

Universidad Autónoma de Baja California  
Facultad de Economía y Relaciones Internacionales  
Maestría y Doctorado en Estudios del Desarrollo Global



Empoderar a los estudiantes transnacionales desde un modelo de  
educación para la competencia global

Tesis para obtener el grado de:  
Doctor en Estudios del Desarrollo Global

Presenta:  
José Candelario Osuna García

Director:  
Dr. Marco Tulio Ocegueda Hernández

Tijuana, Baja California, a 10 de junio de 2021

*Con amor y cariño para mi madre, que siempre trabajó  
incansablemente para que yo tuviera acceso a una educación que a  
ella le negaron.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* por el apoyo económico recibido y por garantizar la calidad en los programas nacionales de posgrado.

A la *Universidad Autónoma de Baja California* por ser mi alma mater, por acogerme en sus espacios y por transformar mi vida.

A *Marco Tulio Ocegueda Hernández* por ser mi primer apoyo académico, por la confianza que depositó en mí y por compartir la pasión por el análisis de los problemas educativos.

A *Jocelyne Rabelo Ramírez* por acompañarme en mis primeros pasos como investigador y por ayudarme a crecer profesionalmente.

A mis *maestros* por enseñarme a amar esta profesión y por abrirme paso en el camino de la investigación científica.

## ÍNDICE

Introducción	8
<b>Capítulo 1. Construcción del objeto de estudio</b>	
1.1. Introducción al fenómeno de los estudiantes transnacionales	12
1.2. Justificación	26
1.3. Objetivos de la investigación	30
1.4. Hipótesis	31
<b>Capítulo 2. Tres enfoques de la educación con perspectiva global</b>	
2.1. Modelo de educación global	32
2.2. Modelo de educación para la ciudadanía mundial	41
2.3. Modelo de educación para la ciudadanía democrática	45
2.4. Educación global, empoderamiento y grupos vulnerables	49
<b>Capítulo 3. La competencia global desde el marco de la pedagogía de la integración</b>	
3.1. La pedagogía de la integración	59
3.2. La competencia global en PISA	69
3.3. El rendimiento de los estudiantes mexicanos en PISA 2018	80
<b>Capítulo 4. Diseño de investigación</b>	
4.1. Tipo de estudio	89
4.2. Primera fase del estudio	90
4.3. Segunda fase del estudio	106
<b>Capítulo 5. Análisis de resultados cuantitativos</b>	
5.1. Examinar cuestiones locales, globales e interculturales	110
5.2. Comprender y apreciar las perspectivas de los demás y su concepción del mundo	115
5.3. Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas	118
5.4. Actuar en favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible	119
5.5. Identificar, evaluar y compartir información con apoyo de las TIC	122
5.6. Desigualdad de género en el aprendizaje de la competencia global	123
<b>Capítulo 6. Análisis de resultados cualitativos</b>	
6.1. Contexto social, escuela y profesión docente	127
6.2. Empoderamiento educativo	131
6.3. Estudiantes transnacionales y competencia global	139
6.4. Modelo de educación para la competencia global	143
Conclusiones	147
Referencias	153
Anexos	165

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible por dimensión	12
Tabla 2. Resultados por sistema educativo en PISA 2018	14
Tabla 3. Resultados de los sistemas educativos latinoamericanos en PISA 2018	14
Tabla 4. Distribución porcentual de la matrícula transnacional en Baja California	21
Tabla 5. Ejemplos de trayectorias escolares de la matrícula transnacional	22
Tabla 6. Modelo de habilidades para la educación global de Pike y Selby	36
Tabla 7. Exponentes clásicos de la educación con enfoque por competencias	66
Tabla 8. