanza por nivel cognitivo

Areopagita Yesyka Bustillos Gómez

Universidad Autonoma Chapingo

Student

Doctorado En Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS)

e-mail: yesbus_114@hotmail.com

telephone number: 52 55 3760 2626

Jesus Soriano Fonseca

Professor

Universidad Autonoma Chapingo

Doctorado En Ciencias En Educación Agrícola Superior (DCEAS)

e-mail: jesussoriano51@gmail.com

4.1 Resumen

Primeramente, en esta investigación se describió el grado de percepción de utilidad de los docentes participantes en el diseño e implementación de actividades de enseñanza por nivel cognitivo en sus planeaciones. Se utilizó la taxonomía de Bloom para identificar el nivel cognitivo de la actividad de enseñanza y se relacionó con los procesos cognitivos del Volumen V de la prueba PISA (2012).

Un segundo paso fue identificar la probable jerarquización cognitiva de estrategias de enseñanza y actividades en el Plan de Estudios para educación básica del año 2011 de la Secretaria de educación Pública en México.

Los resultados señalaron que la mayor parte de los docentes participantes, pertenecientes al Subsistema de Educación Básica de Secundarias Técnicas en Ciudad de México perciben como más útiles actividades de enseñanza en el nivel de conocimiento tales como identificar, recordar y/o reconocer.

Solo el 23 % de los docentes participantes percibieron como útiles para sus actividades de enseñanza los niveles planificar, ejecutar, monitorear, que implica actividades de mayor demanda cognitiva como elaborar conceptos; caracterizar, expresar funciones, hacer deducciones, inferencias, generalizaciones, discriminaciones, predecir tendencias, explicar, transferir a otras situaciones, que se evalúa en la prueba PISA en los niveles de ejecución y aplicación.

La tendencia a percibir mayor utilidad de actividades de enseñanza en el nivel de conocimientos puede deberse a las condiciones escolares, tales como demasiados contenidos, aprendizajes esperados y alumnos por grupo, además de poco tiempo de clase y sobrecarga administrativa, que imposibilitan la mayor dedicación de tiempo e interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creemos que la falta de actividades de enseñanza en los niveles de cognitivos de ejecución y superiores, se relaciona con dificultades en la toma de decisiones, desde proyectar la simple anticipación para un examen hasta la creación del propio futuro, ya que podría ser difícil imaginar los fines últimos o benéficos de los estudios académicos para crear proyectos de vida profesionales y laborales.

4.2 Abstract

Firstly, this research described the degree of perception of usefulness of the participating teachers in the planning and implementation of teaching activities by cognitive levels. Bloom's taxonomy was used to identify the cognitive level of the teaching activity and was related to the cognitive processes of Volume V of the PISA test (2012).

A second step was to identify the probable cognitive hierarchization of teaching strategies and activities in the Curriculum for basic education in the year 2011 of the Ministry of Public Education in Mexico.

The results indicated that most of the participating teachers, belonging to the Basic Secondary Education Subsystem of Technical Secondary Schools in Mexico City, perceive as more useful teaching activities at the first level of knowledge such as identifying, remembering and / or recognizing.

Only 23% of the participating teachers perceived the planning, execution and monitoring levels, which imply higher cognitive demand activities such as elaborating concepts; characterize, express functions, make inferences, inferences, generalizations, discriminations, predict trends, explain, transfer to other situations as useful for their teaching activities, all of which are evaluated in the PISA test at the execution and application levels.

The tendency to perceive greater utility of teaching activities at the level of knowledge may be due to school conditions, such as too much content, too many expected learnings and students per group, in addition to little class time and administrative overload, which make it impossible to dedicate more time to teaching activities in higher cognitive levels.

We believe that the lack of teaching activities at the higher levels of cognitive performance, is related to difficulties in decision making, from projecting the simple anticipation for an examination to the creation of one's future, since it will be difficult to imagine the enduring results or benefits of academic studies to create professional working life projects.

Keywords: learning activities, perceptions, cognitive levels

4.3 Introducción

Las habilidades que se requieren para tener éxito en el mercado laboral han cambiado. La abundancia de datos de fácil acceso que existe hoy en día, en gran parte gracias al internet, requiere que los ciudadanos estén en condiciones de manejar e interpretar datos e información (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018). Las evaluaciones con pruebas estandarizadas para la calidad de la Educación, cada vez con mayor frecuencia, ponen en evidencia las serias fallas de los alumnos para desenvolverse de acuerdo de forma competentemente, tanto en su tránsito por los diferentes niveles del sistema educativo, como en el campo laboral.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 2005 fue prioritario desarrollar las competencias para el aprendizaje permanente o el aprender a aprender. Tal habilidad fue mencionada por la Comisión Delors en “Cuatro pilares de la educación”, como cada vez más relevante en las sociedades del conocimiento, que requieren de sus miembros un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

4.4 Antecedentes

1. Mert A. (2012) *Cultural values and followership style preferences*. Published by Elsevier Ltd. Selection and/or peer review under responsibility of The First International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 41 page 84 – 91 Available at <https://www.sciencedirect.com/journal/procedia-social-and-behavioral-sciences/vol/41/suppl/C>

El objetivo de esta investigación fue formar un marco teórico sobre el impacto del individualismo y el colectivismo en los estilos de aprendizaje de los individuos. Al basarse en los fundamentos teóricos del individualismo y el colectivismo y los valores culturales, se propone que las personas que son altas en valores individualistas capten la experiencia a través del modo de aprendizaje de conceptualización abstracta y transformen la experiencia a través del modo de aprendizaje de experimentación activa. En contraste, para los valores colectivistas, se supone que cuantos más altos son los valores colectivistas en los individuos, más prefieren captar la experiencia a través del modo de aprendizaje de la experiencia concreta y más prefieren transformar la experiencia a través del modo de aprendizaje de la observación reflexiva. Como resultado, se puede afirmar que los capacitadores deben tener en cuenta las diferencias culturales al diseñar las actividades de aprendizaje. En esta investigación, en primer lugar, establecimos un marco teórico y propusimos hipótesis sobre cómo los valores individualistas y colectivistas de los individuos pueden afectar sus estilos de aprendizaje. Principalmente, propusimos que las personas que son altas en valores individualistas aprendan por sí mismas y no en relación con sus entornos. Por lo tanto, dijimos que preferirán aprender a través de los modos de aprendizaje de conceptualización abstracta y experimentación activa. A diferencia de los valores individualistas, las personas que son altas en valores colectivistas preferirán aprender de su entorno o en relación con su entorno. Por lo tanto, se argumenta que los individuos que son altos en los valores colectivistas preferirán los modos de aprendizaje de la experiencia concreta y la observación reflexiva.

En cuanto a las implicaciones prácticas de nuestros argumentos, en los últimos años ha habido un aumento en el gasto para la capacitación en administración y de intervenciones de desarrollo en instituciones de educación superior u otras agencias e instituciones de capacitación. Al

diseñar nuestros programas de aprendizaje, los capacitadores deben considerar el contexto cultural. Además, también deben considerar que los individuos también son diversos en términos de valores culturales y estilos de aprendizaje, por lo que deben organizar sus programas de aprendizaje para capturar las diferentes preferencias de aprendizaje de las personas que tienen diferentes orientaciones culturales.

2. Andre L, van Vianen AEM, Peetsma TTD, Oort FJ (2018) Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. PLOS ONE 13(1): e0190492.

Consultada

de

<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0190492>

Comenzamos nuestro trabajo argumentando que el futuro es una premisa de la motivación humana en la vida cotidiana. En el presente estudio, encontramos evidencia sustancial de que concentrarse en la perspectiva del tiempo futuro, por sus siglas en inglés “FTP” es un motivador exitoso en tres dominios indispensables de la vida: educación, trabajo y salud. Una de las características de este estudio fue revisar las relaciones entre el FTP y los resultados educativos, laborales y de salud, para establecer su solidez y generalización en distintos aspectos de la vida, incluyendo la parte cultural. Con respecto al tipo de construcción FTP, encontramos que las medidas de FTP que incluyen una combinación de cognición, afecto y intención conductual producen la relación más fuerte con los resultados educativos, laborales y de salud. Además, demostramos que el FTP que implica un pensamiento específico de dominio muestra una relación más fuerte con los resultados educativos, con las percepciones, las actitudes, la intención y control del comportamiento

3. Huy P. Phan (2009) Concepto de futuro en contextos socioculturales: una

proposición para el debate. School of Education, University of New England, Armidale Australia

Consultada de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945009>

La perspectiva del tiempo futuro (FTP) sirve como una fuerza de motivación fuerte para que los individuos se involucren en actividades que pueden ser instrumentales en resultados futuros. Este artículo discute FTP desde perspectivas socioculturales. Basados en evidencia empírica previa, sostenemos que FTP se relaciona estrechamente con la identidad sociocultural de una persona. Situamos nuestra discusión teórica dentro del contexto del Pacífico y argumentan que el FTP de una persona está moldeado por su cultura, identidad, clase y origen histórico. A partir de la evidencia citada, también planteamos un número de temas y direcciones para futuras investigaciones en esta área de investigación.

4. Kooij (2018), Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, Vol 103(8), Aug 2018, 867-893
PsycARTICLES:

Consultada

de

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fap10000306>

La capacidad de prever, anticipar y planificar los resultados deseados en el futuro es crucial para el bienestar, la motivación y el comportamiento. Sin embargo, las teorías de la psicología organizacional no incorporan construcciones relacionadas con el tiempo, como la Perspectiva del tiempo futuro (FTP), y la investigación en FTP permanece inconexa y dispersa, con diferentes dominios que se centran en diferentes aspectos del constructo, que utilizan diferentes medidas y evalúan diferentes antecedentes y consecuencias. En esta revisión y meta-análisis, nuestro objetivo es aclarar el constructo de FTP, avanzar en su desarrollo teórico y demostrar su

importancia mediante (a) la integración de la teoría y los hallazgos empíricos en diferentes dominios de investigación para identificar los principales resultados y antecedentes de FTP, y examinar empíricamente si y cómo estas variables son moderadas por medidas y dimensiones de FTP. Los resultados de un meta análisis de $k = 212$ estudios revelan relaciones significativas entre el FTP y las principales clases de consecuencias (es decir, las relacionadas con el rendimiento, el bienestar, el comportamiento de salud, el comportamiento de riesgo y la planificación de la jubilación), y entre los antecedentes y el FTP. Así como efectos moderadores de diferentes medidas y dimensiones de FTP. Destacando la importancia de FTP para las teorías de la psicología organizacional, nuestros hallazgos demuestran que FTP predice estos resultados por encima de los cinco rasgos de la personalidad e influye en las asociaciones entre rasgos de personalidad y los resultados.

5. Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-19.

Consultada de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432005.pdf>

La enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas es una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje, sobre todo en los alumnos con dificultades en este aspecto, como por ejemplo, niños afectados por problemas atencionales. La teoría histórico-cultural aporta conceptos que permiten dirigir la atención a las prácticas pedagógicas de los docentes como una herramienta mediacional de gran poder que permite facilitar los procesos del desarrollo de las habilidades de autorregulación, tanto en los estudiantes que presentan déficit de atención sostenida, como en los alumnos en general.

6. Villalta Páucar, M., & Assael Budnik, C., & Martinic Valencia, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*, XXXV (141), 84-96. Consultada de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259006>

El objetivo de esta investigación fue sustentar categorías de observación de la interacción didáctica en la sala de clase entre profesor y alumnos, vinculadas al desarrollo cognitivo. El análisis se realizó desde dos tradiciones de estudio: los enfoques socios etnográficos lingüísticos y los enfoques socio-cognitivos. El análisis de dichas categorías se realizó a través del índice Kappa arroja resultados de buena y muy buena concordancia de observadores. A su vez, los intercambios según su exigencia cognitiva alta o baja se asociaron de modo significativo a los criterios de mediación y las funciones cognitivas, planteadas por el modelo de experiencia de aprendizaje mediado.

7. “Los niveles cognitivos y la evaluación de taxonomías de los procesos cognitivos”. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Formación Docente-Facultad de Química, Módulo 3 Evaluación de los aprendizajes en Ciencias 2009. Consultada de http://www.cad.unam.mx/programas/anteriores/Maestrias_anteriores/maestria_uas_2009/0/07_material/maestria/08_modelos/archivos/05_niveles_Cognitivos.pdf

Se elaboró una clasificación basada en el procesamiento de la información, en el nivel refiere a las habilidades memorísticas como reconocer y recordar. En este nivel el alumno demuestra su capacidad para recordar hechos, conceptos, procedimientos, al evocar, repetir, identificar. Se incluye el subnivel de reconocer.

En el nivel 2 se estableció de habilidades de comprensión que incluye la elaboración de conceptos y organización del conocimiento específico. En este

segundo nivel el alumno muestra capacidad para comprender los contenidos escolares, elaborar conceptos; caracterizar, expresar funciones, hacer deducciones, inferencias, generalizaciones, discriminaciones, predecir tendencias, explicar, transferir a otras situaciones parecidas, traducir en lenguajes simbólicos y en el lenguaje usado cotidianamente, por los alumnos; elaborar y organizar conceptos. Hacer cálculos que no lleguen a ser mecanizaciones pero que no impliquen un problema.

Ya en el nivel tres se desarrollaron las habilidades de indagación y resolución de problemas en situaciones nuevas o no planteadas anteriormente, pensamiento crítico y pensamiento creativo. El alumno muestra su capacidad para analizar datos, resultados, gráficas, patrones, elabora planes de trabajo para probar hipótesis, elabora conclusiones, propone mejoras, analiza y organiza resultados, distingue hipótesis de teorías, conclusiones de resultados, resuelve problemas, analiza críticamente.

4.5 Marco contextual

De acuerdo a la prueba PISA (2013) en su Volumen V, en las sociedades modernas toda la vida es la resolución de problemas. Los cambios en la sociedad, el medio ambiente y en la tecnología significan que el contenido de conocimientos aplicables evoluciona rápidamente. La adaptación, aprendizaje, atreverse a probar cosas nuevas, y estar siempre preparados para aprender de los errores son algunas de las claves para la capacidad de recuperación y el éxito en un mundo impredecible.

En el caso de la reforma educativa, la mayor parte de los cambios fueron direccionados al eficiente logro de las competencias y del perfil de egreso de

educación secundaria para la rápida incorporación de nuestros educandos al mercado laboral; mediante programas educativos flexibles con salidas laterales o intermedias, como las carreras técnicas o vocacionales.

Los mencionados cambios se describieron en la Reforma Educativa en México; en el Plan Nacional de Desarrollo para ser más precisos en la página 123, en los acuerdos emitidos en el Diario Oficial de la Federación: el 696 de evaluación, el 717 sobre gestión escolar y el 716 sobre la participación social en las escuelas.

Los participantes de esta investigación fueron docentes en servicio de la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST). La situación académica de los alumnos ya la expresamos en términos de resultados PISA en los párrafos anteriores. En el caso de los docentes; tienen en promedio una diversidad de licenciaturas truncas o terminadas, sin título profesional, el 53 % de los 35 participantes no estudio para ser docente.

4.6 Marco conceptual

Ya que en este estudio se investigó el grado de percepción de utilidad de los docentes participantes en la jerarquización cognitiva de actividades, creemos indispensable conceptualizar los procesos cognitivos como parte evidente de la jerarquización cognitiva de actividades.

Coincidimos con la prueba PISA (2012) en que los procesos cognitivos son la forma de dirigir conscientemente el flujo de ideas, y para nosotros es parte medular de lo se evalúa en la resolución de problemas. A continuación, mostramos algunos procesos cognitivos que refiere PISA (2012) en su informe en su Volumen V.

Observar y comprender

Se trata de explorar la situación del problema mediante la observación que, interactuando con ella, en la búsqueda de información y en la búsqueda de las limitaciones u obstáculos; con el propósito de demostrar la comprensión de la información dada y de la información descubierta mientras interactúa con la situación del problema.

Representar y formular

Esto implica dirigir conscientemente el flujo de ideas para el uso de tablas, gráficos, símbolos o palabras para representar a su vez aspectos de la situación del problema; y formular hipótesis sobre los factores relevantes de un problema y las relaciones entre ellos, para construir una representación mental coherente de la situación del problema.

Planificar y ejecutar

Esto implica la elaboración de un plan o estrategia para resolver el problema, y ejecutarlo. Puede tratarse de aclarar la meta general, el establecimiento de sub-objetivos, etc.

Monitorear y reflexionar

Esto implica la vigilancia de los progresos, en respuesta a la retroalimentación, y reflexionar sobre la solución, la información suministrada con el problema, o la estrategia adoptada.

De acuerdo a la prueba PISA, aunque la capacidad de razonamiento no se utilizó de forma explícita o textual para organizar el dominio, está implícita en cada uno de los procesos de resolución de problemas. En la comprensión de una situación problemática, los estudiantes deben distinguir entre hechos y opinión; en la formulación de una solución, es posible que necesiten identificar las relaciones entre las variables; en la selección de una estrategia, es posible que tenga que

considerar la causa y el efecto; y, en la reflexión sobre los resultados, es posible que necesiten para evaluar críticamente los supuestos y soluciones alternativas.

Los adolescentes examinados en las aplicaciones de PISA deben demostrar sus habilidades en identificar, relacionar, interpretar, explicar, aplicar, deducir, inducir, analizar, o de combinar tipos de razonamiento implícitos dentro de las tareas de resolución de problemas en PISA. Es importante señalar que este tipo de pensamiento se pueden enseñar y perfeccionar durante la interacción cotidiana en clase (Klauer, 2008).

4.7 Estrategias de enseñanza

Son el conjunto de actividades diseñadas por el docente y descritas en la planeación didáctica con complejidad creciente, que van de lo más sencillo a lo más complejo para el logro de un aprendizaje preestablecido. Para Díaz Barriga (2002), son procedimientos para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

4.8 Actividades de enseñanza

Para Díaz-Barriga (1984), las actividades de enseñanza, forman parte de las estrategias de enseñanza o procedimientos plasmados en la secuencia didáctica con un orden interno entre sí que implica una complejidad creciente que va de lo más sencillo para vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa. Desde una serie de ejercicios con

situaciones parecidas al contexto del estudiante hasta la resolución de un problema en un contexto y situación diferente.

4.9 Jerarquización cognitiva

Para Krathwohl (2002), el dominio de cada categoría de la taxonomía de Bloom más simple era un requisito previo para el dominio de la siguiente más compleja, para nosotros esto es justamente la complejidad creciente que implica la jerarquización de los procesos cognitivos, que identificamos en los informes de la prueba PISA, Volumen V (2012), y en la taxonomía de Bloom, relacionados para esta investigación de la siguiente forma:

1. Observar y comprender (implica identificar, recordar, relacionar, interpretar, extrapolar)
2. Representar y formular (conlleva inferir, predecir, explicar)
3. Planificar, ejecutar y monitorear (implica abstraer correctamente, analizar o detectar relaciones u organización de las partes, distinguir hechos de opiniones para aplicar a situaciones nuevas en contextos distintos).
4. Reflexionar para evaluar o juzgar conscientemente y sintetizar para la generación de nuevas estructuras de conocimiento

Entonces para la prueba PISA 2012, la resolución de problemas queda definida como la capacidad individual para activar procesos cognitivos en la comprensión y canalización de situaciones problemáticas, cuyas soluciones no son obvias. Incluye también la voluntad de comprometerse con semejantes situaciones para su desarrollo como ciudadano constructivo y reflexivo.

4.10 Plan de estudios 2011. SEP

En el nivel de educación secundaria de acuerdo al Plan de estudios para la educación básica de la Secretaría de Educación Pública (2011), encontramos que sus autores lo describieron como un documento que definió las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyeron el trayecto formativo de los estudiantes de educación básica a nivel secundaria en México, no se hallaron definiciones de estrategias de enseñanza, de actividades de enseñanza, de procesos cognitivos, ni de jerarquización cognitiva,.

Se hace énfasis en el concepto de competencia de acuerdo a este Plan de Estudios 2011, como la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes saber ser).

En el ya citado plan de estudios, se definieron también las competencias para toda la vida que movilizan y dirigen todos los componentes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, hacia la consecución de objetivos concretos; que son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada cotidianamente y para toda la vida.

A continuación, mostramos las competencias genéricas para todas las asignaturas, expresadas en el Plan de Estudios SEP, 2011:

4.10.1 Competencias para el aprendizaje permanente

Para su desarrollo se requiere: habilidad y comprensión lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender

4.10.2 Competencias para el manejo de la información

Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, (cuestionar) utilizar y compartir información con sentido ético.

4.10.3 Competencias para el manejo de situaciones

Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

4.10.4 Competencias para la convivencia

Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

4.10.5 Competencias para la vida en sociedad

Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos .

4.11 Taxonomía de Bloom

Reiteramos que para Krathwohl (2002), en lo que refiere a la jerarquización cognitiva realizada originalmente por Bloom; el dominio de cada categoría más simple era un requisito previo para el dominio de la siguiente categoría más compleja.

4.11.1 Conocimiento

El nivel de conocimiento se define operacionalmente como recuperación de información: “El conocimiento, como se define aquí, las actividades o ejercicios enfatizan el recuerdo, por reconocimiento o recuerdo, de ideas, materiales o fenómenos”. La categoría de Conocimiento de Bloom mezcla el proceso cognitivo de recuperación con los varios tipos de conocimiento que son recuperados. Incluye aquellos comportamientos y situaciones que acentúan la importancia del recuerdo de ideas, materiales o fenómenos, ya sea como reconocimiento o evocación. Implica que el alumno recuerde la información en la misma forma en que le fue presentada. Si bien se reconoce que el conocimiento forma parte de las categorías principales más complejas de la taxonomía, esta categoría se distingue de las demás en que la acción de recordar es el principal proceso psicológico implícito.

4.11.2 Comprensión

Representa la clase más amplia de destrezas y habilidades intelectuales. La característica central del acto de comprensión es acoger una nueva información vía alguna forma de comunicación (la información puede ser presentada de manera verbal, escrita, simbólica o experiencial). Implica que el alumno demuestre que ha comprendido el significado del material, sin pedirle que lo

aplique, lo analice o lo relacione con otros materiales.

Incluye:

1. Traducción del material de una forma u otra Implica codificar la información entrante en alguna otra forma de la que fue recibida.
2. Interpretación del significado del material.

Cuando la traducción involucra la identificación de la estructura literal subyacente a la información entrante, la interpretación puede requerir un reordenamiento de ideas a una nueva configuración mental.

3. Extrapolación quiere decir extender el significado más allá de los datos presentados. Va más allá del nivel literal de comprensión. Involucra inferencias y predicciones basadas en información literal contenida en la comunicación, y los principios y generalizaciones que el aprendiz ya posee.

4.11.3 Aplicación

Es el nivel menos explicado en la Taxonomía de Bloom. Es descrito en relación a un tipo específico de conocimiento abstracciones y se define principalmente en términos de cómo es su comparación con otros niveles de la taxonomía. Bloom explica que la comprensión de una abstracción requiere que el estudiante conozca la abstracción lo suficiente para que pueda demostrar correctamente su uso cuando específicamente se le ha pedido hacerlo

La “aplicación”, sin embargo, requiere un paso más allá. Dado un problema nuevo para el alumno, deberá aplicar la abstracción correcta. El alumno no sólo debe demostrar que ha comprendido el significado de la información, sino también que puede aplicarlo a situaciones concretas y nuevas para él, que por cierto es muy similar a los planteamientos que hizo la prueba PISA en su Volumen V (2012), con respecto a la solución de problemas. Implica que el alumno pueda transferir su aprendizaje y utilizarlo efectivamente en la solución

de problemas nuevos. Pueden exigir la aplicación de hechos, principios, reglas, métodos y teorías

4.11.4 Análisis

Retomamos la idea de Bloom (1958), para definir diferencias entre niveles cognitivos. En la comprensión, el énfasis reside en el tomar el significado e intención del material. En la aplicación el énfasis reside en recordar y aplicar al material dado las generalizaciones o principios apropiados. El análisis enfatiza la detección de relaciones de las partes y en la manera en que están organizadas. Se enfatiza la detección de relaciones de las partes y de la manera en que están organizadas.

Hay que separar el material en sus partes componentes y esto incluye:

El análisis de elementos que abarca capacidades como: reconocer suposiciones tácitas, distinguir entre enunciados de hechos y de opiniones y distinguir las conclusiones de los hechos que las apoyan.

El análisis de relaciones incluye resultados como la identificación de relaciones entre ideas, el reconocimiento de relaciones de causa y efecto y la habilidad para distinguir los argumentos pertinentes de los que no lo son.

El análisis de los principios organizadores se necesita que el estudiante reconozca o infiera la forma, pauta o estructura que esté implícita en una comunicación.

4.11.5 Evaluación

La evaluación involucra la capacidad de juzgar conscientemente el valor del conocimiento, involucra criterios y estándares con un fin determinado y con base en criterios definidos. Es la más compleja de los procesos cognoscitivos.

Por definición, la evaluación es una forma de toma de decisiones, realizada a un

nivel muy razonado y consciente. Tanto el carácter consciente del juicio como el uso de criterios son características esenciales ya que permiten distinguir a la evaluación, de las decisiones basadas en los estados emocionales comprendidos en la categoría de opinión.

4.11.6 Síntesis

La síntesis involucra principalmente la generación de nuevas estructuras de conocimiento. Es decir, una recombinación de las partes para constituir un nuevo patrón o estructura, integrado de una manera congruente e inteligente. La síntesis consiste en unir las partes para formar un producto que es nuevo para el alumno.

El proceso supone cierto grado de actividad creativa, que será determinado por la tarea específica. Se han propuesto tres tipos de síntesis, que se distinguen principalmente en función del producto resultante de la síntesis:

Producción de una comunicación original (ensayo cuento, poema, composición musical, discurso)

Producción de un plan o una serie propuesta de operaciones (como el plan de un experimento, las especificaciones para elaborar un mueble, o un proyecto científico o de acción social)

Un conjunto de relaciones abstractas (como una hipótesis que explique diversos fenómenos, una teoría sencilla o un esquema conceptual para clasificar cosas o acontecimientos)

4.12 Planteamiento del problema

De acuerdo a los resultados de la prueba PISA (2012), en 32 de los 34 países de la OCDE, más del 90% de los jóvenes de 15 años están escolarizados; en México este índice de cobertura corresponde a menos del 70%. Entre PISA 2003 y PISA 2012 hubo un aumento de 28 puntos en matemáticas. Sin embargo, en PISA 2012, el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se especificó que el sistema educativo nacional atiende actualmente a 35.2 millones de niños y de jóvenes, de los cuales solo 3.3 millones de alumnos están el nivel superior de 100 niños que ingresan a primaria, solo 76 concluyen la secundaria en tiempo y forma; lo que ha limitado ampliar la cobertura en la educación media superior.

La Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST), forma parte de este rezago académico. Es un subsistema educativo dependiente de la Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México. Este subsistema está integrado por 119 Escuelas Secundarias Técnicas cuyos planteles son en su mayoría de bajos recursos con grupos de 50 alumnos y con más de mil alumnos en promedio por plantel escolar.

Los problemas de la prueba PISA son situaciones sin solución obvia, y la solución de problemas requiere el pensamiento y el aprendizaje en la acción. Dicho aprendizaje en acción implica prioritariamente la "alfabetización", que se refiere, no solamente a saber leer y escribir, sino más bien a la capacidad de los

estudiantes para aplicar los conocimientos y habilidades en temas clave, para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva al identificar, interpretar y resolver problemas en una variedad de contextos

4.13 Problema

Falta de actividades de enseñanza por nivel cognitivo y para la resolución de problemas de la prueba PISA en la planeaciones didácticas de los docentes de la DGEST.

Existe un bajo desempeño escolar en los resultados de las pruebas PISA que implica resolución de problemas por parte de alumnado y la inclusión de actividades de enseñanza por parte de los docentes para la resolución de problemas de acuerdo a la prueba PISA por niveles cognitivos.

De acuerdo al informe de la prueba PISA 2015, hay un bajo desempeño del alumnado.

Las actividades por niveles cognitivo establecen una complejidad creciente para la resolución de problemas como observar, comprender, representar, formular, planificar, ejecutar, monitorear y reflexionar y que a su vez se relacionan con los niveles de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, evaluación, y síntesis de la taxonomía de Bloom (1958).

4.14 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las diferencias de percepción de utilidad de actividades de enseñanza por nivel cognitivo de los docentes participantes?

4.15 Objetivo general

Describir la percepción de utilidad de actividades de enseñanza por nivel cognitivo de los docentes participantes

4.15.1 Objetivo específico

Identificar la probable jerarquización de actividades por nivel cognitivo en el Plan de Estudios SEP 2011.

4.16 Hipótesis

Ha1. Existen diferencias en la percepción de utilidad de actividades de enseñanza por nivel cognitivo en los docentes participantes Subsistema de Educación Básica de Secundarias Técnicas en Ciudad de México

Ha2. No existen diferencias en la percepción de utilidad de actividades de enseñanza por nivel cognitivo en los docentes participantes Subsistema de Educación Básica de Secundarias Técnicas en Ciudad de México

4.17 Propósito

Identificar las probables diferencias de percepción de utilidad de actividades de enseñanza para la resolución de problemas PISA, por nivel cognitivo de los docentes participantes para la toma de decisiones en los Consejos Técnicos Escolares y en consecuencia para elevar el desempeño escolar.

4.18 Justificación

El hecho de que solo poco más del 70% de los niños que entran a primaria puedan terminar satisfactoriamente la secundaria, ha limitado severamente la cobertura de la educación media superior, que la Ley General de Educación en su artículo tercero también señala ya como obligatoria por lo que es necesario explorar los procesos cognitivos para el desarrollo de competencias, que también se mencionan en el informe PISA 2013, Volumen V: observar, comprender, representar, formular, planificar, ejecutar, monitorear, reflexionar.

Esta investigación representaría también una fuente de información útil para ampliar, en un primer paso la calidad y pertinencia de la oferta de los programas académicos de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, ya que, en colaboración con el INEE, son los responsables de seguir con cursos de formación continua para sus profesores.

4.19 Método

Fue un estudio cualitativo de tipo exploratorio que pretendió identificar diferencias de percepción de utilidad de actividades de enseñanza por nivel cognitivo de los docentes participantes, mediante una escala tipo Likert y observaciones no estructuradas.

4.20 Instrumento

Escala de Percepción de Actividades de Enseñanza por Nivel Cognitivo (EPAENC). Fue una escala tipo Likert, conformada por 38 reactivos. Los niveles de jerarquización cognitiva de la EPAENC fueron relacionados a la taxonomía de Bloom (1958), con los procesos cognitivos del Volumen V de la prueba PISA (2012) y con “Los niveles cognitivos y la evaluación, taxonomías de los procesos cognitivos” de la Coordinación de Formación Docente-Facultad de Química, Módulo 3, Evaluación de los aprendizajes en Ciencias 2009; de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El instrumento ofrece reactivos relacionados con las actividades de enseñanza por nivel cognitivo. Un alto puntaje en un nivel cognitivo sugiere percepción de alta utilidad y un muy bajo puntaje en otro nivel cognitivo establece que el docente no ocupa las actividades de enseñanza del nivel cognitivo correspondiente en su clase. Un puntaje medio en los tres niveles nos podrá sugerir procesos de jerarquización de actividades de enseñanza por niveles por parte de docente respondiente de la escala.

Se relacionaron los referidos niveles cognitivos para esta investigación con los procesos cognitivos del Volumen V (2012), de la prueba PISA, como ya se describió en párrafos anteriores.

Se solicitó a los docentes participantes indicar en una escala de 1 por “nunca” a 5 por “siempre” la utilidad percibida para el aula o su uso en las actividades diseñadas para sus estudiantes, en los siguientes niveles cognitivos (ver anexo 3).

En las actividades de memorización – observación, se presentan estrategias de enseñanza con cargas cognitivas de recolección y reconocimiento, donde el docente da prioridad a actividades como recordar hechos, conceptos y procedimientos, repetir e identificar. Utilizando los siguientes 11 reactivos: 1, 6, 11, 17, 27, 29, 30, 31, 35, 36, 37, el puntaje máximo es de 55 puntos.

Para las actividades de comprensión, las estrategias de enseñanza presentan grados de exigencia cognitiva al nivel de comprensión y organización de conceptos, en las que los estudiantes demuestran desarrollo de conceptos y organización de conocimientos específicos, tales como la comprensión de contenidos escolares, caracterización, representar, formular, inferir, predecir, expresión de funciones, generalización, discriminación, predicción de tendencias, explicación, transferencia a situaciones semejantes y traducción a lenguajes simbólicas. Se diseñaron los siguientes 10 reactivos: 2, 3, 4, 5, 12, 14, 20, 21, 23, 24, el puntaje máximo fue de 50 puntos.

Las actividades de orden superior, son actividades que implican planificar, ejecutar, monitorear, analizar datos, resultados, gráficos y patrones, evaluar, preparar planes de trabajo para poner a prueba una hipótesis, crear alternativas de soluciones, imaginar soluciones o procedimientos, presentar conclusiones, proponer mejoramientos, analizar y organizar resultados, distinguir hipótesis de teoría, resolver problemas y analizar de forma crítica, con los siguientes 16

reactivos: 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 22, 25, 26, 32, 33, 34, 38, el puntaje máximo para este nivel fue de 80.

4.21 Procedimiento

El cuestionario fue aplicado a 33 docentes pertenecientes al subsistema de escuelas secundarias técnicas. Con respecto al género hay un 64% de mujeres (20), y la participación de 13 varones correspondiente al 36%. La escala fue anónima y aplicada en distintos meses del año 2018.

4.22 Resultados

En los resultados de la aplicación del instrumento, los respondientes se integraron por 20 mujeres docentes y por 13 profesores varones, teniendo como total de 33 participantes. Se cumplió con el objetivo de describir la percepción de utilidad de actividades de enseñanza por nivel cognitivo de los docentes participantes. En la primera revisión de los cuestionarios, nos percatamos que no hubo cuestionarios con altos puntajes en los tres niveles cognitivos, por lo que se procedió a organizar los cuestionarios por el puntaje más alto en el nivel cognitivo correspondiente.

En los resultados de la normatividad mexicana, no se encontró en el Plan SEP 2011, conceptualización alguna de procesos cognitivos de la Prueba PISA Volumen 5. Tampoco se encontraron definiciones o desarrollo de niveles o procesos cognitivos, en la Ley General de educación, ni en los programas de estudio de la Secretaría de educación Pública 201; mucho menos se describe en las planeaciones de los docentes participantes, no se encontró ninguna especificación al nivel o proceso cognitivo que se pretendiera desarrollar en la planeaciones. Se encontraron secuencias didácticas en las planeaciones en las

que solo se establecieron actividades de inicio, de desarrollo y de cierre por sesión. En el referido Plan de estudios se establecieron competencias para la vida, en las cuales se describe el desarrollo del saber o los conocimientos, el saber hacer o procedimientos y el saber ser o actitudes.

4.22.1 Resultados con relación con a las hipótesis

Se confirmó la primera hipótesis en donde se expresó que existen diferencias en la percepción de utilidad de actividades de enseñanza por nivel cognitivo en los docentes participantes Subsistema de Educación Básica de Secundarias Técnicas en Ciudad de México.

Se rechazó la hipótesis en la que se afirmó que no existían diferencias en la percepción de utilidad de actividades de enseñanza por nivel cognitivo en los docentes participantes Subsistema de Educación Básica de Secundarias Técnicas en Ciudad de México. No se encontraron en los puntajes de los docentes participante puntajes similares, que pudieran contribuir a la no existencia de diferencias en la percepción de utilidad de actividades de enseñanza. Adicionalmente reiteramos que no se encontraron similitudes de puntajes entre las escalas de los docentes participantes.

4.22.2 Resultados con relación a la pregunta de investigación

En relación a la pregunta de investigación las diferencias de percepción de utilidad por niveles cognitivos se describen en los siguientes párrafos.

4.22.3 Resultados Nivel 1. Recordar y reconocer

Con un puntaje máximo de 55 puntos, se incluyeron reactivos con dos grados de demanda cognitiva; (recordar y/o reconocer). 19 docentes (61%), contestaron con puntaje promedio de 52 es decir; perciben como altamente útiles la realización de este tipo de actividades en clase. En este nivel el alumno demuestra que puede recordar, reconocer o recolectar hechos, conceptos y procedimientos; al evocar, repetir, e identificar. El docente da prioridad a actividades como recordar hechos, conceptos y procedimientos, repetir e identificar.

4.22.4 Resultados Nivel 2. Comprensión

Con un puntaje máximo fue de 50 puntos. Incluye dos grados de demanda cognitiva, (comprensión y organización de conceptos). Solo el 23 % correspondiente a 8 docentes encuestados, perciben como más útiles las estrategias de enseñanza-aprendizaje de este nivel contestando con puntajes promedio de 47.3. En este nivel se abordan las habilidades de comprensión, la elaboración de conceptos y organización del conocimiento específico.

En este nivel el docente percibe como más útiles actividades en las que los alumnos puedan mostrar su capacidad para realizar actividades que impliquen el comprender los contenidos escolares, elaborar conceptos; caracterizar,

expresar funciones, hacer deducciones, inferencias, generalizaciones, discriminaciones, predecir tendencias, explicar, transferir a otras situaciones parecidas, traducir en lenguajes simbólicos y en el lenguaje usado cotidianamente, por los alumnos.

4.22.5 Resultados. Nivel 3. Aplicación

El puntaje máximo para este nivel fue de 80, incluye tres grados de demanda cognitiva (la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo). Solamente el 16% correspondiente a 6 docentes, percibieron como más útiles este tipo de actividades en el aula con puntajes promedio de 48.2.

A este nivel corresponde el diseño de actividades que impliquen analizar datos, resultados, gráficas, patrones, elaborar planes de trabajo para probar hipótesis, elaborar conclusiones, proponer mejoras, analizar y organizar resultados, distinguir hipótesis de teorías, conclusiones de resultados, resolver problemas, analiza críticamente.

4.23 Discusiones

Los docentes que percibieron como más útiles actividades de enseñanza en el nivel de conocimiento o de recuperación de la información establecen un contraste con la resolución de problemas con procesos de aplicación, análisis, síntesis que evalúa la prueba PISA, en sus niveles de ejecución y planificación como se señala en PISA (2012) en su Volumen V.

Ya que de acuerdo a los procesos para la resolución de problemas del informe de la prueba PISA (2012), el nivel de conocimiento o recuperación de la información apenas se encuentra en la primera parte del proceso de resolución

de problemas que implica, explorar y comprender la información básica proporcionada en el problema.

De acuerdo a la prueba PISA 2012, faltarían los subsecuentes procesos en complejidad creciente de representar, formular, planificar, ejecutar, supervisar y reflexionar. Lo significa que los docentes participantes perciben como útiles para sus actividades de enseñanza, apenas el inicio del proceso de resolución de problemas; lo cual es congruente con el bajo desempeño de los alumnos en la referida prueba.

La Escala de Percepción de Actividades de Enseñanza por Nivel Cognitivo (EPAENC), elaborada para esta investigación; coincide en el nivel 3 de planificación y ejecución de la prueba PISA. En este nivel 3 de la EPAENC se encuentra el pensamiento creativo, la imaginación y por supuesto la visión a largo plazo. En este nivel se encuentran las ideas que compartimos de Andre (2018), en cuanto a la concentración y la perspectiva del tiempo futuro, como una actividad de abstracción, de imaginación y de creatividad. Trascendental también para el científico Michio Kaku (2018) en lo relacionado con el desempeño cognitivo, la ciencia y las matemáticas.

Acentuando en este tercer nivel cognitivo la creatividad y la imaginación como características transcendentales para definición de problemas; para Kooij (2018), la perspectiva del tiempo futuro tiene que ver también con la capacidad de prever, anticipar y planificar los resultados deseados, ya que es crucial para el bienestar, la motivación y el comportamiento. Para nosotros y para la prueba PISA, los procesos de planificación están inmersos en la diversidad de resolución de problemas en variedad de contextos y situaciones.

Para Klimenko, (2009), se debería dedicar tiempo en el aula regular para la enseñanza de estrategias cognitivas y meta cognitivas como alternativa para facilitar los procesos del desarrollo de las habilidades de autorregulación en los alumnos en general.

La percepción de los docentes del primer grupo de la escala aplicada, coinciden con los hallazgos de Villalta (2013), en lo referente a los procesos cognitivos en la interacción didáctica en el salón de clase como de baja exigencia cognitiva, es decir con niveles de conocimiento y recuperación de la información.

Para Phan (2009), el concepto de futuro y los procesos cognitivos involucrados se dan contextos socioculturales, con características muy específicas y que tiene que ver con la identidad.

Para Tarapuez (2016), la percepción de futuro desde las dimensiones de Hofstede y la intención emprendedora en estudiantes universitarios esta también muy relacionada con el contexto del cual provienen los estudiantes.

De acuerdo a los docentes participantes en nuestro estudio las clases tienden a desarrollarse con niveles de baja exigencia cognitiva y con despersonalización de individuos, el profesor interactúa con la generalidad, sin cuestionar a los estudiantes directamente o de forma individual en el pleno de la clase. Por lo que es congruente que los profesores participantes, encuentre la mayor utilidad en actividades de enseñanza de recuperación de la información, que se cotejan de manera individual midiendo conocimientos para la posterior calificación y que con dichos conocimientos una vez establecidos por el docente se continúe la interacción con la generalidad del grupo.

Para Hofstede (2011), en las culturas colectivistas la interacción docente- alumno se da con el grupo en una generalidad, ya que el docente es el experto que transmite los conocimientos al grupo. En contraste en las culturas individualistas, el profesor cuestiona a los estudiantes por separado y motiva a los alumnos en su obligación estudiantil de búsqueda de información.

4.24 Conclusiones

De acuerdo a nuestros hallazgos, los docentes participantes perciben como más útiles para el desarrollo de sus clases, actividades del nivel 1 de conocimiento, de observación, de recuperación de la información; en contraste con los niveles de planificación y ejecución con los que evalúa la prueba PISA para la resolución de problemas en una diversidad de contextos y situaciones.

El contraste de percepción de no utilidad de los profesores participantes, se debe a múltiples razones, para abordar en futuras investigaciones. Esta percepción de no utilidad de la mayoría de los participantes del nivel de planificar y ejecutar, puede aportar algunas explicaciones del bajo desempeño de los estudiantes en la prueba PISA, ya que en este nivel de aplicación y ejecución se desarrollan procesos cognitivos para la resolución de problemas, como la creatividad, la imaginación, la visión a largo plazo que incluyen la resolución y proyección de la propia vida en el futuro, por lo que deberían ser trascendentales en la educación de los adolescentes, para su vida académica, laboral, para emprender cualquier proyecto académico, de vida o laboral. Sin embargo, es congruente con las condiciones en las que se da el proceso de enseñanza, donde generalmente los docentes con más de 500 o 900 alumnos, en grupos de más de 50 estudiantes, con menos de 45 minutos de clase y exceso de contenidos, perciban como útiles actividades en las cuales se corrobore la recuperación de la información en la misma forma en que le fue presentada al estudiante. Adicionalmente, creemos que se debería contextualizar la prueba PISA, ya que evalúa de forma estandarizada a culturas colectivistas diversas, donde generalmente los procesos cognitivos en la interacción enseñanza-aprendizaje aún se encuentran en niveles de conocimiento, observación y comprensión.

4.25 Referencias

- Adey, P., Robertson, A. & Venville, G. (2002). Effects of a Cognitive Acceleration Programme on Year 1 Pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 1-25.
- Amer, Aly, Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [en línea] 2006, 4 (Enero-Abril) Fecha de consulta: 10 de febrero de 2019] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123488010>
- Andre L, van Vianen AEM, Peetsma TTD, Oort FJ (2018) Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PLoS ONE* 13(1): e0190492. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
- Bloom, B. & Broder, L. (1958). *Problem-solving Processes of College Students*. University of Chicago Press: Chicago.
- Chaiklin, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social de "Estudiar las prácticas". En Chaiklin, S y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 23-74. (1993).
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Departamento de Superación Docente, Facultad de Química. (2009). Módulo 3 Evaluación de los aprendizajes en Ciencias 2009: Los niveles cognitivos y la evaluación taxonomías de los procesos cognitivos. Universidad Nacional Autónoma de México: México, D.F.
- Hofstede, G. (1980), *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1496209>
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd Ed.). London, UK: Sage.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival* New McGraw-Hill ISBN: 978-0-07-177015-6 <https://e-edu.nbu.bg/mod/resource/view.php?id=557036>
- Klauer, K.J. & Phye, G.D. (2008). Inductive Reasoning: A Training Approach. *Review of Educational Research*, 78.1, 85-123. Recuperado de: <http://www.dx.doi.org/10.3102/0034654307313402>
- Klimenko, O. (2009). Las dificultades en la autorregulación asociadas al TDAH y los aportes de la teoría histórico-cultural para su abordaje intracurricular. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(8), 1-10. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2039>
- Kooij, Dorien T. A. M., Kanfer, Ruth, Betts, Matt, Rudolph, Cort W. (2018) Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of*

- Applied Psychology, Vol 103(8), Aug 2018, 867-893
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fap10000306>
- Nathan, Mitchell y Suyeon Kim (2009), "Regulation of Teacher Elicitations in the Mathematics Classroom", *Cognition & Instruction*, vol. 27, núm. 2, pp. 91-120.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems (Volume V), Retrieved from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-skills-for-life-volume-v_9789264208070-en
- Phan, Huy P. (2009) Future Time Perspective in Sociocultural Contexts: A Discussion Paper. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*
- Phan, Huy P. 2009 Future Time Perspective in Sociocultural Contexts: A Discussion Paper *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, núm. 2, septiembre,, pp. 761 778 Universidad de Almería Almería, España Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945009>
- Secretaría de Educación Plan de Estudios. SEP México, 2011.
- Secretaría de Educación. (2017). Plan de Estudios. Secretaría de Educación: México, D.F.
- Tarapuez Chamorro, E. (2016). Las dimensiones culturales de Geert Hofstede y la intención emprendedora en estudiantes universitarios del departamento del Quindío (Colombia). *Pensamiento & Gestión*, (41), 60-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64650087004>
- Villalta, Marco, Sergio Martinic y María Guzmán (2011), "Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable", *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, vol. 16, núm. 51, pp. 1137-1158.
- Villalta Páucar, M., & Assael Budnik, C., & Martinic Valencia, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*, XXXV (141), 84-96.

PARTE III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Capítulo 5

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Introducción

Siguiendo la misma estructura en la que se planteó el primer capítulo de esta investigación, los resultados están ordenados respondiendo a las preguntas de investigación, las hipótesis, los objetivos y los instrumentos.

Continuando con el seguimiento de la estructura en la que se organizó el segundo capítulo de este estudio de caso; el apartado de las discusiones se desarrolló por dimensiones de organización. Se discutió el significado de los resultados de acuerdo con su similitud o contraste con algunos de los autores citados en el segundo capítulo y en los antecedentes del primer capítulo.

La importancia de esos hallazgos reside en aportar información contextualizada en la Ciudad de México, para la toma de decisiones sobre el desempeño escolar en los Consejos Técnicos Escolares de Educación básica. El presente estudio de caso también puede ser útil relacionado con los lineamientos de las políticas educativas, de los planes y programas de estudio de educación básica, media superior y superior. Ya que como se demuestran en los hallazgos de esta investigación, el desempeño escolar no es un constructo unidimensional y aislado, ya que está determinado por las condiciones y circunstancias en las que se desarrolla cotidianamente en el aula mexicana.

5.1 Resultados en relación al problema de investigación

5.1 En el análisis del estado de conocimiento, en las guías de observación y entrevistas aplicadas a los estudiantes participantes, se encontró que la escasa investigación cualitativa y contextualizada sobre el desempeño escolar, así como el bajo desempeño escolar, tienen múltiples causas y relaciones que se han especificado en los siguientes resultados.

5.2 Resultados en relación con las preguntas de investigación

5.2.1 Primera pregunta de investigación

En los hallazgos en el análisis del estado de conocimiento y en la aplicación de los instrumentos a los estudiantes y docentes participantes, se encontró que la relación existente entre las dimensiones políticas educativas, económicas, históricas, culturales, contextuales, psicosociales con el desempeño escolar se caracterizó por la influencia de:

5.2.1.1. Homogeneización de la política y normatividad educativa mexicana, en la que se encontraron los conceptos de desempeño, habilidades, calidad, resolución de problemas, eficiencia, y productividad, definiciones también utilizadas en la economía de la educación y en la teoría del capital humano.

5.2.1.2. En los resultados de los instrumentos, existió similitud entre los estudiantes y profesores, que percibieron como más útiles actividades de aprendizaje y actividades de enseñanza para reconocer, identificar, recordar, datos; contrario a lo que evalúa la prueba PISA en sus niveles de ejecución y aplicación.

5.2.1.3. La mayor parte de los alumnos aún están en operaciones concretas, necesitan del contexto inmediato para poder relacionarlo con sus esquemas cognitivos.

5.2.1.4. La impartición declarativa y colectiva de los docentes en las clases observadas, consistió en presentar contenidos factuales y conceptuales con interacción cognitiva baja. El conocimiento es transmitido por el profesor y

recibido por los alumnos con algunas preguntas o dudas para reconocer el tema de clase.

5.2.1.5. El profesor es percibido como mayormente responsable del aprendizaje de los estudiantes.

5.2.1.6. En los resultados de las entrevistas el desempeño escolar es sinónimo de aprendizaje y de calificación.

5.2.1.7. La calificación establece una relación jerárquica entre docentes y alumnos.

5.2.1.8. Percepciones prioritarias de socialización y colectividad de los alumnos, y profesores.

5.2.1.9. Relación entre el pensamiento concreto y los medios de comunicación.

5.2.1.10. Tendencia de las familias de los estudiantes participantes a desarrollar sus vidas en contextos únicos de sus colonias en escasa interacción con otras manifestaciones culturales, científicas o tecnológicas.

5.2.1.11. Falta de percepción de relaciones entre el alto desempeño escolar y mejores ingresos económicos o de oportunidades de vida de la mayor parte de alumnos participantes.

5.2.1.12. Falta de perspectiva de futuro u orientación a largo plazo.

5.2.1.13. Apatía por el aprendizaje y conocimiento, los participantes lo perciben sin beneficio inmediato, sin valor social o status social, con poco o nulo control sobre su propio aprendizaje. Es más valorado la pertenencia al grupo escolar o social.

5.2.2 Segunda pregunta de investigación

En la segunda pregunta de investigación se indagó la congruencia del desempeño escolar de los estudiantes participantes de la EST 67 con el desempeño escolar descrito en la prueba PISA (2012) Volumen V.

En el análisis del estado de conocimiento y en la aplicación de instrumentos se encontró:

5.2.2.1 Los procesos cognitivos y niveles que señala la prueba PISA (2012) en su Volumen V no se encontraron en los contenidos del Plan de Estudios SEP 2011, tampoco en el Nuevo Modelo Educativo del 2017, menos en los contenidos de los respectivos programas de estudio.

5.2.2.2 Las circunstancias en las que interactúan cotidianamente los profesores y estudiantes participantes, condicionan mayormente su desempeño escolar y los procesos de enseñanza- aprendizaje para reconocer, recordar, identificar gran cantidad de contenidos, en contraste a lo que evalúa la prueba PISA en los niveles de ejecución- aplicación

5.2.2 .3 La mayor parte de los planes y programas de estudios están ubicados en el estudio de datos o contenidos, en contraste con la resolución de problemas, la multiplicidad de relaciones entre los datos, las relaciones de transversalidad, de tiempo, de espacio, causa, efecto, ubicación de niveles de desempeño, de operaciones cognitivas.

5.2.2 .4 Falta de percepción de utilidad de actividades de enseñanza y de aprendizaje de los docentes y estudiantes participantes en niveles de ejecución y aplicación de PISA que implican resolución de problemas, creatividad e imaginación, toma de decisiones y relacionados también para nosotros; con la perspectiva del tiempo futuro en el estudiante

5.2.2 .5 Falta de contextualización de los creadores de la prueba PISA de las condiciones mexicanas, características de una cultura colectivista.

5.2.2 .6 No se encontraron en los programas de estudio del Nuevo Modelo Educativo del 2017, contenidos que relacionen la resolución de problemas de acuerdo a PISA y además que se relacione en distintos contextos. NME no alcanza nivel de conocimientos de PISA, mediante la búsqueda de información ya que los contenidos oficiales ya están establecidos.

5.2.2 .7 Ausencia de bases teóricas en el NME 2017, tampoco se especifica textualmente algún postulado teórico relacionado con el constructivismo.

5.2.3 Resultados con relación a las Hipótesis

5.2.3.1 Confirmación de la primera Hipótesis y de la hipótesis alterna 4

Se confirmó la primera hipótesis. En el análisis y discusión de resultados, se encontró la existencia de múltiples interrelaciones de las dimensiones organizativas de políticas educativas, económicas, históricas, culturales, contextuales, psicosociales con el desempeño escolar de los alumnos participantes de la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México.

Se confirmó la hipótesis alterna cuatro (Ha4). En los hallazgos de los instrumentos se corroboró que a menor motivación, existe menor diversidad de actividades de enseñanza, de aprendizaje, menor desempeño escolar

referido como la calificación promedio de los participantes y con el bajo desempeño en la prueba PISA.

5.2.3.2 Rechazo de la hipótesis alterna 1

Se rechazó la primera hipótesis alterna (Ha1), en la que se negó la interrelación de las dimensiones organizativas de políticas educativas, económicas, históricas, culturales, contextuales, psicosociales sobre el desempeño escolar en alumnos de la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México ya que en el análisis del estado del conocimiento y la aplicación de instrumentos se encontraron evidencias sobre la existencia de la referida interrelación.

5.2.3.3 Rechazo de las hipótesis alternas 2 y 3

Se refuta la hipótesis alterna (Ha2) “no existen diferencias entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el desempeño escolar en alumnos de la Secundaria Técnica número 67 de la Ciudad de México”, debido a que se detectaron diferencias en los instrumentos de motivación de logro y de estrategias de aprendizaje.

Se rechazó la tercera hipótesis alterna (Ha3) en la que se estableció que a mayor motivación, estrategias de enseñanza, de aprendizaje había mayor desempeño escolar, se encontraron evidencias en la aplicación de los instrumentos y el análisis de estado del conocimiento de que la motivación, las actividades de enseñanza y de aprendizaje se desarrollaron en el aula sin importar las calificaciones o desempeño escolar.

5.2.4. Resultados con relación con los objetivos generales y propósitos

Consideramos que, en el desarrollo de los distintos capítulos de este estudio de caso, se cumplió el objetivo general de caracterizar el desempeño escolar como un proceso- producto de enseñanza y aprendizaje en continua interacción con las distintas dimensiones de organización.

Con la descripción de nuevos hallazgos, se ha generado información contextualizada, útil en la toma de decisiones direccionadas a elevar el desempeño académico.

5.2.4.1 Resultados con relación a los objetivos específicos

5.2.4.1.1 Se cumplió con la descripción cualitativa o caracterización para profundizar en el concepto del desempeño escolar como un proceso- producto de enseñanza-aprendizaje con los siguientes hallazgos:

En la dimensión de políticas educativas se caracterizó el desempeño escolar con el hallazgo de la homogeneización de las políticas educativas acorde a los postulados de la OCDE y PISA, relacionados con la economía de la educación y la teoría del capital humano

5.2.4.1.2 En la dimensión psicosocial y cognitiva, se caracterizó el desempeño escolar con los hallazgos de la escala EAML sobre motivación de logro de los alumnos participantes.

5.2.4.1.3 En la dimensión psicosocial y cognitiva, se caracterizó el desempeño escolar con los hallazgos de los instrumentos de actividades de enseñanza-aprendizaje de los alumnos participantes.

5.2.4.1.4 En la dimensión histórica, cultural, se caracterizó el desempeño escolar con los hallazgos de las guías de observación y las entrevistas de los alumnos participantes y con el desarrollo de los antecedentes, la estructuración del estado del conocimiento.

5.2.4.1.5 Se elaboraron conclusiones y recomendaciones que se fundamentaron en los hallazgos encontrados, tal y como se detalló en el capítulo 8.

5.2.5. Resultados con relación a la aplicación de instrumentos

5.2.5.1 Resultados de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)

La agrupación de cuestionarios se hizo por similitud de calificaciones promedio, quedando tres rangos de agrupación: un primer rango de alumnos con promedios de 9.0 a 10, un segundo rango de 8.0 a 8.9 y el tercer rango de 6.0 a 7.9

En la revisión de los cuestionarios por rango de 9-10; se tomó la decisión de subdividir este rango en alumnos por las similitudes encontradas en altos y bajos puntajes en las dimensiones de interés-esfuerzo y de tarea-capacidad.

Con la referida subdivisión, en el primer rango se observa que 75 estudiantes tienen mayores puntajes en las dimensiones de interés-esfuerzo y capacidad-tarea con calificaciones promedio de 9.0 a 10, lo que nos sugiere en una primera instancia una motivación que de acuerdo a Weiner (1986), es interna.

En el segundo rango, encontramos a 135 estudiantes con altos promedio de 9.0 a 10, pero con puntajes medios-bajos en las dimensiones de interés – esfuerzo y tarea-capacidad que son visualizadas de acuerdo a la Teoría de Atribución Causal como causas internas.

En el tercer rango de agrupación de cuestionarios, tenemos 152 alumnos con promedio de calificación entre 8.0 a 8.9 con puntajes bajos en la dimensiones de interés-esfuerzo y capacidad-tarea.

Finalmente, en el cuarto rango tenemos a 144 participantes con puntajes muy bajos en las causas internas y también externas del instrumento que tienen promedios de 6.0 a 7.9 de calificación en todas sus asignaturas escolares.

5.2.5.2 Resultados de la Escala de Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA)

Se aplicaron 156 cuestionarios a 92 mujeres y 64 hombres, que representan al 58% y al 42% de los participantes, respectivamente. No hubo cuestionarios con similitud de puntajes, en ambas partes de la escala, ya que la construcción de reactivos fue contrabalanceada, por lo que no había correspondencia entre las partes "A" y en la parte "B"; sino más bien percibir como más útil una parte, sería indicador contrario a la otra parte de la escala. La agrupación de los cuestionarios se hizo por similitud de puntajes en la parte "A" o en la parte "B" de la escala.

Quedaron tres rangos de agrupación de cuestionarios: un primer rango de alumnos con promedios de 9.0 a 10 (con altos puntajes en parte "B" de la escala) un segundo rango de 8.0 a 8.9 (con bajos puntajes en la parte "B" de la escala) y el tercer rango de 6.0 a 7.9 (con bajos puntajes en ambas parte de la escala).

5.2.5.2.1 Primer rango de agrupacion de cuestionarios

En el primer rango 14 alumnos con promedios de 9.0 a 10 y con altos puntajes en parte "B" de la escala. En esta parte "B", los participantes reaccionaron con un puntaje de "5" o "muy de acuerdo" con actividades de aprendizaje que se relacionan con la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico. En estas actividades se incluye el procesamiento de la información y aprendizaje actividades de mayor jerarquía cognitiva como la utilizar, calcular, relacionar, solucionar, resolver, explicar, discriminar, comparar, organizar.

5.2.5.2.2 Segundo rango de agrupacion de cuestionarios

En el segundo rango de alumnos, 53 participantes obtuvieron promedios de 8.0 a 8.9 y con bajos puntajes en la parte “B” de la escala y altos puntajes en la parte “A” de la escala.

En la parte “A” de la escala los respondientes reaccionaron muy de acuerdo o con altos puntajes en actividades de aprendizaje direccionadas a asociar, copiar, recordar, identificar, reconocer, recuperar la información, resolver, explicar, discriminar, comparar, organizar.

5.2.5.2.3 Tercer rango de agrupacion de cuestionarios

Con 89 cuestionarios aplicados, los respondientes con promedios de 6.0 a 7.9 pertenecientes a este rango, percibieron las actividades de aprendizaje como poco útiles. En la revisión de cuestionarios, marcaron con puntajes bajos actividades relacionadas con repetir, copiar, recordar, identificar, solucionar, resolver, explicar, discriminar, comparar, organizar.

5.2.5.3 Resultados de la Percepción de Actividades de Enseñanza por Nivel Cognitivo (EPAENC)

El cuestionario fue aplicado a 33 docentes pertenecientes al subsistema de

escuelas secundarias técnicas. Con respecto al género hay 20 mujeres (64%), y la participación de 13 varones correspondiente al 36%. La escala fue anónima y aplicada en distintos meses del año 2018.

5.2.5.3.1 Resultados Nivel 1. Recordar y reconocer

Con un puntaje máximo de 55 puntos, se incluyeron reactivos con dos grados de demanda cognitiva; (recordar y/o reconocer). Representando al 61% de los encuestados, 19 docentes contestaron con puntaje promedio de 52 es decir; perciben como altamente útiles la realización de este tipo de actividades en clase. En este nivel, el alumno demuestra que puede recordar, reconocer o recolectar hechos, conceptos y procedimientos; al evocar, repetir, e identificar. El docente da prioridad a actividades como recordar hechos, conceptos y procedimientos, repetir e identificar.

5.2.5.3.2 Nivel 2. Comprensión

Con un puntaje máximo fue de 50 puntos. Incluye dos grados de demanda cognitiva, (comprensión y organización de conceptos). Solo el 23 % correspondiente a 8 docentes encuestados perciben como más útiles las estrategias de enseñanza-aprendizaje de este nivel contestando con puntajes promedio de 47. En este nivel se abordan las habilidades de comprensión, la elaboración de conceptos y organización del conocimiento específico. El docente percibe como útiles actividades donde sus alumnos muestran su capacidad para realizar actividades que impliquen el comprender los contenidos escolares, elaborar conceptos; caracterizar, expresar funciones, hacer deducciones, inferencias, generalizaciones, discriminaciones, predecir tendencias, explicar, transferir a otras situaciones parecidas, traducir en lenguajes simbólicos y en el lenguaje usado cotidianamente por los alumnos.

5.2.5.3.3 Nivel 3. Aplicación

El puntaje máximo para este nivel fue de 80, incluye tres grados de demanda cognitiva (la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo). El docente diseñaría actividades que impliquen analizar datos, resultados, gráficas, patrones, elaborar planes de trabajo para probar hipótesis, elaborar conclusiones, proponer mejoras, analizar y organizar resultados, distinguir hipótesis de teorías, conclusiones de resultados, resolver problemas, analiza críticamente. Solamente 6 docentes (16%), percibieron como más útiles este tipo de actividades en el aula con puntajes promedio de 48.

5.2.5.4 Resultados de Entrevista

En total se entrevistaron a 36 estudiantes. Se eliminaron entrevistas en la que los respondientes contestaban en su mayoría que no sabían, o que sus respuestas no tenían que ver con el cuestionamiento. Las respuestas de la pregunta 16, por cantidad de respuestas, se organizaron en tablas. Cabe mencionar que las ya mencionadas respuestas, como resultados de esta investigación, servirán como indicadores para el diseño de instrumentos, en futuros estudios sobre el desempeño escolar. La mayor parte de los participantes coincidieron en las siguientes respuestas:

Tabla 3 Entrevista

Pregunta	Respuestas
1. ¿Qué es tener un buen desempeño escolar?	“sacar buenas calificaciones”, “tener 10”, Es tener 8 de ocho para arriba, 9 y 10 “llevarme bien con los profes”, “no sé”,
2. ¿Qué es aprender?	“sacar buenas calificaciones”, “no sé”, “es entregar trabajos”, “tareas”, “ver cosas nuevas”, “portarse bien y hacerle caso al Profesor”.
3. ¿Con cuánto tiempo te anticipas para estudiar para exámenes o entregar trabajos?	“a veces”, en mi casa, con mucho tiempo, “con mi mamá”, “no sé”,
4. ¿Por qué vienes a la escuela?	“me regañan en mi casa”, “porque me mandan”, “porque me aburro”, “por mis cuates” “me gusta venir para ver a mis amigos y/o novia”
5. Te gusta que tus compañeros hablen mucho en clases ¿Por qué?	“a veces”, “si”, “somos amigos” “nos llevamos bien”
6. ¿Te gustaría que fueran menos de la mitad de alumnos en tu salón? ¿Por qué?	“no” “sería aburrido” “menos problemas” “si, los que me caen mal”
7. ¿Porque va a ser útil en tu vida futura tener buenas calificaciones?	“para que no me regañen” “para trabajar” “para que me den dinero” “ para que me compren cosas” “para terminar la secundaria”, “para estudiar la prepa”, “para no tener broncas en mi casa”
8. ¿Qué es más importante el aprendizaje o hacer amigos en tu escuela?	“sacar buenas calificaciones” “no tener problemas” “mis amigos” “llevarse con los profes”
9. ¿te gusta pensar en lo que vas a decir o participar en la clase antes de hablar? ¿Por qué?	“a veces” “no” “no entiendo” “ hablan mucho”
10. ¿Te gusta crear distintas soluciones a un problema, actividad o ejercicio?	“no” “ no le entiendo”
11. ¿Por qué te gusta tu Secundaria?	“tengo a mis amigos”, “aprendemos cosas”, “me gusta jugar más tiempo”, “que nos saquen al patio”, “me gusta que nos reprueben”, “porque no nos gritan”, “porque nos dejen tantas tareas aburridas”, “porque son chidos”
12. ¿Cada cuando imaginas tu vida futura en la escuela?	“no” “no sé” “a veces”
13. ¿Cada cuando imaginas tu vida laboral en el futuro?	“a veces” “para trabajar cerca de mi casa” “ para trabajar de lo que estudie”
14. ¿Qué sentimientos relacionas a la secundaria?	“me gustan mis amigos”, “amo a mi novio”, “quiero a mi novio”, “me gustan varias niñas”, “me cagan tantos trabajos”, “me enojan algunos profes”
15 ¿qué haces para resolver cuando algo no sale bien en tus exámenes o entrega de actividades?	“nada” “le digo al profesor que no entiendo” “ veo si puedo copiar, solo una pregunta” “ a veces me esfuerzo, depende como sea el profe” “no sé”
16. ¿Cuándo estas en la escuela en que piensas con mayor frecuencia?	<u>Nota:</u> se hizo un cuadro de organización por la respuesta fue anónima y muchos estudiantes pidieron escribirla, sin ponerle nombre....

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4 Entrevista. Pensamientos de mayor frecuencia adolescentes participantes.

Pensamientos de mayor frecuencia de los adolescentes participantes (anónimos)		
Necesidades corporales - emocionales	Escuela	Medios de comunicación
1.mis crush 2. XXX 3. felicidad, 4.ya deje de amarte 5.enflacar 6.comida 7.enojo 8.en volar 9. mis XV 10.dormir 11. órgano sexual masculino (lo dibujo) 12.soy bonita 13. Problema de mi pie 14.Dolor de cabeza 15. Fotos y videos gay 16. Darme un beso 17. Soy malo 18. En Yaoi (historieta de hombres gay japoneses) 19. Fobia a la muerte 20. Ya no respetar mas 21. aburrimiento 22. tristeza 23. Porno y sexo	1.calificaciones 2.pasar materias 3. hacer tarea 4. cambiarme a la mañana 5.como mejorar en la escuela 6.no reprobado el año y tengo hambre 7. en matemáticas 8.firma de boletas 9. leer, poner atención	1. mi celular, 2.fecabeook 3.enviar mensaje novia 4.en juegos y películas 5. Ver T.V. 6. X-box 7. en música 8.Dragon ball y reguetón 9. Leer Memes 10. Dibujos de anime 11. Videos juegos 12. Free fire 13. cantantes Porst malone 14. música y dibujar 15. Cine, fiestas 16. Países asiáticos 17. Libros 18. Fútbol 19. Play Station 20. Momos 21 Bruno mars

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5 Continuación de entrevista. Pensamientos de mayor frecuencia de los participantes

Pensamientos de mayor frecuencia de los adolescentes participantes (anónimos)			
Socialización	Familia	Conducta	Futuro
1.amigos 2. futuro como testigo de Jehová 3.jugar futbol 4. deporte 5. Vacaciones 6. si vuelvo a llorar por mi ex novio o no hablarle 7.novia - novio 8.las amigas no duran siempre 9. beso de Kenia 10. en mi amiga Ximena 11 .en Carlos y Ricardo 12. vacaciones 13. navidad-año nuevo 14. en personas que no me hablan 15. Regalos de cumpleaños 16. Jugar en el receso 17. Viajar	1.Ir con mi abuela 2. mamá, papá, hermana 3..en mi familia 4. mi hermano deje fumar y de tomar 5.problemas con mi familia 6. mi primo Nando bebe 7. mi mascota 8. llevarme bien con mi mamá, papá, 9. mi hermano 10. mi tío y en mi tía 11. Ayudar a mi mamá 12. Tío que falleció 13. En mis primos 14. En mi papá, está cansado	1.no me regañen 2.no portarme mal 3. me peguen en la firma de boletas	1.futbolista y millonario 2. terminar mi carrera 3. que voy a ser de grande 4. viajar a Japón 5.mi futuro y en música 6.ser alguien en la vida

5.2.5.5 Resultados de la guía de observación de la impartición de clase por el profesor

En la guía de observación de la impartición de clase por el profesor, (ver anexo 6), se observaron un total de 12 clases, en distintos meses, de las asignaturas de Ciencias, Matemáticas, Español, inglés, Geografía, Historia.

De acuerdo con Villalta (2013), en las clases observadas, se detectó una clara tendencia a la impartición declarativa del docente, que implica presentar contenidos factuales y conceptuales. Para Villalta (2013), los conocimientos factuales refieren a la información de datos y hechos a memorizar. El profesor informa y evalúa la recepción de contenidos curriculares, a través de solicitar el recuerdo o recuperación de la información a través de distintos ejercicios en situaciones ya recordadas y/o ejercitadas por el estudiante. La solución a problemas en ciencias, se hace de manera grupal y para explorar la situación o experimento propuesto y guiado por el profesor.

5.2.5.6 Resultados de la guía de observación de la interacción profesor – alumnos

La guía se encuentra en el anexo 7. Los resultados indican mayormente rasgos de una cultura colectivista, con orientación a corto plazo, donde el docente es responsable de los aprendizajes de los alumnos y transmisor de conocimiento.

Tabla 6. Guía de observación en la interacción profesor – alumnos en el aula

Característica a observar en la interacción profesor – alumnos en el aula	SI	NO
1. El estudiante es el responsable de los aprendizajes. (Mert, A., 2012).		NO
2. Los estudiantes expresan su opinión libremente aunque sea contraria a la opinión del profesor (Mert, A., 2012).		NO
3. A los estudiantes le agrada que los profesores critiquen y expresen abiertamente su opinión sobre mi desempeño académico para mejorarlo (Mert, A., 2012).		NO
4. Debatir o contrariar la opinión del maestro no es bien visto (Mert, A., 2012).	SI	
5. Las preguntas al profesor son para aclarar dudas, no para debatir con el profesor (Keith, 2012; Signorini, Wiesemes, & Murphy, 2009).	SI	
6. Se privilegia el trabajo en equipo más que el trabajo individual (Moch, 2001).	SI	
7. Se motiva el trabajo creativo e independiente (Serrano, 1999).		NO
8. Las soluciones que plantean los profesores a los problemas, investigaciones o proyectos son variadas (Mert, A., 2012).		NO
9. El conocimiento es transmitido por el profesor y recibido por los alumnos (Hofstede, 1980, 2001).	SI	
10. El llevarse bien con los compañeros de grupo es tan importante como el aprendizaje (Mert, A., 2012).	SI	
11. Los estudiantes se concentran en sus necesidades individuales de aprendizaje (Faitar, 2006).		NO
12. Los estudiantes aprenden mejor a través de conceptualizaciones, abstracciones o símbolos. (Faitar, 2006).		NO
13. Los estudiantes aprenden mejor con experimentos y ejemplos concretos (Faitar, 2006).	SI	
14. Los estudiantes valoran más las relaciones interpersonales con maestros y compañeros que su propio aprendizaje (Faitar, 2006).	SI	
15. La mayor parte de los estudiantes tienen buen desempeño en el uso de su pensamiento lógico, análisis y planeación de sistemas (Mert, A., 2012) (Choi and Nisbett).		NO
16. La mayor parte de los estudiantes tienen buen desempeño en el uso de pensamiento concreto (Mert, A., 2012).		NO
17. Los estudiantes valoran más el aprendizaje que sus relaciones interpersonales (Faitar, 2006).	SI	
18. Los alumnos escuchan al profesor o compañeros para reflexionar sobre su aprendizaje (Yamazaki, Y., 2005) (Kolb, D., 1984).		NO
19. La reflexión de los alumnos es una manera de transformar su propio aprendizaje (Randolph, A., 1979) (Posner, B., 1979).		NO
20. Los alumnos valoran la opinión de sus compañeros en cuanto a sus relaciones personales (Triandis, H., 2002).	SI	
21. Los estudiantes toman riesgos y la iniciativa en su aprendizaje autónomo (Triandis, H., 2002).		NO
22. Los alumnos valoran mucho la opinión de sus compañeros en cuanto al aprendizaje (Triandis, H., 2002).		NO
23. Los alumnos valoran la opinión de sus profesores (Triandis, H., 2002).		NO
24. Los estudiantes prefieren observar e imitar al profesor en su aprendizaje en lugar de tomar la iniciativa (Staub & Stern, 2002).	SI	
25. Los estudiantes dependen de lo que opine su familia o amistades en la toma de decisiones para trabajo en equipo o cualquier proyecto académico (Triandis, H., 1985).	SI	

26. El profesor motiva a sus alumnos para pensar de manera crítica e independiente (Mert, A., 2012).		NO
27. El diseño de actividades está centrado en la necesidades (Faitar, 2006).		NO
28. El diseño de la planeación se realiza por grupo (Mert, A., 2012).	SI	
29. El diseño de actividades de planeación se realiza en base a las necesidades individuales de cada estudiante (Mert, A., 2012).		NO
30. Los profesores hablan más tiempo durante clase que los alumnos (Faitar, 2006).	SI	
31. El conocimiento en el aula es transferido por el experto: el docente (Hofstede, 2001).	SI	

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Analisis y discusión de resultados

5.3.1 Dimensión de política educativa y económica

5.3.1.1 Política educativa y economía de la educación

Las similitudes de la política educativa y normatividad mexicana en la que se encontraron los conceptos de desempeño, habilidades, calidad, resolución de problemas, eficiencia, y productividad que hacen referencia a la economía de la educación y a la teoría del capital humano, se describen en los siguientes párrafos.

Comenzaremos por redundar los orígenes del termino desempeño desde la perspectiva de la economía, con Adam Smith (1776), quien en su obra “La riqueza de las naciones”, desarrolló sus ideas en torno a la similitud entre los hombres y las máquinas que tenían un desempeño y que producían bienes. Posteriormente Schultz (1960), se refiere a la inversión del capital humano.

En el capítulo dos se especifican los artículos de la normatividad mexicana donde se encontraron conceptos como calidad, desempeño, habilidades, resolución de problemas, eficiencia, eficacia, competencia, y productividad que hacen referencia a la economía de la educación.

Al ubicar el desempeño escolar como parte esencial del sistema educativo

mexicano, se enfatizó su tendencia a la calidad, la eficiencia y funcionalidad educativa y por lo tanto a la teoría económica de la educación. Su anclaje en una perspectiva principalmente económica, concibe a la educación en torno de los costos y beneficios, tratando al proceso de formación y de aprendizajes como una inversión al capital humano a largo plazo que reeditarán en el futuro.

En contraste, Dewey (1995) rechazó las visiones instrumentales de la escolaridad, según las cuales una actividad educativa debía generar un producto educativo específico. Consideró que las actividades educativas debían realizarse sólo porque son intrínsecamente valiosas y que la educación progresiva debe centrarse en el niño y no en la preparación para las realidades de la vida adulta.

Para la prueba PISA, el desempeño escolar está muy relacionado con la resolución de pruebas con niveles altos de desempeño, en donde se hace referencia a la eficacia en la educación y se observa una tendencia a la teoría del capital humano o a la teoría económica en la educación

5.3.1.2 Nuevo Modelo Educativo y la economía de la educación

En los programas de estudio del Nuevo Modelo Educativo (NME), se identificó un carácter instrumental o meramente operativo. Al analizar los diferentes programas de estudio basados en contenidos, aprendizajes clave, enfoque competencial, ejes, ámbitos, ambientes, cantidades, datos estadísticos, y referencias bibliográficas; se dejan de lado indicadores cualitativos y contextuales, que están en continuo movimiento y que determinan simultáneamente el desempeño escolar en el aula.

Retomando el aspecto cuantitativo, en el Nuevo Modelo Educativo observamos una descripción de los inputs del sistema educativo referentes a los gastos por estudiante, el equipamiento, cantidades de alumnos que ingresan, y sin embargo, tampoco se hace referencia a las condiciones que pueden ser de desigualdad, que se producen entre otros motivos por los procesos de selección de alumnos en el examen IDANIS o de ingreso a la educación secundaria, el de COMIPEMS o de ingreso a la educación media superior. No hay referencia a estudios de seguimiento de los diferentes extractos sociales, contextuales, ni a las condiciones de los perfiles de ingreso o egreso.

En este NME no encontramos tiempos y especificaciones diferenciadas por regiones de población. Tampoco se establece en el NME las profesiones que se necesitan en México para el crecimiento económico, no se relacionan estudios que informen sobre los mejores sueldos percibidos durante ciertos periodos de vida laboral y su correlación con las necesidades de las empresas.

Calidad, eficacia, desempeño son palabras que encontramos de manera intermitente en el Nuevo Modelo Educativo (NME). Paralelamente en el NME se habla del contexto en múltiples ocasiones, sin embargo, no se conceptualiza, ni se describe en las distintas regiones de México. Parte del contexto son las condiciones en las que viven cotidianamente tanto docentes como alumnos. Observamos un plan de estudios, pero no un plan estratégico que derive en programas de acción con objetivos y metas en tiempos específicos.

La cantidad de asignaturas y/o de alumnos que tiene un mismo docente al mismo tiempo, en grupos de más de 50 alumnos con menos de 45 minutos reales de clase, nos dan como resultado segundos de interacción o atención por alumno por clase; lo cual tampoco sucede ya que cada docente no podría atender a cada alumno, cada clase. En resumen, hay una impersonalización

de la educación en la EST 67 y en la mayor parte de la educación básica, con gran cantidad de alumnos, de aprendizajes, de contenidos y poco tiempo efectivo de clase; lo que está condicionando el desempeño escolar.

La cantidad de contenidos manifestada en los aprendizajes clave es uno de los aciertos del NME para mejorar un poco las alarmantes condiciones ya descritas; porque permite al docente de acuerdo a sus decisiones pedagógicas y diagnóstico seleccionar contenidos. Sin embargo en la homogeneización de procesos administrativos; regularmente se les pide a los docentes que abarquen todos los contenidos.

En el discurso educativo y en los planes del NME se otorga a las escuelas autonomía curricular con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades de sus estudiantes, en contraste en la práctica educativa se tienen fichas escolares para los Consejos Técnicos Escolares (CTE), y toda una serie de procesos que homogenizan los procesos educativos.

5.3.1.3. Relación planes de Estudios de la SEP con PISA

Hay una falta de coherencia entre las áreas, niveles y proceso cognitivos que evalúa PISA, el Plan de Estudios SEP 2011 y el Nuevo Modelo Educativo 2017 para educación básica en México.

Adicionalmente, el perfil de ingreso y egreso del NME, no concuerda con las descripciones de distintos teóricos (Piaget, Vygotsky, Kohlberg, Bandura, Freud), sobre la etapa de desarrollo del adolescente con su búsqueda de identidad, con su maduración sexual, con la etapa de operaciones concretas y el umbral para el desarrollo de operaciones formales.

El NME hace referencia a la prueba PISA, y el bajo desempeño obtenido, sin

embargo, con los aprendizajes clave y el enfoque competencial se siguen planteando contenidos disciplinares a aprender dentro de cada asignatura. Faltando especificaciones del conocimiento interdisciplinar, epistémico y procesal que indica la ya reiterada trenza para el desarrollo de competencias que se encuentra de forma parcial en el NME y de manera completa en el documento del Marco de aprendizaje de la OCDE para el 2030.

La duda que emerge es dónde quedan las referencias a PISA y la resolución de problemas, ya que PISA no evalúa contenidos, ni asignaturas sino la resolución transversal de situaciones a resolver, con los respectivos procesos cognitivos involucrados.

En el NME no se encontraron investigaciones diagnósticas e integrales del contexto mexicano sobre el perfil, identidad y diagnóstico de los actuales estudiantes de secundaria en México, de toda la educación básica y media superior lo que parece contrariar el desarrollo integral del adolescente. Se manifiesta como clave del NME el desarrollo integral del adolescente, de estudiantes sin identidad que no se conocen, describen o diagnostican, que son mexicanos con toda la complejidad que nuestra nacionalidad conlleva y que son adolescentes con una diversidad de problemáticas.

La importancia de las variaciones del aprendizaje en diferentes contextos rurales y urbanos la pone de manifiesto Arauz (2013), en los resultados de su investigación en niños mexicanos. Concluye que se desarrollan habilidades diferentes en los niños rurales, como la observación intensa y la atención simultánea, la comunicación no verbal, mayor iniciativa y disponibilidad para la colaboración y ayuda. Lo anterior, también es congruente con los resultados de la entrevista, en la que solo un menor expresó que los pensamientos que más vienen a su mente es de ayudar a su madre.

5.3.1.4. Contextualización de PISA con las condiciones mexicanas

Al parecer, los resultados de la prueba PISA reafirman la relación con la economía de la educación, lo que para Becker (1983), era el desarrollo de un país, que a su vez se conceptualizaba y valoraba por la utilización de conocimientos, por el uso de técnicas y por la cotidianidad de los hábitos de la población.

Se encontró falta de contextualización de los creadores de la prueba PISA y las condiciones mexicanas, características de una cultura colectivista (Kaur, 2015). En los distintos informes de la prueba PISA, se describen altos resultados académicos medidos a través de pruebas de rendimiento estandarizadas dejando de lado otras áreas de la formación y evaluación (contextual, afectiva social, desarrollo personal, formación ciudadana), es decir, estas pruebas se han basado en medidas unidimensionales de la calidad educativa.

En el sitio oficial de la mencionada prueba, se especificó que PISA no puede identificar relaciones de causa y efecto entre las políticas, prácticas y los resultados educativos, pero sí puede mostrar a educadores, a responsables políticos y a todo el público interesado en qué se parecen y diferencian los sistemas educativos, y lo que eso supone para los estudiantes. Desde nuestro punto de vista, no deberían llamarse resultados de PISA, sino “informe de similitudes y diferencias de los sistemas educativos miembros de la OCDE”.

Siguiendo con el informe de la prueba PISA 2012, los resultados muestran que los sistemas educativos exitosos tienden a otorgarle mayores niveles de autonomía curricular a sus escuelas. Esta autonomía suele venir acompañada de incentivos para que los establecimientos mejoren su gestión educativa. Por ejemplo, en Corea, Holanda, Hong Kong-China y Japón, las escuelas tienen

mayores niveles de responsabilidad para establecer las políticas de admisión, disciplina y evaluación, así como escoger qué libros y manuales se usan y qué cursos se ofrecen.

Las escuelas en México tienen, en términos comparativos, bajos niveles de autonomía curricular, prueba de ello es la estandarización de los planes y programas de estudio y los contenidos y productos a trabajar en los Consejos Técnicos Escolares. Dentro de la OCDE, sólo tienen menores niveles de autonomía que Grecia y Turquía. La provisión de mayor autonomía no asegura mejores rendimientos. Los mayores niveles de autonomía están relacionados con mayor rendimiento en matemáticas en contextos donde existe un ambiente colaborativo entre profesores y directivos y/o sistemas de rendición de cuentas.

5.3.2 Discusión de la dimensión psicosocial y cognitiva

En las guías de observación los estudiantes participantes de este estudio se encuentran en la etapa de operaciones concretas, ya que aún no son capaces de reflexionar sobre los objetos concretos ni sobre las proposiciones que contienen dichos objetos. Los estudiantes están en el desarrollo de realizar la combinatoria lógica que les posibilite en un futuro un análisis de las distintas resoluciones de un problema hipotético-deductivo.

Lo anterior tiene un gran contraste con la prueba PISA que plantea resolución de problemas en niveles de alto desempeño que coinciden con la etapa del pensamiento de operaciones formales.

La etapa de las operaciones concretas de los participantes de este estudio de caso es congruente con las aportaciones de Kohlberg (1983), con el desarrollo de la adolescencia comienza una identificación del yo, hay lucha de identidad y también se da inicio al desarrollo de la abstracción en el adolescente.

5.3.2.1. Circunstancias del contexto como determinantes del desempeño escolar

Las circunstancias en las que interactúan cotidianamente el desempeño escolar de profesores y estudiantes participantes, condicionan mayormente procesos de enseñanza- aprendizaje en el nivel de conocimientos, contrario a lo que evalúa la prueba PISA en los niveles de ejecución- aplicación. Ya describimos tales condiciones en párrafos anteriores.

La mayor parte de los alumnos aún están operaciones concretas, necesitan del contexto inmediato para poder relacionar con sus esquemas cognitivos. Algunos referentes del contexto los encontramos en la investigación de Cuevas R. Hernández S. et al. (2012), con visitas a museos, fábricas, parques y otras instituciones; aplicando encuestas y entrevistas; trabajo en equipo, para mejorar el desempeño escolar en el área de ciencias. Se confirma que en el nivel de conocimientos, los estudiantes tienden a aprender mejor con experimentos y ejemplos concretos (Faitar, 2006).

El uso de referentes concretos, en el nivel de conocimientos fue congruente con los altos puntajes en la Escala de Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA), ya que los estudiantes perciben como muy útiles actividades recuperación de la información como repetir, asociar, copiar, recordar, identificar (operaciones cognitivas básicas). La mayor parte de los estudiantes perciben un mejor desempeño en el uso de pensamiento concreto (Mert, A., 2012).

En la relación pensamiento y aprendizaje mediante referentes concretos, se confirmó que las actividades para concursos que no estuvieron especificadas en los contenidos de las asignaturas de educación básica, los estudiantes destacados, con promedios de 9 y 10. Desarrollaron proyectos ecológicos en interacción directa con el entorno escolar, en el plantel objeto de esta investigación. Como se especificó en el capítulo uno, tiene grandes

superficies de piedra volcánica, donde es factible el desarrollo de tales proyectos ecológicos.

De acuerdo a las observaciones realizadas, solo un alumno o dos por grupo, siente la necesidad de suponer diferentes respuestas a un problema matemático o a un experimento de ciencias que pudieran probarlo experimentalmente y deducir respuestas, lo que nos evidencia nuevamente que la mayor parte de los estudiantes se encuentra aún en la etapa de operaciones concretas ya que aún no pueden abstraer diferentes posibilidades lógicas en su mente para establecer distintas hipótesis o respuestas. Se sigue privilegiando lo que para Coll (1987), es el aprendizaje memorístico de una gran cantidad de contenidos.

La mayor parte de los planes y programas de estudios están focalizados al estudio de datos. El problema aun es mayor cuando, el estudio de los mencionados datos, no hace referencia al contexto inmediato donde el alumno ha vivido toda su vida, y pudiera tener el esquema cognitivo de referencia para relacionarlo. Adicionalmente, son pocos los contenidos que se concentran en la identificación de diferencias, de similitudes, en la relación de diferencias del algún hecho o problema, en la orientación espacial, en las comparaciones, en la organización de elementos, en las relaciones espaciales, en las relaciones temporales, en las relaciones numéricas, en el seguimiento de instrucciones, en la toma de decisiones, en alternativas lógicas de solución (pensamiento divergente), en la síntesis del funcionamiento de diversos elementos juntos (pensamiento convergente).

Esta focalización al estudio de datos, se pone de manifiesto en lo que Villalta (2013), organizó como niveles de intercambio, según su exigencia cognitiva alta o baja. Tales niveles se asocian de modo significativo a criterios de interacción y a las funciones cognitivas, que en los resultados de este estudio de caso están en el nivel de conocimientos. En este nivel, las preguntas al profesor son mayormente para aclarar dudas, no para debatir con el profesor

(Keith, 2012; Signorini, Wiesemes, & Murphy, 2009).

En relación con los resultados de las guías de observación, es difícil para la mayoría de alumnos distinguir en que reside el problema o relacionar los datos más importantes que definen un problema, se encontraron dificultades en la observación e identificación de diferencias y similitudes.

Como parte de las observaciones piloto, se les pidió a los estudiantes, al observar un hoja tamaño carta que nombraran marcas comerciales pudieran recordar, después de haber observado durante un minuto la hoja, fue sorprendente el número de marcas comerciales que los estudiantes identificaron y recordaron. En contraste con una hoja con muchos dibujos de elementos relacionados con las escuelas, solo algunos alumnos mencionaron más de 10 artículos escolares, después de haber observado también la hoja con los dibujos escolares durante otro minuto. Para Nunan (2011), los aprendices más efectivos son los más activos y más preparados para tomar control de su propio aprendizaje.

En la mayoría de las observaciones, fue común la impulsividad de los estudiantes para participar sin alzar la mano, la búsqueda no planeada de información, (instintiva por qué ocurrió en el momento), la deficiencia de vocabulario en la propia lengua materna, la falta de orientación o de ubicación temporal en simultaneidad de fechas o acciones, la falta de ubicación espacial en torno a las figuras geométricas, distancias o lugares en las clases de ciencias o matemáticas.

De acuerdo con Feurestein (1980), estas carencias de pensamiento lógico, hipotético, inferencial dificultan el comportamiento. Tienen como resultado maneras de comunicación principalmente situadas en el “yo” o egocéntricas, carencias para especificar respuestas y conducta impulsiva.

5.3.2.2. Percepción de utilidad de los profesores de actividades de enseñanza para el aprendizaje de datos

Retomando el resultado del instrumento de actividades de enseñanza, “EPAENC” y de las guías de observación, se muestran algunas similitudes de resultados entre los mismos instrumentos y con diferentes autores, así también las contradicciones con lo que se evalúa en la PISA.

Algunas de las similitudes encontradas, coincidieron en que el conocimiento en el aula es transferido por el experto: el docente (Hofstede, 1980). En las observaciones realizadas, hay una tendencia a la impartición declarativa de las clases por parte del docente, los intercambios entre docentes y alumnos de baja exigencia cognitiva. En los resultados de la aplicación de los instrumentos, la mayor parte de docentes y alumnos participantes tuvieron una percepción de utilidad de actividades en el nivel de conocimiento o para el aprendizaje de datos; lo que se puede deber en gran medida también a las condiciones y circunstancias del contexto en las distintas regiones de México

De acuerdo a Villalta (2013), la impartición declarativa consistió en presentar contenidos factuales y conceptuales, es decir, información de datos y hechos a memorizar; con menor interacción de los conocimientos conceptuales que implican explicaciones y relaciones entre información. El conocimiento es transmitido por el profesor y recibido por los alumnos (Hofstede, 2001).

Los profesores participantes percibieron como más útil actividades de enseñanza con información visual y figurativa, con poca sistematización

desplegada en el salón de clase, u organizada en estructuras. El diseño de la planeación se realiza por grupo (Mert, A., 2012).

No se observó a profesores cuestionando a los alumnos en particular, sino más bien a la colectividad del grupo. Los profesores hablan más tiempo al frente de la clase que los alumnos (Faitar, 2006). Esta es una práctica común en el sistema educativo mexicano, por lo que hay alumnos que, en toda su trayectoria académica, vivieron en el anonimato o impersonalización de su aprendizaje y quizás nunca interactuaron con sus profesores en el intercambio de ser cuestionados, cuestionar o debatir.

Esta falta de cuestionar a los alumnos de manera individual, generalmente no es bien vista socialmente en la cultura mexicana y coincide con la falta del desarrollo del pensamiento crítico. Este desarrollo del pensamiento crítico, es visto en las culturas individualistas de acuerdo a Hofstede (1986), como una motivación para el estudiante en beneficio de la habilidad para confrontar, localizar incongruencias, hacer comparaciones y de argumentar en respuestas extensas. Generalmente, en nuestro país es visualizado como exponer al alumno o faltar a su integridad física, para lo que hay toda una normatividad que protege al adolescente.

Desde la perspectiva de Nelson (2001), los docentes mexicanos sienten que son responsables del aprendizaje de sus estudiantes, contrario al caso de la generalidad de los profesores norteamericanos que motivan a sus estudiantes para que se sientan individuos responsables de su propio aprendizaje.

Kaur, & Noman, (2015), expresaron que en una cultura colectivista, el rol de los maestros es transferir el conocimiento de una manera clara, ya establecida y directa, mientras que en una cultura individualista, el maestro espera que

los estudiantes participen activamente en la adquisición de conocimiento a través de discusiones e indagaciones (Staub, & Stern, 2002).

En la cultura individualista, un maestro se basa principalmente en enfoques individualistas, como alentar a los estudiantes a convertirse en pensadores independientes. Los estudiantes se centran en sus necesidades individuales, mostrar prominencia en el habla, expresar su opinión libremente y ser asertivos (Faitar, 2006). En las culturas individualistas, los maestros utilizan la crítica abierta del trabajo de los estudiantes y se dirigen a sus alumnos de manera individual cuando están frente a grupo, como una estrategia socialmente bien vista, para mejorar aún más.

En el lado opuesto, la mayor parte de los profesores participantes de esta investigación perciben como más útiles actividades en el nivel de conocimientos, en contraste la prueba PISA, (2013) Volumen V, evalúa la capacidad de razonamiento, que no se utiliza de forma explícita en los niveles de ejecución y aplicación, sino que está implícita en cada uno de los procesos de resolución de problemas. En la comprensión de una situación problemática, los estudiantes deben distinguir entre hechos y opinión o pensamiento divergente (alternativas lógicas desde una información). En la formulación de una solución, es posible que necesiten identificar las relaciones entre las variables o pensamiento convergente (funcionalidad de síntesis) y en la selección de una estrategia, es posible que tenga que considerar la causa y el efecto; y, en la reflexión sobre los resultados, es posible que necesiten para evaluar críticamente los supuestos y soluciones alternativas o de comparación según criterios. Los adolescentes examinados deben demostrar sus habilidades de deducir, inducir, analizar, o de combinar tipos de razonamiento incrustados dentro de las tareas de resolución de problemas.

PISA no analiza los conocimientos de los estudiantes en estas áreas por separado, sino en relación con su capacidad para reflexionar sobre sus conocimientos y experiencias y aplicarlos en la vida real. Dentro de cada área

de evaluación, se concede mayor importancia al dominio de procesos, la comprensión de conceptos y la capacidad para desenvolverse en diversas situaciones.

5.3.2.3. Percepción de utilidad de la calificación vs desempeño escolar y aprendizaje

Existe una falta de percepción de utilidad de actividades de aprendizaje y de desempeño escolar en niveles de aplicación y ejecución que evalúa la prueba PISA. Los estudiantes participantes consideraron más útiles actividades de aprendizaje para recuperar información de la misma forma en la que fue presentada por el docente. Es decir, perciben como más útiles actividades para aprender datos que impliquen recordar, identificar, relacionar, etc.

Los participantes de esta investigación perciben como más útil la calificación, ya que les otorga el beneficio inmediato de pasar al siguiente trimestre o grado escolar; este es otro indicador que muestra que los participantes de este estudio de caso están situados en el presente inmediato con visión a corto plazo.

Con esta percepción de utilidad de la calificación fue posible corroborar en nuestras observaciones la falta de percepción del valor social del conocimiento y del aprendizaje. Es decir, se percibe como más valiosas socialmente a las personas de la comunidad de la EST 67, entre mejores ingresos económicos tengan. El tener mayores conocimientos o grados escolares, no es percibido como estatus social, ni con mayores beneficios económicos. En el contexto de los participantes, es común tener vecinos o familiares que estudiaron una carrera profesional y se dedican a un oficio que les permite mayores ingresos económicos, también es socialmente bien

visto el dedicarse a un oficio o actividad lícita o ilícita que brinde mayor ingresos monetarios.

5.3.3. Discusión de la dimensión del contexto histórico y cultural

5.3.3.1 Percepciones prioritarias de socialización y colectividad

Los hallazgos de la entrevista y de los resultados de los pensamientos que más tienen los adolescentes, concuerdan con algunos de los factores de la escala de Díaz Loving (2013), en cuanto a la pasividad y nosotros lo relacionamos con la vida académica de los estudiantes participantes. También en los resultados de sus pensamientos, los participantes se mostraron tradicionalistas y afiliados a la estructura familiar y social, a la obediencia, los estudiantes piensan en sus tutores como responsables para les ayuden a anticipar sus actividades. La mayor parte de los participantes de la entrevista asisten a la escuela con cierta obligación para evitar que los regañen. Estos resultados fueron también congruentes con los hallazgos del cuarto rango de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) y con el tercer rango de agrupación de cuestionarios de la Escala de Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA), donde los respondientes percibieron como poco útil asistir o aprender en la escuela secundaria.

Haciendo énfasis en la pregunta 16, los participantes manifestaron preferir llevarse bien con sus compañeros por encima algún trabajo académico, las buenas calificaciones son sinónimo de aprender y del desempeño escolar, sirven para una utilidad a corto plazo o inmediata como es que les compren cosas, evitar que los regañen. En las respuestas de la entrevista y en la guía de observación, la mayor parte de los estudiantes participantes están enfocados en el presente y en su función como hijos que los mandan a la

escuela, evitando que sus padres no los regañen, que los profesores no los reprueben, no encontramos muchos elementos de su identidad como estudiantes, sino más bien características de filiación a su familia, de obediencia y de identidad colectiva. La responsabilidad del aprendizaje está más relacionada con el profesor y con el número de la calificación, lo que fue congruente con los hallazgos de la escala de Motivación de logro (EAML)

Para Hofstede (2019), las descripciones anteriores son características de las culturas colectivistas, en donde la identidad gira en torno a la colectividad. Hay una tendencia a integrarse en grupos, registradas en las observaciones, en donde los docentes se dirigían y describían sus explicaciones a la colectividad del grupo y solo se dirigían a un estudiante en particular para regañarlo, o contestar una pregunta del tema. Se encontró también una orientación al presente, ya que se buscan recompensas inmediatas y como se aprecia en los resultados de la pregunta 16 de la entrevista, solo algunos alumnos piensan en su futuro.

En las culturas colectivistas, los mayores logros de la vida que son socialmente aceptados y mejor vistos residen en ser buen hijo, padre, madre, esposa, esposo, y los logros únicamente individuales pasan a segundo término. En los ambientes sociales, escolares o laborales, las relaciones sociales son más importantes y trascendentales para el desempeño en el referido ambiente que las tareas o actividades laborales, profesionales o escolares.

Continuando con la entrevista, los alumnos valoran la opinión de sus compañeros en cuanto a sus relaciones personales (Triandis, 2002). La asistencia a la escuela secundaria está estrechamente relacionada con actividades de socialización y de desarrollo de la identidad del adolescente, como se muestra en los resultados de la pregunta número 16. El llevarse bien

con los compañeros de grupo es tan importante como el aprendizaje (Mert, A., 2012). Para los estudiantes participantes la escuela no se encuentra mayormente asociada con nuevos conocimientos, sino con la utilidad a corto plazo de tener amigos, de tener novia (o), de trabajar al término de la secundaria o de ir a la prepa para que evitar regaños o broncas en casa. Los estudiantes dependen de lo que opine su familia o amistades en la toma de decisiones para trabajo en equipo o cualquier proyecto académico (Triandis, 1985).

Aprender es sinónimo de tener buenas calificaciones, de portarse bien, de obediencia, generalmente no hay anticipación de actividades para estudiar, ni para la entrega de actividades. Se asiste a la escuela por obediencia a los padres o tutores y para socializar, es trascendental las amistades, llevarse bien para que no sean aburridas las clases. Es más importante la socialización y la obediencia que las actividades académicas o que las calificaciones. No es común reflexionar antes de participar en clase, generalmente se hace por impulso para socializar, ya que generalmente no es bien visto que un profesor (a) se dirija o cuestione a algún alumno en especial, estas descripciones son congruentes con lo que Hofstede (1986), se refirió a México con una cultura colectivista.

La escuela no se relaciona con sentimientos hacia el aprendizaje sino más bien con sentimientos de socialización, de desarrollo psicosocial, sexual y de configuración de la personalidad del adolescente, con la aceptación social de un estudiante pasivo que esta al centro del aprendizaje para que reciba el apoyo del docente.

En general, lo adolescentes participantes de este estudio no siente la necesidad de perseverar ya que si no entienden algún contenido en el nivel del conocimiento o identificación es frecuentemente responsabilidad del docente, o simplemente no tiene interés por parte del estudiante en resolver lo que no entendió.

Es muy bien aceptado social y académicamente que un estudiante no entienda y tenga una postura pasiva de su aprendizaje, tal estudiante es visto como alguien que necesita que el profesor de nivel básico se haga cargo del estudiante, no hay contenidos académicos que profundicen en las implicaciones de la vida futura del estudiante o de las implicaciones de sus estudios académicos en su vida laboral o personal del estudiante, el estudiante cita como referencia inmediata y a veces única al contexto de su colonia o comunidad.

Para Bahena (2015), esta responsabilidad colectiva, refiere la construcción de una identidad nacional definida como romántica, es decir, conciben su nación a través de cualidades estéticas, colectivas, particulares y étnicas, cargadas de información histórica y cultural. Las prácticas culturales y los mecanismo ideológicos (comunidad de interés) están direccionados hacia la apropiación de un nosotros, difundido por la historia oficial.

Para Hofstede (2001), algunas características de las personas se encuentran muy relacionadas con su perspectiva a corto plazo, en la cual su mente está ubicada principalmente en el pasado con el respeto a las tradiciones, respeto por los rituales escolares, enmarcados como rituales escolares, como patriotismo, la obediencia, la primacía de las relaciones sociales o de amigos por encima del aprendizaje y cumplimiento de las obligaciones sociales. También la perspectiva a corto plazo está ubicada en el presente con la armonía superficial con el grupo de clase que implica llevarse bien con los compañeros y profesores.

Continuando con la perspectiva a corto plazo de los estudiantes participantes de esta investigación, pareciera que de acuerdo a nuestras observaciones el tiempo se detiene con las famosas frases “ahorita” “en cinco minutos” “en un ratito” que encierran un perspectiva del tiempo que se queda en el presente y posteriormente en pasado o que nunca sucedió. Los compañeros tienden a compartir lo que les pasa, anteponiendo sus relaciones sociales al aprendizaje

o calificaciones.

5.3.3.2 El pensamiento concreto y los medios de comunicación

La tendencia al pensamiento concreto y al uso excesivo de medios de comunicación o de dispositivos electrónicos para socialización, la observamos en diferentes grupos donde le gusta a la mayor parte de los adolescentes las explicaciones de los profesores con objetos muy coloridos y llamativos, con multimedia o dispositivos electrónicos, que captan su atención reactiva por algunos minutos, cambiando de estímulos llamativos en segundos (Bodrova, 2004).

Lo anterior es congruente con los resultados de la aplicación del instrumento de percepción de utilidad de actividades enseñanza en el nivel de conocimientos, ya que tanto los alumnos y profesores participantes lo perciben como más útil.

Para Mert (2012), en las culturas con valores colectivistas, se supone que cuantos más altos son los valores colectivistas en los individuos, más prefieren captar la experiencia de aprendizaje a través de la experiencia concreta, visual, ya establecida (aprender de su entorno o en relación con su entorno) y transformar su aprendizaje a través de la observación directa. Lo anterior es congruente con los hallazgos de nuestros instrumentos de actividades de enseñanza y de aprendizaje, con la etapa de operaciones concretas en la que se encuentra la mayor parte de nuestros alumnos participantes y con los hallazgos en niños mexicanos de Mejía- Arauz (2013).

Los estudiantes de culturas individualistas captan la experiencia a través del modo de aprendizaje de conceptualización abstracta y transforman la

experiencia de aprendizaje a través de la experimentación activa.

Como parte también de nuestras observaciones piloto, los estudiantes participantes y aludiendo a sus referentes concretos; identifican rápidamente marcas comerciales de su contexto inmediato, así como las personas famosas de los distintos medios de comunicación con los que interactúan y dedican en promedio más de 8 horas al día de acuerdo a la información de los instrumentos aplicados. Para Arias-Sais (2014), los maestros deberían de adaptar su práctica docente y los libros de texto como una manera de contextualizar o, mejor aún, "mexicanizar" el proceso de aprender. Para nosotros, además de mexicanizar el aprendizaje, sería indispensable precisar la etapa de desarrollo de la mayoría de los integrantes de un grupo (concretas vs formales), así como también identificar el nivel de los procesos cognitivos para abordar los contenidos seleccionados, de acuerdo a diagnósticos previos.

Aprender a través de la experiencia concreta, visual, ya establecida, nos parece congruente con tantos estímulos de atención reactiva en los medios de comunicación y dispositivos electrónicos, la mayoría de los alumnos participantes de este estudio no consideraron útil identificar o relacionar conceptos y de manera gradual establecer abstracciones o generalizaciones, propios de la atención dirigida. Con tantos estímulos, estos adolescentes parecen carecer de lo que Beryline (1954) llamó curiosidad perceptual que guía el incremento de la percepción de un solo estímulo.

Para Bodrova (2004), la habilidad de concentrarse en un estímulo cualquiera, puede ser excepcionalmente relevante o impresionante para alumnos que ya pasaron la etapa de las operaciones concretas y que por medio de abstracciones pueden dirigir su atención para la resolución de problemas.

La mente de gran parte de los adolescentes participantes de este estudio, está en atención reactiva o atención no voluntaria dominada por fuertes estímulos

ambientales que de acuerdo a Vygotsky (1993), pueden ser estímulos sensoriales o necesidades corporales. Es decir, durante la mayor parte de las clases y aunque se encuentren en interacción de exigencia cognitiva baja con los profesores, la mente de muchos adolescentes está ocupada, pensando necesidades corporales, en las relaciones sociales, en las preocupaciones o situaciones emocionales y en los estímulos de los distintos medios de comunicación que se focalizan en las relaciones sociales y sexuales.

En el contexto de la colonia de Santa Úrsula en la Ciudad de México, estos adolescentes observan e imitan una cotidianidad en la que es común y normal ver por horas la televisión y dormir después de las doce de la noche debido al uso excesivo de distintos dispositivos electrónicos.

La mayor parte de los estudiantes en este nivel, tienen problemas de identidad ya que están en desarrollo de la misma, tienen dificultades con el desarrollo de su cuerpo con su consiguiente duelo y conflicto interno.

5.3.3.3 Falta de perspectiva de futuro

La mayor parte de los contenidos del NME se encontraron en pasado y presente, es decir no se dio el hallazgo de contenidos que aborden el futuro o la ubicación de las condiciones actuales de los estudiantes en el contexto mexicano y su proyección en la perspectiva de futuro, para la resolución y proyección de la propia vida. Algunas asignaturas abordan de manera superficial el proyecto de vida de manera ligera y alejada de las condiciones de vida del estudiante.

De acuerdo a Batra (2002), la gestación de un estado mexicano autoritario y

paternalista se consolidó después de la revolución mexicana. Desde nuestro punto de vista, este autoritarismo contribuyó todavía más a la obediencia y pasividad en la generalidad de los mexicanos. Desde el punto de vista de Monsiváis (1990), una mínima confianza en el progreso frente a la industrialización y la tecnología, se dio en las percepciones de los mexicanos desde la década de los cincuenta lo que desembocó en falta de fe; y para nosotros aunado a la obediencia y pasividad dio como resultado falta perspectiva en el futuro.

En nuestras observaciones, la pasividad y la apatía que menciona Paz (1990), están estrechamente relacionadas con la falta de perspectiva del mexicano a largo plazo o a futuro. También desde nuestra perspectiva, creemos que la visión a largo plazo está relacionada con la falta de desarrollo de operaciones formales, de abstracción, de procesos de imaginación y creación, lo que coincide con el bajo desempeño en niveles de ejecución y planeación de la prueba PISA.

Tal vez esta sea una de nuestras explicaciones de tantos alumnos desmotivados con la aplicación del instrumento de EAML, ya que para muchos de los respondientes, su motivación académica es controlada externamente.

Además, en las entrevistas la mayor parte de los participantes no piensan en el futuro. Lo anterior configura para Hofstede (2001), una sociedad orientada a corto plazo que fomenta virtudes relacionadas con el pasado y el presente, como el orgullo nacional y la exaltación de las tradiciones.

Muchas respuestas de “no sé” denotaron en las entrevistas apatía por la vida académica, por el futuro, por no planear, ni anticiparse, por no preocuparse por el futuro, sino de saciar necesidades inmediatas, con sentimientos ilusorios de estatus social ligados a dispositivos electrónicos y redes sociales.

Estos participantes aun no piensan de manera pragmática en consecuencias

futuras, no consideraron necesario imponerse metas cotidianas o a largo plazo con tareas diarias de acción para el examen de ingreso a Educación Media Superior. Se observó una gran falta de capacidad de reflexión orientada a transformar su futuro.

Algunos autores como Jersild (1968), llaman a esta capacidad de reflexión como una evolución del adolescente para ir propiamente de lo perceptual a lo conceptual y a las abstracciones.

Quizás este sea uno de los motivos del bajo nivel de desempeño en la prueba PISA, que plantea situaciones para realizar abstracciones, ubicando relaciones simultáneas de tiempo, lugar, de causa-efecto, la toma de decisiones, el pensamiento divergente y convergente en la resolución de situaciones problema.

Para continuar hablando del futuro o de esta perspectiva a largo plazo, consideramos necesario retomar a Hofstede (2001). Ubicamos su importancia desde “las consecuencias de la cultura” (Hofstede 1980), que fue una de las fuentes más citadas en el índice de citas de ciencias sociales, y ha sido una de las investigaciones más influyentes hasta la fecha en el estudio de la gestión intercultural.

Para el referido teórico, la perspectiva a largo plazo, significa el fomento de las virtudes orientadas hacia el futuro. Para nosotros, la perspectiva de futuro está relacionada con el esfuerzo, la perseverancia, la autonomía en el aprendizaje, la visión a largo plazo de utilidad o beneficio futuro de los estudios académicos.

Desde nuestro punto de vista la falta de perseverancia y visión al futuro está estrechamente relacionada a su vez con el aprendizaje, con procesos cognitivos en los niveles de ejecución y aplicación de PISA, relacionados también con procesos cognitivos de imaginación, creatividad, proyectos de

vida, toma de decisiones,

También creemos que el contexto mexicano de este estudio de caso se encuentra ubicado con una perspectiva de pasado y presente, en sintonía con los medios de comunicación, con los contenidos de los libros de texto, con los planes y programas de estudio,

5.3.3.4 Contextos únicos de interacción cotidiana

Hay una tendencia de las familias de los estudiantes a desarrollar sus vidas en contextos únicos de sus colonias lo que contribuye a la falta de percepción de relaciones entre el alto desempeño escolar y mejores ingresos económicos o de oportunidades de vida.

Desde 1900, Chávez constituía el amor a la tierra que vio nacer al mexicano como parte de la tetralogía de las emociones.

Para Reyes (2009), las secundarias son espacios de vida adolescente en los cuales la experiencia escolar permite a los estudiantes mostrarse y construirse como jóvenes; asimismo se identifican algunos de los sentidos que adquiere la escuela para ellos y se realiza un análisis de los procesos de redefinición y re significación que los adolescentes viven en el momento en que cursan la educación secundaria.

Para Beristaín (1970), la exposición a diferentes contextos permite a los estudiantes mayor diversidad de organización de conceptos.

En su contexto inmediato, los adolescentes crecen con personas que no trabajan de lo que estudiaron o personas que entrar a trabajar sin estudios, se dedican al comercio o actividades ilícitas y mejoran su nivel económico. Se

relaciona estudios solo con actividades laborales no para realización de vida. Lamentablemente la continuación de los estudios y el buen desempeño escolar tiene lugar para Messina (2012), y para nosotros bajo ciertas condiciones, en particular cuando existe un ancla familiar representada por un padre o un familiar que ejerce un oficio.

Algunas de las barreras para su aprendizaje en la escuela secundaria, se manifiestan en que rara vez los estudiantes de este grupo asisten a museos o a actividades culturales que les permitiera visualizar nuevos intereses intelectuales y sociales; su mayor fuente de interacción y de vida social se desarrolla en el contexto inmediato de la colonia donde viven. En este estudio, la mayor parte de los adolescentes consideraron a la escuela como un medio de socialización, para “hacer amistades”, quedando en segundo término el aprendizaje que les pueda brindar la escuela.

5.3.3.5 El desempeño escolar en el contexto mexicano

En este apartado nos pareció necesario reiterar el punto de vista de cuatro teóricos con respecto a la influencia del contexto mexicano en los resultados de este estudio de caso.

De acuerdo a Vygotsky (1995), la internalización del contexto sociocultural daba lugar a comportamientos cognitivos. El contexto social influía más en el aprendizaje que las actitudes y las creencias del nivel micro o individual que se había detallado con Piaget.

Para Bandura (1987), no solo se internalizaba de manera estática el contexto sociocultural mediante el aprendizaje observacional, sino que se añadían mediadores dinámicos y cognitivos, tales como procesos de pensamiento, motivación, afectividad. Las representaciones mentales de situaciones sociales están en movimiento recíproco con acciones y sentimientos, lo que

determinaba como se perciben y tratan a otros. Tales reacciones influyen a su vez en pensamientos y conductas subsecuentes.

Bruner (1990), describía que se aprende mediante la construcción de las representaciones mentales por parte del sujeto, de sí mismo y del mundo que le rodea para la construcción de significados y para la selección de nueva información.

Entonces, si el aprendizaje y desempeño están mediados por las “creencias y actitudes” de Piaget, por la “internalización del contexto sociocultural” que da lugar a comportamientos cognitivos de Vygotsky, por las “autoreacciones, sentimientos, pensamientos” incluyendo la motivación de Bandura y la “construcción de significados” de Bruner, nos pareció interesante en las siguientes líneas relacionarlos con los resultados de los instrumentos aplicados y con nuestros autores que han investigado sobre el mexicano y su contexto.

Nos preguntamos ¿que caracteriza las autoreacciones, sentimientos, y pensamientos del mexicano? Al respecto, Vielma (2000), nos enfatiza las interrelaciones emocional-afectiva-intelectual-moral-social como sistemas organizados en la complejidad del contexto sociocultural.

5.3.3.6 Contexto sociocultural mexicano

De acuerdo con Bonfil (1987), el México imaginario, ha adoptado normas, aspiraciones y propósitos de la civilización norteamericana, sin cuestionamientos, para nosotros un claro ejemplo se da en el uso de las redes sociales norteamericanas por una gran parte de la población mexicana

Desde nuestra perspectiva la internalización del contexto cultural de Vygotsky, la describió Monsivais (1990), como la imitación de costumbres atribuidas a

los amos, para nosotros denota el sentido de obediencia y pasividad que expresaron los participantes en las entrevistas.

Observamos relación jerárquica entre docentes y alumnos, donde la pasividad se dan con la recepción de conocimientos por parte del alumno, la imitación con el predominio de actividades de recuperación de la información dada por el docente y el sometimiento al profesor, ya que asigna las calificaciones que es sinónimo de desempeño escolar para los participantes. La calificación se convierte en lo más útil en lugar del aprendizaje para continuar al siguiente grado escolar.

Las jerarquías también se observaron en los intercambios de baja exigencia cognitiva, en la asignación de calificación, ya que el profesor adquiere la facultad en relación de poder o no reprobado al estudiante; en lugar de interactuar con el alumno para el aprendizaje. La acción educativa gira entonces, en torno a una situación de poder, expresada en la calificación.

Al asignar una calificación, el docente también es el responsable de los aprendizajes del estudiante, en contraste con las afirmaciones de Mert (2012), para el mejor desarrollo del estudiante quien debería ser el responsable de los aprendizajes.

Lo anterior nos parece congruente con la percepción de mayor utilidad de actividades de aprendizaje y actividades de enseñanza en el nivel de conocimientos, ya que lo que se busca es la calificación como referente del desempeño escolar del estudiante, dejando de lado el aprendizaje. De ahí que los estudiantes también relacionaron en las entrevistas a la calificación con el desempeño escolar, con el aprendizaje, con la entrega de trabajos, con la obediencia.

De inmediato, nos viene a la mente cuestionarnos ¿cuál es entonces la diferencia con el examen a los egresados de secundaria para el ingreso a la

Educación Media Superior? El referido examen está relacionado en la mente de los estudiantes con los conocimientos que necesitan desarrollar para contestar correctamente los reactivos de opción múltiple que plantea dicha prueba.

El concurso de asignación a la Educación Media Superior (COMIPEMS) en su página oficial se describe como un examen para la evaluación de habilidades y conocimientos.

Especificamos para esta investigación, que COMIPEMS no se describe en su página oficial como un examen de resolución de problemas.

Algo similar sucede con el Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), que de acuerdo a la página oficial de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México; es un examen de colocación para realizar la distribución de alumnos de nuevo ingreso a primer grado de educación secundaria.

Ya que COMIPEMS e IDANIS son mayormente exámenes de conocimientos, se establece una gran contradicción con las evaluaciones de PISA, y sus niveles de evaluación y desempeño, de ahí otra explicación del bajo nivel de desempeño de nuestros alumnos en la referida prueba PISA.

Para los planes y programas de estudio del NME, los objetivos del aprendizaje se manifiestan en los contenidos que se organizan en aprendizajes clave y en los aprendizajes esperados. Sin embargo, de acuerdo a los resultados de las entrevistas y de las guías de observación, los objetivos del aprendizaje para el alumno son solamente la calificación que le permita aprobar, que no lo repruebe el maestro, que no tenga problemas en casa y que saque el certificado con una calificación que le permita ingresar al mundo laboral o a la educación media superior.

Otro punto que nos parece importante resaltar, es que a pesar de que el Nuevo

Modelo Educativo del 2017 y el plan de estudios de la SEP 2011, refieren a la prueba PISA en más de una ocasión. Los niveles de desempeño que evalúa PISA y las situaciones que plantea, no forman parte de los contenidos de los planes de estudio de educación básica, por lo que son desconocidos para la mayor parte de los estudiantes y docentes de educación básica.

5.3.3.7 Internalización del contexto sociocultural mexicano

La obligación social fue uno de los comportamientos internalizados en el contexto de nuestra investigación (Vygotsky, 1995). En las entrevistas donde los respondientes le dan prioridad a la socialización antes que sus actividades escolares o que el aprendizaje, manifestaron ir a la escuela para evitar que los regañen o problemas en casa, es decir como una obligación social.

Para Hofstede (2001), es consistente con mantenerse al día con la presión social, con la consiguiente necesidad de cumplir con el deber social, como virtud relacionada con el pasado y con el presente, de las culturas orientadas a corto plazo.

Para Berstein (1970), los códigos restringidos de las personas que se encuentran en interacción única con su contexto inmediato, consisten en cumplir con los códigos y normas ya establecidas en el rol social de la comunidad.

En las observaciones realizadas del contexto de la EST 67, la mayor parte de la publicidad, productos que consumen los adolescentes y sus familias, además de los medios de comunicación a los que tienen acceso los estudiantes participantes de esta investigación están orientados a las relaciones sociales y sexuales, así como a satisfacer las necesidades a corto plazo para el presente o futuro inmediato, lo que también es consecuente con las afirmaciones de Hofstede (2001).

5.3.3.8 Procesos de pensamiento

Para Bandura, los procesos de pensamiento le brindan el dinamismo a la internalización del contexto. En contraste, Bartra (2002) nos describió un sistema político mexicano autoritario y paternalista que creció a la sombra de la Revolución de 1910 y que dominó el país hasta el año 2000. El dinamismo de la internalización del contexto de Bandura, debiera seguir su cauce en la auto reacción del sujeto con pensamientos que cuestionen el entorno, sin embargo, con el autoritarismo y paternalismo narrado por Bartra, el aprendizaje es pasivo, el docente transmite conocimiento que con la realización de actividades que pueden implicar o no conocimiento, obtienen una calificación, no por el aprendizaje sino por la entrega de actividades.

La pasividad es contraria a lo que Soriano (2018), denominó pensamiento crítico ya que los participantes de este estudio no cuestionan o ponen en tela de juicio las explicaciones del profesor. En lugar de poner en tela de juicio las interacciones de baja exigencia cognitiva entre los profesores y alumnos, tratan en su mayoría de captar la atención reactiva de los estudiantes, lo que coincide con las afirmaciones de Hofstede (2001), ya que México se considera una sociedad jerárquica, con una puntuación alta en la distancia de poder. Esto podría dar explicación de porqué los estudiantes esperan que se les diga qué hacer, tomando al maestro como una figura de autoridad.

Caloca (2009), citando a Usigli, narra que el mexicano se había dejado ultrajar por la conquista extranjera adquiriendo una postura pasiva, que para nosotros desde entonces fue contraria al pensamiento crítico. Además de ponerse de manifiesto en los resultados de los instrumentos...

México como sociedad jerárquica y sometida, fue retratado por Bonfil (1987)

al describir un México imaginario que ha adoptado normas, aspiraciones y propósitos de la civilización norteamericana, lo que fue observado plenamente en las respuestas de la pregunta número 16 de la entrevista donde los estudiantes piensan mayormente en medios de comunicación relacionados con la cultura norteamericana.

En las observaciones, los adolescentes también imitan y socializan a través de hábitos alimenticios que consumen grandes cantidades de comida chatarra en la cooperativa escolar, en contraste con el consumo de algunas frutas que se venden con grandes porciones de chile en polvo.

Al respecto, Hofstede (2001), señala que en las culturas colectivistas orientadas a corto plazo, hay una tendencia a no controlar sus deseos e impulsos, ya que sus mentes están orientadas principalmente en el presente, Esta podría ser la razón por la cual los estudiantes participantes de este estudio tienen una mayor disposición o interés a divertirse en sus clases, en lugar del aprendizaje.

Para Octavio Paz, el pasado del mexicano produce un sentimiento de inferioridad y una "inmensa apatía en muchos temas" relacionados con Estados Unidos, que se derivan de dos siglos de historia. La invasión española de México, la dominación europea, la mezcla de culturas y una cadena continua de conquistas son las principales razones del sentimiento de inferioridad mexicano (Paz, 1990). Para nosotros la apatía o desmotivación a la que se refiere Paz, la observamos en los resultados del instrumento de motivación de logro "EAML", ya que la mayor parte de los respondientes tuvo bajos puntajes en las dimensiones de interés-esfuerzo y capacidad-tarea del referido instrumento.

En la Escala de Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA), 89 adolescentes, mostraron apatía al responder con bajos puntajes ambas partes del instrumento.

Tendríamos que cuestionarnos, porqué la mayor parte de los docentes participantes de la escala de Percepción de Actividades de Enseñanza por Nivel Cognitivo (EPAENC), percibieron como más útiles actividades del nivel de conocimientos. Parte de la respuesta a la complejidad de nuestro cuestionamiento la encontramos en nuestras guías de observación, con algunas de las condiciones cotidianas, como son exceso de contenidos, de alumnos, de carga administrativa, segundos de atención por alumno, llevan a la mayoría de los docentes de educación básica a privilegiar la identificación de contenidos.

La presentación de los contenidos se lleva mediante diferentes actividades, trabajos, ejercicios que recuperan información de la misma forma en la que fue presentada por el docente, lo que le permiten posteriormente a los profesores revisar trabajos, actividades, ejercicios y que con cientos de alumnos atendidos por un solo docente; son escasas las ocasiones para la retroalimentación.

Finalmente, lo que queda es la presentación de exámenes de conocimiento, la entrega de trabajos de evaluación, que refuerzan la relación jerárquica de la calificación por encima del aprendizaje. Lo útil para los alumnos al continuar con otro grado escolar es la calificación y la relación jerárquica con el docente, como los muestran los resultados de 152 alumnos con puntajes bajos en la dimensiones de interés-esfuerzo y capacidad-tarea, ya que estos respondientes le atribuyeron mayor causalidad de su motivación externa al examen y a su relación con el profesor. Nos preguntamos ¿qué pasaría si el docente no diera calificaciones?, ¿si los alumnos asistieran a la escuela para pasar exámenes estandarizados que se realizaran, aplicaran y evaluaran fuera de la institución escolar? ¿Tendrían que ir los estudiantes porque no habría otro lugar para adquirir conocimientos? o ¿se quedarían vacías las escuelas?

Para nosotros la imitación de costumbres norteamericanas mediante el uso de dispositivos electrónicos, denota también de la búsqueda de identidad de los adolescentes participantes, un sentido de inferioridad que busca aceptación social mediante la imitación de costumbres extranjeras.

No podemos dejar de mencionar a Bartra (2006) con sus descripciones sobre la condición pos mexicana, la “globalización”, “la norteamericanización” que trajeron también el uso de las redes sociales que como vimos en los resultados, ocupan gran parte del pensamiento adolescente, influyendo en su desempeño escolar.

La falta de gusto por lo desconocido, en una cultura paternalista está relacionada con la evitación de la incertidumbre. Al evitar la incertidumbre, generalmente la orientación de los estudiantes se puede ubicar a corto plazo ya que sus esfuerzos están orientados en el presente en pasar la asignatura, que no los regañen, y en la afiliación a sus familias y tradiciones.

De acuerdo con (Hofstede, 2014), cuando los mexicanos sienten ambigüedad e incertidumbre, traen consigo ansiedad. Los mexicanos en general se sienten amenazados por situaciones ambiguas o desconocidas, como el rendimiento en el examen. Esto crea un ambiente de ansiedad que refuerza sus creencias de inferioridad.

Al evitar la incertidumbre, por lo general los estudiantes esperan que sus profesores sean expertos y tengan todas las respuestas. Gran parte de las respuestas de la entrevista en donde los jóvenes esperan los profesores y padres de familia carguen con la responsabilidad de sus calificaciones. Esta podría ser la razón por la cual los estudiantes quieren divertirse en sus clases.

Un maestro con todas las respuestas es una figura opresora con autoridad y poder, que podría tener un impacto sobre un alumno con un sentimiento de inferioridad y una actitud de ser oprimido.

5.4 Referencias

- Aceves, L., (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En de Garay (Coord.)
Aprendizajes_Clave_Para_La_Educacion_Integral.pdf
- Arias-Sais, G. (2014). Addressing attitudes of anxiety and inferiority among English language learners in Mexico. University of St Mark and St John. <http://hdl.handle.net/11117/2434>
- Aronson P (2007) El retorno de la teoría del capital humano. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis Argentina Año III-Numero II PP. 9/26
- Bahena I. (2015), Construcción De La Identidad Nacional En Alumnos De Educación Secundaria Del Municipio De Nezahualcóyotl www.redalyc.org/pdf/140/14032722012.pdf
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: fundamentos sociales. Barcelona-España: Martínez Roca.
- Becker Gary S. (1983a), El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación, Alianza, Madrid.
- Becker H. (1957) Participant Observation and Interviewing: A Comparison. Human Organization: Fall 1957, Vol. 16, No. 3, pp. 28-32. <https://doi.org/10.17730/humo.16.3.k687822132323013>
- Becker, Gary S. (1964). Human Capital. Columbia University Press.
- Becker, Gary S. (1975). "Inversión en Capital Humano e Ingresos", Toharia L.
- Bernstein B. (1970), A Sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability. En: WILLIAMS, Frederick (ed.), Language and Poverty: Perspectives on a Theme. Chicago: Markham Publishing Company, 1970. p. 26-62.
- Blaug, Mark, (1975). "El status empírico de la Teoría del Capital Humano: panorámica ligeramente desilusionada", en Toharia L. (ed.), El Mercado de Trabajo: teorías y aplicaciones, Madrid, Alianza Universidad.
- Bodrova, Elena y Deborah J. Leong (2004), Herramientas de la mente el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Biblioteca para la actualización del maestro SEP
- Bruner, J.S. (1975). Early social interaction and language acquisition. London: Academic Press.
- Caloca, Eloy 2008 La condición mexicana posmoderna: un nuevo conflicto ¿ser mexicano, ser posmoderno y mexicano, o ser posmexicano? Razón y

Palabra, vol. 13, núm. 62, mayo-junio, 2008 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520738015>

Coll, C. S.; Solé I.; Gallart I. (1987). "La importancia de los contenidos en la enseñanza" en Investigación en la Escuela, no. 3, Universidad de Barcelona, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Disponible en http://www.puc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/texto1.html

Concurso de asignación a la Educación Media Superior ¿QUÉ ES? <https://www.comipems.org.mx/>

Cruz Martínez, Luz María, Rivera Aragón, Sofía, Díaz Loving, Rolando, Taracena Ruíz, Bertha Elvia, Tipos de Personalidad del Mexicano: Desarrollo y Validación de una Escala. Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records [en línea] 2013, 3 (Agosto-Sin mes) [Fecha de consulta: 13 de enero de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933344010> ISSN 2007-483

Dewey, John (1995), Democracia y educación, Madrid, Editorial Morata.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008) El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38450>

Hofstede G. (1980), Cultures Consequences: International Differences in Work Related Values. Sage: London.

Hofstede G. (1980), Cultures Consequences: International Differences in Work Related Values. Sage: London.

Hofstede, G. (1991), Cultures and Organizations: Software of the Mind. London: McGraw-Hill. International Journal of Intercultural Relations, 29: 521–548

Hofstede G. (1986), "Cultural Differences In Teaching and Learning" International Journal of intercultural Relations Institute for Research on Intercultural Cooperation, Arnhem, The Netherlands

Joaquina Palomar Lever, (2016) Sandra I. Montes de Oca Mayagoitia, Alma M. Polo Velázquez y Amparo Víctorio Estrada Factores explicativos del rendimiento académico en hijos de inmigrantes mexicanos en Nueva York *Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México1135-755X/© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.001>

Kaur, A., & Noman, M. (2015). Exploring Classroom Practices in Collectivist Cultures through the Lens of Hofstede's Model. The Qualitative Report, 20(11), 1794-1811. Retrieved from

<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss11/7>

Messina R. (2012) Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias Perfiles Educativos IISUE-UNAM.

Messina R. (2012). Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM) Perfiles Educativos Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias.

Nelson et al. (2001) United States: Perceived Roles of Teachers Journal Of Multilingual and Multicultural Development Vol. 22, No. 6, 2001 American School Foundation of Monterrey, Mexico.

OECD Learning Framework 2030

[http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

PISA Governing Board Representative. National Project Manager. Years in PISA: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015
<http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/fin> pp. 66

Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA) 2012 Resultados, pp. 1-2 consultado el 22 de mayo del 2017. Disponible en: www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf

¿Qué es el IDANIS ? Ciclo Escolar 2017-2018 Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México <https://www.gob.mx/aefcm/documentos/que-es-el-idanis>

Rodríguez Arocho, W.C. (1998). "Actualidad de las ideas Pedagógicas de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky: invitación a la lectura de los textos originales". Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico. Vol. V.

Santos M. (1997). A luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas Editorial: ALJIBE.

Schultz, Theodore W. (1960), "Capital formation by Education", Journal of Political Economy, 68 (6), The University Chicago Press, Chicago, pp. 571-583.

Secretaría de Educación Pública Plan de Estudios. SEP México, 2011.

Secretaría de Educación. (2017). Plan de Estudios. Secretaría de Educación: México, D.F.

Smith, Adam (1776), Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones, Alianza, Madrid.

Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget,

Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9), 30-37.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35630907>

Villalta P. et al., (2013), Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, 2013, pp. 84-96 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259006>

Villalta Páucar, Marco Antonio; Assael Budnik, Cecilia; Martinic Valencia, Sergio Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, 2013, pp. 84-96 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259006

Vygotsky L. (2000) *Psicología infantil*. En L. Vygotsky, *Obras Escogidas*, vol. IV (pp. 9-225). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En L. Vygotsky, *Obras Escogidas*, vol. III (pp. 11-314). Madrid: Visor.

PARTE IV

CONCLUSIONES

PROPUESTA

Capítulo 6

6. Conclusiones

6.1 Dimensión psicosocial, cognitiva y de la dimensión del contexto socio cultural

Se considera necesario seguir la línea de investigación cualitativa en el contexto mexicano sobre el desempeño académico en distintos niveles educativos, con mayor cobertura de participantes por nivel educativo y con los instrumentos diseñados en esta investigación.

El desempeño escolar es el resultado de percepciones, pensamientos y sentimientos desarrollados a través de los siglos de la historia de México, por lo tanto no se debiera ignorar lo anterior en el diseño de planes y programas de estudio, tampoco en la vinculación con las actividades productivas para la vida laboral, ni mucho menos; en la aplicación e informes de desempeño de pruebas estandarizadas como PISA.

De acuerdo a la OCDE, para el 2030, el futuro de la educación, el desarrollo de las competencias y el desempeño escolar van mucho más allá de la sola resolución de problemas académicos, ya que se habla de desarrollar competencias para la vida plena en sociedad.

En contraste, los docentes y estudiantes participantes de este estudio de caso aún no interactúan en niveles de ejecución y aplicación para la resolución de problemas escolares que implica un buen desempeño en la toma de decisiones en diversos contextos y creatividad.

Creemos que nuestros hallazgos se relacionan con grandes dificultades en el desarrollo de procesos cognitivos y de atención reactiva; desde la simple identificación del problema escolar o cotidiano, su relación con el contexto, con el momento, con las experiencias previas del estudiante, con la interpretación y análisis para la toma de decisiones; hasta la aplicación de probables soluciones.

De acuerdo con Bernstein (1970), los códigos restringidos llevan a las personas a depender de su contexto inmediato y de códigos o normas preestablecidos en el entorno generalmente único, de interacción social. Estos individuos tienen dificultades para los códigos elaborados; que implicarían para nosotros toma de decisiones y resolución de problemas interdisciplinarios en diversos contextos con sus respectivos procesos de abstracción.

También consideramos que la falta de ejercitación cognitiva en la vida académica de los estudiantes participantes está relacionada con las dificultades en la atención, la concentración, en la toma de decisiones diarias y futuras, desde proyectar la simple anticipación para un examen hasta la creación del propio futuro, ya que a los estudiantes les sería difícil imaginar los fines últimos o benéficos de sus estudios académicos para crear proyectos de vida profesionales y laborales.

Adicionalmente y desde nuestro punto de vista, la visión a corto plazo ubica las percepciones del adolescente solo en tiempo presente, lo cual en nuestra observaciones tiene fuertes consecuencias en la persistencia y en la resolución de problemas no solo académicos, sino cotidianos. En un pensamiento dinámico se visualiza presente y futuro, para la toma de decisiones y para probables soluciones que tienen que ver con la posibilidad de anticipar posibles consecuencias a través de la abstracción, la imaginación, la innovación y la creatividad.

Algo similar ocurre con los programas de estudio a los que les faltaría desde nuestra visión la perspectiva de futuro, con contenidos prospectivos y con

contexto cultural sobre la vida en nuestro país en las siguientes décadas, con aprendizajes esperados que cuestionen y problematicen en situaciones a resolver: los contenidos disciplinares e interdisciplinares, la vida académica, y el contexto de los adolescentes que hoy se están formando en educación básica.

Es importante mencionar que el aprendizaje de contenidos es solo la parte inicial del componente de conocimientos del marco para el aprendizaje y desarrollo de competencias de la OCDE para el 2030. Posterior a esta parte inicial de conocimientos de contenidos o disciplinares, están el conocimiento interdisciplinar, el epistémico y el conocimiento procesal para la resolución de problemas de la prueba PISA.

Algunos conocimientos procesales para resolver las situaciones problemáticas de PISA, son específicos de una asignatura, otros problemas a resolver requieren de conocimientos y procesos interdisciplinares, con pensamiento enfocado en las relaciones entre las distintas disciplinas y sistemas. Adicional al desarrollo del componente de conocimientos para el desarrollo de competencias, se encuentra el desarrollo de habilidades cognitivas, meta cognitivas, sociales, emocionales. ¿Entonces, por qué seguimos teniendo programas de estudio disciplinares basados en contenidos que le indican al docente y al estudiante qué aprender con los aprendizajes clave?

Para nosotros, lo anterior tiene profundas implicaciones en la perspectiva de aprendizaje de los adolescentes y docentes mexicanos, ya que evoca la pasividad y el paternalismo que ha caracterizado a nuestra cultura mexicana, porque no se tiene que hacer búsqueda de información para resolver situaciones o problemas académicos, porque a su vez los contenidos y lo que se aprende ya está indicado en los planes y programas de estudio.

Por lo tanto, nos parece pertinente reiterar que es congruente que los participantes percibieran más útiles actividades de enseñanza y aprendizaje de conocimiento de contenidos, tal y como se señala en el NME del 2017; los

respondientes también percibieron más beneficios para sus calificaciones y certificado, en las relaciones sociales de obediencia, de pasividad, con el profesor, con los compañeros y autoridades que con el aprendizaje y conocimiento.

Autores como Bonfil (1987), Paz, (1990), Monsiváis (1990), Bartra (2002), Caloca (2008), nos confirman la historia del mexicano caracterizada por el sentido de obediencia, de filiación a grupos, de imitación de otras culturas, que también se imita en el aprendizaje de contenidos escolares; que se reflejan en la pasividad y en privilegiar las relaciones sociales por encima del desempeño escolar, ya que es “lo útil” para sacar buenas calificaciones y un certificado de educación secundaria.

Adicionalmente, las condiciones en las que interactúan cotidianamente el desempeño escolar de profesores y estudiantes participantes, permiten mayormente procesos de enseñanza- aprendizaje en el nivel de conocimientos, contrario a lo que evalúa la prueba PISA en los niveles de ejecución- aplicación. A lo anterior habría que añadirle la ideas de Cattell (1963), en cuanto a la capacidad de percibir relaciones, la rapidez cognoscitiva para actuar con precisión cuando se tiene tiempo limitado, que son algunos elementos que evalúa PISA

Por lo anterior, pensamos que el docente tendrá dificultades, sino identifica plenamente la jerarquía u organización de carga cognitiva en el diseño de las actividades de enseñanza en sus planeaciones didácticas. También creemos que es una dificultad que viene desde la formación del profesorado y desde el diseño de los planes y programas de estudio. En donde no se especifica a que la relación de complejidad creciente en el abordaje de contenidos, no se especifica que procesos o proceso cognitivo u operación mental se relaciona con el tema que se está viendo en clase.

Ya que se considera que un estudiante no puede relacionar algo que no ha identificado plenamente en diversas actividades, (para lo cual es indispensable más tiempo de clase con menor cantidad de alumnos); no se debiera acceder a actividades de interpretación sin antes haber satisfecho plenamente la relaciones de lo que se plantee resolver, las diferencias y semejanzas entre los diversos elementos que se abarquen en una situación problemica.

Sí al seleccionar nueva información, teniendo como antecedentes representaciones, modelos y criterios mentales se va desarrollando el intelecto lo que implica de acuerdo a Vielma (2000), una creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás, mediante palabras o símbolos, situaciones conceptuales complejas que por supuesto van más allá de la realidad empírica, y del contexto inmediato y concreto del individuo

¿Cómo se pueden especificar aprendizajes esperados o contenidos en los programas de estudio en educación secundaria cuando no hay diagnósticos cualitativos sobre el propio sistema productivo, sobre el sistema educativo, sobre los estudiantes, sobre los docentes, que nos permita explicarnos y explicar a los demás?

En la historia del contexto de la cultura de mexicana, los hallazgos de los instrumentos aplicados y de las investigaciones de autores como Hofstede (2014), nos describen una sociedad colectivista que prioriza las relaciones sociales en el aula y con la comunidad escolar por encima del aprendizaje y del desempeño escolar.

Según el análisis de Hofstede, la cultura mexicana, como muchas otras culturas, ha sido clasificada como una sociedad colectivista, donde la lealtad y preferencia por el grupo es una característica fuerte, con tendencia a evitar situaciones ambiguas o desconocidas, que ya en nuestra perspectiva es congruente con la pasividad y del sentido de obediencia. Entonces nos preguntamos ¿las

situaciones a resolver de PISA son contrarias a la perspectiva de pasividad, de sentido de obediencia e inferioridad?

También observamos en las aulas escolares de la EST 67 que la pertenencia a un grupo social y escolar se da a través de la imitación de las conductas y del relajo que van desarrollando la identidad del adolescente. Es decir, se integran al grupo y comunidad escolar, no mediante el aprendizaje sino mediante la socialización, la imitación, el relajo y la obediencia. Sucede lo que Portilla (1966); citado por Bartra (2002), llamó la suspensión de la seriedad del mexicano ante el relajo. Para nosotros hay una suspensión del aprendizaje y del conocimiento frente al valor de socialización propuesto a un grupo de personas, en este caso al grupo y comunidad escolar.

En nuestra opinión, en el aula se tiende a reflejar diariamente sentimientos y percepciones que son el resultado de siglos de historia mexicana; y esto no debiera ignorarse en los planes y programas de estudios, ni en los resultados o aplicación de pruebas estandarizadas como la prueba PISA. En el aula hay una figura opresora con autoridad, poder y paternalismo “el docente” a quien las autoridades y los planes de estudio le han indicado que enseñar y los alumnos que aprender, priorizando obediencia, pasividad y sobre todo las relaciones sociales en lugar del aprendizaje para un “buen desempeño escolar” que es la calificación como beneficio inmediato.

Para Monsiváis (1990), hay una falta de fe en el futuro y una mínima confianza en el progreso, en nuestra perspectiva lo anterior pudiera ser el resultado de la obediencia y pasividad. Para nosotros y de acuerdo a los resultados de las guías de observación y las entrevistas, los participantes de este estudio de caso perciben el futuro como algo lejano que pasara algún día y que no está precisamente en su control, la tecnología es algo que se hace y produce en otros países. El progreso, tampoco está en su control, por lo que no visualizan el

anticipar sus actividades académicas; se observó una resignación compartida de carencias de acuerdo a la narrativa de Monsiváis (1990).

En el discurso educativo y en la normatividad mexicana, se describe el aprendizaje (ya sea como aprendizajes esperados, como aprendizajes clave o conocimiento) como algo muy valioso, que los estudiantes deben desarrollar no solo en la escuela, sino a lo largo de la vida. Sin embargo, en la vida diaria, el aprendizaje no se percibe como lo más valioso, sino la calificación es lo más útil al estudiante. Adicionalmente, los participantes de este estudio viven en una cotidianidad en donde para sus vecinos o familiares, no fue lo más valioso el aprendizaje, sino las relaciones sociales para sobrevivir con sus familias o para mantener un empleo.

Paralelamente, los medios de comunicación envían miles de mensajes, donde lo más valioso no es el aprendizaje, ni el conocimiento; sino el dinero adquirido legal o ilegalmente, además de valorar en primacía las relaciones sociales y sexuales. Por lo tanto, ante tales contradicciones, ¿Cómo encontrar la identidad del estudiante mexicano? ¿Cómo elevar el desempeño escolar para resolver los problemas de la prueba PISA? ¿Cómo concentrarse en elevar el desempeño escolar, cuando en las percepciones de los participantes se prioriza la calificación a través de las relaciones sociales con los compañeros y con el profesor?

También la última Reforma educativa mexicana, parece tener contradicciones; ya que los alumnos perciben al docente como alguien a quien tienen que obedecer, y en contraste los medios de comunicación, en los pasados cinco años proyectaron una imagen negativa del docente. Paralelamente a las contradicciones ya mencionadas, los padres de los adolescentes participantes de esta investigación, envían a la escuela sus hijos para que sean enseñados por los profesores, sin que generalmente el alumno tenga responsabilidad activa de construir su aprendizaje.

Adicional y cotidianamente en el uso de los dispositivos electrónicos, los adolescentes tienen acceso a gran cantidad de colores muy llamativos y con mucho movimiento, cambiando de escena en pocos segundos con imágenes llenas de colores explosivos, lo que para Bodrova (2004), es similar a la “explotación de la memoria, la atención y el pensamiento reactivos”; en adolescentes que para nosotros imitan una conducta alimentaria con gran consumo de comida chatarra y azúcares lo que vulnera aún más sus procesos de desempeño escolar.

6.2 Dimensión política-educativa y económica

Creemos que son importantes las evidencias encontradas sobre las tendencias de la economía de la educación en la normatividad mexicana y en los planes y programas de estudio. De acuerdo a nuestros hallazgos los participantes perciben la calificación como sinónimo de aprendizaje y su vez la calificación no está precisamente relacionada con los conocimientos para la vida laboral o futura. Por lo tanto, los participantes no perciben relación inmediata entre sus conocimientos y mejores o futuros ingresos económicos, aunque la normatividad y planes de estudio mexicanos sí tengan tendencia económica.

Se hace necesaria la continua reflexión y análisis sobre la incongruencia de los planes y programas de estudio para educación básica, con lo que se evalúa en la prueba PISA, ya que son los estándares internacionales con los que se sitúa a México con bajo desempeño escolar. En la página 102 del Nuevo Modelo Educativo se cuestiona sobre lo que se aprende y se especifica que lo que se aprende son contenidos, en contraste con la prueba PISA que evalúa la resolución de problemas.

En el hallazgo de aprendizaje de contenidos del NME y también del anterior programa de estudios de la SEP del año 2011; existe congruencia con los

resultados de la aplicación de los instrumentos, donde los estudiantes y profesores participantes percibieron como más útiles actividades de aprendizaje y enseñanza en el nivel de conocimientos o contenidos; contrario a lo que evalúa la prueba PISA en sus niveles de ejecución y aplicación. Hay una clara tendencia a la impartición declarativa de los docentes participantes, con intercambios entre profesores y alumnos de baja exigencia cognitiva. En las entrevistas, el desempeño escolar fue sinónimo de calificaciones, de aprobar o reprobar. Estudiar en la escuela secundaria fue sinónimo de asistir, de solo estar presente.

La política educativa mexicana, en el discurso de algunas autoridades y en los planes de estudio hace referencia al bajo desempeño en la referida prueba PISA, sin embargo, en los planes y programas de estudio no se especifican a qué niveles de PISA se desarrollan en los diferentes programas de estudio. Tampoco se llevan a la cotidianidad de la práctica escolar en las aulas. Consideramos que para describir el desempeño escolar como integral, en todo el sentido de la palabra, es necesaria la investigación y análisis cualitativo dentro de la cultura mexicana.

Se encontró que los significados de los contenidos de los planes de educación de la SEP 2011 y el Nuevo Modelo Educativo 2017, están estructurados en presente y pasado, sin incluir significados de proyección en el tiempo futuro. Lo que a nuestro parecer está relacionado con el desarrollo de procesos cognitivos para la imaginación, la creatividad, el pensamiento divergente y convergente, y con la innovación. Para Hofstede (1980), es característica de las culturas colectivistas, la ubicación de pasado-presente, sin contemplar actividades en el presente que vayan diseñando o anticipando el futuro.

No se encontró en la normatividad educativa mexicana o en los planes y programas de estudio, políticas educativas en donde se conceptualicen, diagnostiquen y vinculen los desempeños escolares del nivel básico con los distintos contextos mexicanos; con el nivel medio superior, superior y con el

sector empresarial para la empleabilidad y utilidad de carreras técnicas o profesionales. Para nosotros, hay diferencias entre lo pragmático de especializarse en un oficio para la laborar en una fábrica con una rígida especialización, y el alto nivel cognitivo e intelectual que demanda las sociedades del conocimiento.

Tampoco se encontraron diagnósticos cualitativos sobre la identidad de los estudiantes, de los docentes, ni tampoco sobre las condiciones en las que da cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la diversidad de contextos educativos.

Es recomendable exponer a los estudiantes a distintos contextos desde la educación básica, con responsabilidad parental y de las autoridades con el propósito de identificar y valorar diferencias con el contexto de origen y diversos contextos en México y en el extranjero.

Creemos que se necesita un diagnóstico contextualizado por regiones, vinculando necesidades productivas y empresariales para aplicarlo por generaciones, para la proyección de necesidades futuras. De acuerdo con Aaronson (2007), en la décadas de los cincuenta y sesenta, modificar los currículos implicaba hacerlos más prácticos, menos académicos y más acordes a las habilidades de los distintos oficios y profesiones. En nuestros días se habla de una efectividad educativa, que para nosotros se garantiza con la eficacia institucional del sistema educativo transversal y con acceso al conocimiento complejo, que para Brunner (2003), solo deberían permanecer en el sistema los profesores que demuestren su eficacia en rigurosos procedimientos de evaluación.

No se encontró en la normatividad educativa mexicana, ni en los planes de educación de la SEP 2011, ni tampoco en el Nuevo Modelo Educativo 2017, ni en las planeación didácticas, perspectivas de futuro que involucren la práctica de

procesos cognitivos en niveles de ejecución y planificación, de creación, de imaginación, que evalúa la prueba PISA (2012) Volumen V.

Es recomendable establecer planes y programas de estudio con base en áreas de conocimiento, que pueden ser o no similares a las de PISA. En el caso de que sean similares a las de PISA, es decir ciencias, matemáticas y lectura, se deben explorar y practicar los distintos niveles de procesos cognitivos, no solo de la prueba PISA, sino en la resolución de problemas cotidianos. Hablamos de plantear módulos en lugar de asignaturas con problemáticas propias de un área y a resolver mediante la ejercitación en complejidad creciente de procesos cognitivos identificación, relación, interpretación, aplicación, análisis, síntesis para resolver la problemática.

Consideramos que con base en diagnósticos regionales, contextuales, y académicos de las condiciones de docentes y alumnos, se establezcan planeaciones congruentes con la realidad cognitiva de la mayor parte de los estudiantes, con la realidad de las condiciones educativas con cientos de estudiantes para atender por un solo docente, con gran cantidad de contenidos descontextualizados de la comunidad del estudiante, con minutos de atención por clase por alumno y con bajos recursos económicos de los involucrados en la cotidianidad del acto educativo.

Creemos que una de las grandes áreas de oportunidad que es urgente atender, reside en no reconocer las diferencias de percibir el aprendizaje y el desempeño escolar, en la diversidad de conjuntos de individuos pertenecientes a nuestra cultura mexicana y a su sistema de valores. Lo anterior con sus respectivas repercusiones en el diseño de planes y programas de estudio, que implica la perspectiva del aprendizaje del mexicano y su desempeño escolar frente a la estandarización de la prueba PISA; ¡Creemos que un sincretismo educativo es posible y más aún “necesario e ineludible”!

6.3 Propuesta

Nos parece imprescindible focalizar la búsqueda de información de contenidos. De acuerdo a las declaraciones de las autoridades mexicanas, ya solo el siguiente ciclo escolar habrá libros de texto gratuitos, en nuestro punto de vista es una excelente noticia ya que los estudiantes se verán en la necesidad de buscar la información de los contenidos que necesiten.

Creemos también necesario, el diseño de planes y programas de estudio con base a cuestionamientos a resolver, es decir en vez de aprendizajes esperados o clave, diseñar con base a preguntas generalizadoras y generadoras de conflicto. Generalizadoras porque llevan en su significado aprendizaje a lograr y generadoras; porque implica que hay algo que resolver para lograr el aprendizaje implícito en la pregunta. ¿Porque no convertimos los aprendizajes clave del NME en preguntas a resolver, sin contenidos que ya contengan datos y visones ideológicas impuestas?

Proponemos planes y programas de estudio hechos con base a preguntas que lleven implícito la jerarquización de contenidos, de los aprendizajes a lograr, o de los procesos cognitivos a ejercitar, para llevar a los estudiantes a la búsqueda de información y a resolución de los cuestionamientos planteados. Para nosotros la jerarquización de las preguntas debería diseñarse desde los planes y programas de estudio para aterrizar en la planeación docente y tendría que ver con hacer cuestionamientos que primero busquen que los alumnos encuentren ciertos contenidos y los identifiquen en relación a algún aprendizaje a lograr. Después podemos plantear cuestionamientos para que los estudiantes relacionen la información previamente encontrada. Sin embargo, reiteramos que, desde los planes y programas de estudio, se recomienda tener preguntas generalizadores y clave, en lugar de los aprendizaje esperados o clave; que desde nuestra perspectiva y junto con los contenidos ya establecidos de los ya multimencionados planes y programas de estudio, evocan pasividad,

paternalismo, obediencia y autoritarismo; porque ya está establecido lo que hay que aprender en contenidos y aprendizajes esperados.

Al no existir contenidos oficiales en los planes y programas de estudio, sino cuestionamientos a resolver; podríamos evaluar la diversidad de información encontrada por los estudiantes en relación a la pregunta planteada, la capacidad de los estudiantes para correlacionar la información más útil, relacionada con la pregunta a resolver, el proceso seguido por los estudiantes para la resolución del cuestionamiento planteado y las soluciones propuestas a la pregunta generadora de conflicto.

Creemos que esto sería un proceso lento y difícil por la pasividad escolar de gran parte de los estudiantes mexicanos, que sería un tanto difícil la búsqueda de información y que quizás terminaría el docente dando las respuestas; sin embargo también creemos que por algo se empieza y que al no existir contenidos oficiales, pero si planteamientos o preguntas oficiales a resolver en los planes y programas de estudio, con el paso del tiempo no quedaría opción más que la búsqueda de información docente y discente.

6.4 Referencias

- Angulo, Grace, Raúl Quejada y Martha Yáñez (2012), "Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: el problema de las teorías del capital humano y señalización de mercado", *Revista de la Educación Superior*, XLI (3), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, pp. 51-66.
- Berstein (1970), A Sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability. En: WILLIAMS, Frederick (ed.), *Language and Poverty: Perspectives on a Theme*. Chicago: Markham Publishing Company, 1970. p. 26-62
- De la Fuente, Ángel (2002), "Capital humano y crecimiento: nuevas series de escolarización y algunos resultados para la OCDE" *Economía industrial*, 6 (348), Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Madrid, pp. 41-42.
- Dewey, John (1995), *Democracia y educación*, Madrid, Editorial Morata.
- Galor, Oded y Daniel Tsiddon (1997), "The distribution of human capital and economic growth", *Journal of Economic Growth*, 2 (1), Kuwer Academic Publisher, Dordrecht, pp. 93-124.
- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*. Oxford: Blackwell. A wide-ranging view of the field, including intrapersonal, interpersonal, intergroup and societal aspects of attribution
- Johnes, Geraint (1997), "Economía de la educación: capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (77), Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, pp. 370-377.
- Mulligan, Casey y Xavier Sala-I-Martin (2000), "Measuring aggregate human capital", *Journal of Economic Growth*, 5 (3), Springer International Publishing, pp. 215-252.
- Pritchett, Lant (1999), "Where has all the education gone?" *World Bank Economic Review*, 15 (3), Oxford University Press, Oxford, pp. 367-391.
- Sáez, Felipe (2002), "Capital humano, innovación y empleo. Su adecuación en el caso Español", *Economía industrial*, 6 (348), Ministerio de Ciencia y Tecnología, Madrid, pp. 67-76.

ANEXOS

Anexo 1 Escala Atribucional de Logro Motivación

INSTRUMENTO "ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO" (EAML)

Instrucciones: Valora con 10 9 8 7 6 5 de acuerdo a tu opinión. Queremos saber el grado de motivación que sientes para el aprendizaje en tus clases, no hay respuestas correctas, ni incorrectas, solo distintos puntos de vista. Es anónimo ya que es indispensable que pienses bien antes de contestar y que lo hagas sinceramente. ¡Muchas gracias por tu tiempo!

Nombre de la institución: _____

Hombre__ Mujer._ Puntaje total: _____

Número de horas que dedico diariamente a T.V. celular, video juegos, radio, internet_____

1. Señala el promedio de tus calificaciones en el trimestre que acaba de terminar:

10 9 8 7 6 5

2. Señala el promedio de calificaciones que esperas obtener en el próximo ciclo escolar:

10 9 8 7 6 5

3. Valora el grado de satisfacción que tienes en relación a tus calificaciones

TOTALMENTE SATISFECHO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 **NADA SATISFECHO**

4. Valora la influencia de la **suerte** en tu la calificación

INFLUYE MUCHO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **NO INFLUYE NADA**

5. Valora la relación existente entre las calificaciones que obtuviste y las que esperabas:

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 **PEOR DE LO QUE ESPERABAS**

6. Valora el grado de subjetividad (opinión del maestro) en tus calificaciones:

TOTALMENTE SUBJETIVO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **NADA SUBJETIVO**

7. Valora la justicia de tus calificaciones en relación a lo que te mereces:

TOTALMENTE JUSTAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 **TOTALMENTE INJUSTAS**

8. Valora el esfuerzo que haces actualmente para sacar buenas calificaciones:
NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **MUCHO ESFUERZO**

9. Valora la confianza que tienes en sacar buenas calificaciones:
MUCHA CONFIANZA 9 8 7 6 5 4 3 2 1 **NINGUNA CONFIANZA**

10. Valora la facilidad / dificultad de las tareas de tus distintas asignaturas:
MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **MUY FÁCILES**

11. Valora la probabilidad de aprobar todas tus asignaturas:
MUCHA PROBABILIDAD 9 8 7 6 5 4 3 2 1 **NINGUNA PROBABILIDAD**

12. Valora tu propia capacidad para estudiar:
MUY MALA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **MUY BUENA**

13. Valora la importancia que das a las buenas calificaciones:
MUY IMPORTANTES PARA MI 9 8 7 6 5 4 3 2 1 **NADA IMPORTANTES PARA MI**

14. Valora el interés que tienes en estudiar la secundaria:
NINGUN INTERÉS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **MUCHO INTERÉS**

15. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar la secundaria:
MUCHAS SATISFACCIONES 9 8 7 6 5 4 3 2 1 **NINGUNA SATISFACCIÓN**

16. Valora el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la calificación
DISMINUYEN MI CALIFICACION 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **AUMENTAN MI CALIFICACIÓN**

17. Valora el interés que tienes de sacar buenas calificaciones:
MUCHO INTERÉS 9 8 7 8 5 4 3 2 1 **NINGÚN INTERÉS**

18. Valora la capacidad de tus profesores:
POCA CAPACIDAD 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **MUCHA CAPACIDAD**

19. Valora tu actitud después de que no has conseguido hacer la tarea o ésta te ha salido mal:

SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO 9 8 7 8 5 4 3 2 1 **ABANDONO LA TAREA**

20. Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio:

EXIGENCIAS MUY BAJAS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **EXIGENCIAS MUY ALTAS**

21. Valora tu conducta cuando haces un ejercicio o actividad difícil:

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL 9 8 7 8 5 4 3 2 1 **ABANDONO PRONTO**

22. Valora tus ganas de aprender:

NADA DE GANAS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **MUCHÍSIMAS GANAS**

23. Valora la frecuencia de terminar con éxito tus tareas que has empezado:

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO 9 8 7 8 5 4 3 2 1 **NUNCA TERMINO CON ÉXITO**

24. Valora tu aburrimiento en tus clases:

SIEMPRE ME ABURRO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **NUNCA**

Anexo 2 Estrategias y Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA)

Elaboración propia

Estrategias y Percepciones sobre el Aprendizaje (EPA)

Autor: Maestra Areopagita Yesyka Bustillos Gómez

Instrucciones: Valora 1 2 3 4 5 de acuerdo a tu opinión. Queremos saber la frecuencia de uso de diferentes estrategias de aprendizaje en tus clases y lo que opinas de tu aprendizaje, **no hay respuestas correctas, ni incorrectas, solo distintos puntos de vista.**

Es anónimo ya que es indispensable que pienses bien antes de contestar y que lo hagas sinceramente. ¡Muchas gracias por tu tiempo!

Hombre__ Mujer._

Número de horas que dedico diariamente a T.V. celular, video juegos, radio, internet_____

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 de acuerdo a tu opinión.

1 = NUNCA 2 = Ocasionalmente

3 = A VECES

4 = Frecuentemente

5 = SIEMPRE

PARTE A total de puntos _____

1. Repetir lo que dice el profesor es más importante que mis propias ideas de lo que pueda entender	1	2	3	4	5
2. Es mejor observar imágenes llamativas y tocar objetos para aprender, que escuchar a los profesores	1	2	3	4	5
3. Es muy difícil asociar palabras nuevas en cualquier asignatura con el vocabulario que tengo	1	2	3	4	5
4. Cuando el profesor está hablando permanezco callado y pensando en otras cosas, en la mayoría de mis clases	1	2	3	4	5
5. Es difícil recordar y entregar mis tareas escolares a tiempo, necesito la ayuda de un adulto	1	2	3	4	5
6 Es importante copiar o repetir muchas veces, oraciones o palabras nuevas para aprenderlas	1	2	3	4	5
7. Las explicaciones de mis profesores deben ser muy entretenidas para evitar distraerme	1	2	3	4	5
8. Necesito que un adulto me presione para que estudie para mis exámenes, porque de lo contrario no lo hago	1	2	3	4	5
9. Me gusta más ver imágenes o fotos para aprender algo en lugar de tener que leer un texto	1	2	3	4	5
10. Aprendo mejor viendo y tocando objetos que con las explicaciones de la profesor (a)	1	2	3	4	5
11. Es necesario que los profesores me pidan ponga atención en clase	1	2	3	4	5
12. Necesito hacer el proceso de un experimento o ejercicio, varias veces para entenderlo	1	2	3	4	5
13. Las actividades en clase deben ser muy divertidas de lo contrario no las hago completas	1	2	3	4	5
14. Es aburrido y poco necesario aprender en las clases de mis profesoras (es)	1	2	3	4	5

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 de acuerdo a tu opinión.

1 = NUNCA 2 = Ocasionalmente

3 = A VECES

4 = Frecuentemente

5 = SIEMPRE

PARTE B **total de puntos** _____

15. Puedo concentrarme en escuchar al profesor y olvidarme de lo que me pueda distraer.	1	2	3	4	5
16. Me gusta decir con mis palabras lo que comprendo de la explicación del profesor (a)	1	2	3	4	5
17. Puedo encontrar nuevas relaciones y conocimientos de lo que aprendo en una asignatura con otras	1	2	3	4	5
18. Ordeno mis ideas para escribir o expresar mis dudas	1	2	3	4	5
19. Uso movimientos corporales para explicarle a mis compañeros de equipo	1	2	3	4	5
20. Es importante preguntar mis dudas a los profesores en clase	1	2	3	4	5
21. Me gusta imaginar lo que mis profesores van explicando en clase	1	2	3	4	5
22. Soy capaz de aprender	1	2	3	4	5
23. Me gusta pensar distintas alternativas de solución a un problema	1	2	3	4	5
24. Es importante reconocer tiempo, lugar, personajes en un texto o problema académico	1	2	3	4	5
25. Realizo dibujos o tomo notas en clase de lo que el profesores este explicando	1	2	3	4	5
26. Relaciono palabras nuevas con otras que ya conozco para aprender más	1	2	3	4	5
27. Es importante comparar ideas - palabras de un texto para comprenderlo	1	2	3	4	5
28. Me gusta alzar la mano para poder participar o preguntar algo sin interrumpir al profesor	1	2	3	4	5

Anexo 3 Escala de percepción de estrategias de Enseñanza

Elaboración propia

ESCALA DE PERCEPCION DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR NIVEL COGNITIVO (EPEENC)

Instrucciones Valora 1 2 3 4 5 de acuerdo a tu opinión.

No hay respuestas correctas, ni incorrectas solo diferentes estrategias de enseñanza.

Es anónimo ya que es indispensable que pienses bien antes de contestar y que lo hagas sinceramente. ¡Muchas gracias por tu tiempo!

Hombre ___ Mujer ___ Años de estudio en la asignatura: _____ Años de enseñanza en el nivel educativo: _____ Nombre de la institución: _____

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 de acuerdo a tu opinión.

(1 = NUNCA, 2 = OCASIONALMENTE, 3 = DE VEZ ENCUANDO, 4 = A MENUDO, 5 = SIEMPRE)

Nivel cognitivo

1. La correcta memorización y repetición en mis clases es más importante que el contexto	1 2 3 4 5
2. Muestro a mis alumnos cómo ubicar la idea principal	1 2 3 4 5
3. Muestro a mis alumnos cómo ubicar palabras claves en un texto oral o escrito	1 2 3 4 5
4. Ubico con mis alumnos relaciones de significado en un texto escrito	1 2 3 4 5
5. Explico a mis alumnos diferencias y similitudes de distinta información.	1 2 3 4 5
6. Parafraseo con mis alumnos distinta información escrita u oral	1 2 3 4 5
7. Pido a mis alumnos explicaciones sobre sus opiniones referentes a un texto oral o escrito	1 2 3 4 5
8. Muestro a mis alumnos las relaciones de los resultados para sacar conclusiones	1 2 3 4 5
9. Muestro a mis alumnos cómo deducir el lugar de la acción o situación dada en un texto oral o escrito.	1 2 3 4 5
10. Muestro a mis alumnos distintas relaciones del tema de clase para proponer mejoras	1 2 3 4 5
11. Con mis alumnos es mejor fijarse bien en toda la información de un texto que en la idea principal	1 2 3 4 5
12. Muestro a mis alumnos cómo deducir la palabra faltante en una oración	1 2 3 4 5
13. Expreso a mis alumnos una idea o problema en distintos contextos	1 2 3 4 5
14. Muestro a mis alumnos cómo ubicar el error en oraciones, procedimientos, o datos	1 2 3 4 5
15. Cuestiono a mis alumnos sobre las partes del problema o situación para establecer relaciones	1 2 3 4 5
16. Cuestiono a mis alumnos para encontrar relaciones entre el contexto y el tema de clase	1 2 3 4 5
17. Utilizo dibujos u oraciones para expresar el desarrollo de historias, procedimientos, etc...	1 2 3 4 5
18. Muestro a mis alumnos cómo predecir la información que sigue de un párrafo aunque no la lean	1 2 3 4 5
19. Muestro a mis alumnos las relaciones de organización de la situación, problema, o texto que veamos en clases.	1 2 3 4 5
20. Explico a mis alumnos porque es una idea principal de un texto oral o escrito	1 2 3 4 5
21. Pregunto a mis alumnos su opinión de un texto oral o escrito	1 2 3 4 5
22. Pregunto a mis alumnos en que parte de información se basan para relacionar sus opiniones	1 2 3 4 5
23. Mis alumnos deducen palabras, datos o faltantes en un texto u oración	1 2 3 4 5

24. Pregunto a mis alumnos sobre información relevante o extra de texto oral o escrito	1 2 3 4 5
25. Mis alumnos ordenan ideas antes de escribir	1 2 3 4 5
26. Mis alumnos explican sus propios errores en la resolución de problemas o situaciones	1 2 3 4 5
27. Asumo de antemano que mis alumnos son capaces	1 2 3 4 5
28. Asumo de antemano que mis alumnos pueden investigar eficientemente	1 2 3 4 5
29. Interactúo con mis alumnos para expresar información que venga antes de un párrafo, aunque no lean el párrafo anterior	1 2 3 4 5
30. Mis alumnos escriben sin darle importancia a la organización jerárquica de mis ideas	1 2 3 4 5
31. Ubico junto con mis alumnos las diferencias o similitudes del tema de clase	1 2 3 4 5
32. Interactúo con mis estudiantes para identificar las relaciones de espacio, tiempo o lugar	1 2 3 4 5
33. Explico distintas alternativas de solución o desempeño relacionadas al tema de clase.	1 2 3 4 5
34. Ubico con mis alumnos distintas relaciones de multicausalidad o simultaneidad del tema de clase	1 2 3 4 5
35. Motivo y solicito a mis alumnos para que investiguen información adicional	1 2 3 4 5
36. Dicto o escribo con mis alumnos sin pensar mucho en la idea principal, conforme se me ocurre	1 2 3 4 5
37. Ordeno con mis alumnos sus palabras o ideas antes de hablar frente al grupo	1 2 3 4 5
38. Pido a mis alumnos que a partir de sus observaciones establezcan suposiciones	1 2 3 4 5

Anexo 4 Guía de observación de actitudes hacia desempeño escolar.

Elaboración propia

<p>Búsqueda de la unidad o eje más general o grande al agrupar unidades de características a indagar del desempeño académico</p>	<p>Características de ser un adolescente mexicano con alto/bajo desempeño académico en la escuela secundaria</p> <ul style="list-style-type: none">* Actitudes hacia el aprendizaje relacionadas al desempeño académico (autonomía, actividades grupales, relaciones constructivas de trabajo en equipo, comunicación eficiente, afectividad, adaptación, rebeldía, solidaridad, compromiso con las actividades escolares)* Sentimientos hacia con el desempeño académico en la EST 67* Razones para estudiar la secundaria en la EST 67
<p>Búsqueda de un orden o taxonomía que identifique contrastes y relaciones del desempeño escolar</p>	<p>Se encontró contrastes y relaciones entre las actitudes de los estudiantes hacia su desempeño académico</p> <p>Se delineó una concepción general de la identidad de los adolescentes participantes.</p>
<p>Componentes del orden o taxonomía encontrado en la EST 67</p> <p>Proceso en el cual se agruparon los contrastes encontrados</p>	<p>Algunas contradicciones identificadas:</p> <ul style="list-style-type: none">* Razones para estudiar y tener buen aprovechamiento escolar vs Razones para no estudiar* Actitudes positivas vs negativas hacia el alto desempeño escolar <p>Sentimientos positivos vs negativos hacia el alto desempeño académico</p>

Anexo 5 Guía de Observación de la Impartición de clase por el profesor.

Guía de Observación de la Impartición de clase por el profesor. Adaptación de Villalta (2009). Se añadieron indicadores		Si	No
Fecha: Asignatura: Turno:			
Declarativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar contenidos factuales y conceptuales. Conocimientos factuales: información de datos y hechos a memorizar; conocimientos conceptuales: explicaciones y relaciones entre información ya presentada por el docente. 2. El profesor informa y evalúa la recepción de ejercicios y actividades de los contenidos curriculares. 3. La información se transmite de modo oral a veces usa el dictado. 4. La evaluación es de repetición textual de lo informado, los exámenes presentan situaciones similares a las que el docente presente la información y en el mismo contexto. 5. Incluye actividades tales como: organización física de grupos, pasar lista de asistencia, pedidos y/o entrega de trabajos, llamados al orden en la clase y la conducta de caminar por la sala supervisando la realización de actividades planificadas. 		
Procedimental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de información o contenidos a una situación problema propuesto. 2. El profesor propone a los estudiantes actividades de aplicación de conceptos, procedimientos o técnicas a situaciones didácticas propuestas. 3. Incluye diálogos sobre la aplicación de contenidos transmitidos a temas como, por ejemplo, la solución de una guía de trabajo 4. Diálogos para relacionar los contenidos con la experiencia empírica de los estudiantes y explicarla la exposición individual o grupal de temas que realizan los estudiantes en clase. 5. La evaluación es de realización adecuada de la tarea o solución del problema, en contextos y situaciones nuevas. 		
Metacognitivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dialogar sobre lo aprendido. 2. El profesor se propone estimular la reflexión abierta y personal de los estudiantes sobre el contenido curricular trabajado. 3. Incluye actividades dialogales como: preguntas de tipo abierto para promover la reflexión personal sobre algún contenido, dilemas éticos que tiene algún procedimiento, explicitar los aprendizajes logrados, discernir conductas pros sociales favorables al aprendizaje. 		

Tabla 6. Guía de observación en la interacción profesor – alumnos en el aula

Característica a observar en la interacción profesor – alumnos en el aula	SI	NO
4. El estudiante es el responsable de los aprendizajes. (Mert, A., 2012).		NO
5. Los estudiantes expresan su opinión libremente aunque sea contraria a la opinión del profesor (Mert, A., 2012).		NO
6. A los estudiantes le agrada que los profesores critiquen y expresen abiertamente su opinión sobre mi desempeño académico para mejorarlo (Mert, A., 2012).		NO
7. Debatir o contrariar la opinión del maestro no es bien visto (Mert, A., 2012).	SI	
8. Las preguntas al profesor son para aclarar dudas, no para debatir con el profesor (Keith, 2012; Signorini, Wiesemes, & Murphy, 2009).	SI	
9. Se privilegia el trabajo en equipo más que el trabajo individual (Moch, 2001).	SI	
10. Se motiva el trabajo creativo e independiente (Serrano, 1999).		NO
11. Las soluciones que plantean los profesores a los problemas, investigaciones o proyectos son variadas (Mert, A., 2012).		NO
12. El conocimiento es transmitido por el profesor y recibido por los alumnos (Hofstede, 1980, 2001).	SI	
13. El llevarse bien con los compañeros de grupo es tan importante como el aprendizaje (Mert, A., 2012).	SI	
14. Los estudiantes se concentran en sus necesidades individuales de aprendizaje (Faitar, 2006).		NO
15. Los estudiantes aprenden mejor a través de conceptualizaciones, abstracciones o símbolos. (Faitar, 2006).		NO
16. Los estudiantes aprenden mejor con experimentos y ejemplos concretos (Faitar, 2006).	SI	
17. Los estudiantes valoran más las relaciones interpersonales con maestros y compañeros que su aprendizaje (Faitar, 2006).	SI	
18. La mayor parte de los estudiantes tienen buen desempeño en el uso de su pensamiento lógico, análisis y planeación de sistemas (Mert, A., 2012) (Choi and Nisbett).		NO
19. La mayor parte de los estudiantes tienen buen desempeño en el uso de pensamiento concreto (Mert, A., 2012).		NO
20. Los estudiantes valoran más el aprendizaje que sus relaciones interpersonales (Faitar, 2006).	SI	
21. Los alumnos escuchan al profesor o compañeros para reflexionar sobre su aprendizaje (Yamazaki, Y., 2005) (Kolb, D., 1984).		NO
22. La reflexión de los alumnos es una manera de transformar su propio aprendizaje (Randolph, A., 1979) (Posner, B., 1979).		NO
23. Los alumnos valoran la opinión de sus compañeros en cuanto a sus relaciones personales (Triandis, H., 2002).	SI	
24. Los estudiantes toman riesgos y la iniciativa en su aprendizaje autónomo (Triandis, H., 2002).		NO
25. Los alumnos valoran mucho la opinión de sus compañeros en cuanto al aprendizaje (Triandis, H., 2002).		NO
26. Los alumnos valoran la opinión de sus profesores (Triandis, H., 2002).		NO
27. Los estudiantes prefieren observar e imitar al profesor en su aprendizaje en lugar de tomar la iniciativa (Staub & Stern, 2002).	SI	
28. Los estudiantes dependen de lo que opine su familia o amistades en la toma de decisiones para trabajo en equipo o cualquier proyecto académico (Triandis, H., 1985).	SI	
29. El profesor motiva a sus alumnos para pensar de manera crítica e independiente (Mert, A., 2012).		NO
30. El diseño de actividades está centrado en la necesidades (Faitar, 2006).		NO
31. El diseño de la planeación se realiza por grupo (Mert, A., 2012).	SI	
32. El diseño de actividades de planeación se realiza en base a las necesidades individuales de cada estudiante (Mert, A., 2012).		NO
33. Los profesores hablan más tiempo durante clase que los alumnos (Faitar, 2006).	SI	
34. El conocimiento en el aula es transferido por el experto: el docente (Hofstede, 2001).	SI	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7 Entrevista a los estudiantes

Elaboración propia

Pregunta	Respuestas
1. ¿Qué es tener un buen desempeño escolar?	
2. ¿Qué es aprender?	
3. ¿Con cuánto tiempo te anticipas para estudiar para exámenes o entregar trabajos?	
4. ¿Por qué vienes a la escuela?	
5. Te gusta que tus compañeros hablen mucho en clases ¿Por qué?	
6. ¿Te gustaría que fueran menos de la mitad de alumnos en tu salón? ¿Por qué?	
7. ¿Porque va a ser útil en tu vida futura tener buenas calificaciones?	
8. ¿Qué es más importante el aprendizaje o hacer amigos en tu escuela?	
9. ¿te gusta pensar en lo que vas a decir o participar en la clase antes de hablar? ¿Por qué?	
10. ¿Te gusta crear distintas soluciones a un problema, actividad o ejercicio?	
11. ¿Por qué te gusta tu Secundaria?	
12. ¿Cada cuando imaginas tu vida futura en la escuela?	
13. ¿Cada cuando imaginas tu vida laboral en el futuro?	
14. ¿Qué sentimientos relacionas a la secundaria?	
15 ¿qué haces para resolver cuando algo no sale bien en tus exámenes o entrega de actividades?	
16. ¿Cuándo estas en la escuela en que piensas con mayor frecuencia? Nota: se hizo un cuadro de organización por la respuesta fue anónima y muchos estudiantes pidieron escribirla, sin ponerle nombre....	

Anexo 8 Cambios a la Entrevista, en su pilo
Elaboración propia

Reactivo del instrumento	Modificación
<p>En tu punto de vista....</p> <p>1. ¿Qué es tener un buen desempeño escolar?</p> <p>2. ¿Cuáles son todas las razones para estudiar en una escuela secundaria?</p> <p>3. ¿Qué es aprender?</p> <p>4. ¿Por qué es necesario tener un buen desempeño escolar?</p> <p>5. ¿Es útil en tu vida futura tener un buen desempeño escolar?</p> <p>6. ¿Cuáles son las actitudes que tienes para aprender en una escuela secundaria?</p> <p>7. ¿Cuáles son los sentimientos hacia el aprendizaje en una escuela secundaria?</p> <p>8. ¿Cuáles son todas las características de ser un adolescente mexicano que aprende en una escuela secundaria?</p> <p>9. ¿Consideras que es más importante el aprendizaje o hacer amigos en tu escuela?</p>	<p>1. ¿Qué es tener un buen desempeño escolar?</p> <p>2. ¿Qué es aprender?</p> <p>3. ¿Con cuánto tiempo te anticipas para estudiar para exámenes o entregar trabajos?</p> <p>4. ¿Por qué vienes a la escuela?</p> <p>5. Te gusta que tus compañeros hablen mucho en clases ¿Por qué?</p> <p>6. ¿Te gustaría que fueran menos de la mitad de alumnos en tu salón? ¿Por qué?</p> <p>7. ¿Porque va a ser útil en tu vida futura tener buenas calificaciones?</p> <p>8. ¿Qué es más importante el aprendizaje o hacer amigos en tu escuela?</p> <p>9. ¿te gusta pensar en lo que vas a decir o participar en la clase antes de hablar? ¿Por qué?</p> <p>10. ¿Te gusta crear distintas soluciones a un problema, actividad o ejercicio?</p> <p>11. ¿Por qué te gusta tu Secundaria?</p> <p>12. ¿Cada cuando imaginas tu vida futura en la escuela?</p> <p>13. ¿Cada cuando imaginas tu vida laboral en el futuro?</p> <p>15 ¿qué haces para resolver cuando algo no sale bien en tus exámenes o entrega de actividades?</p>

Tabla sin número ajustes para pilotear el instrumento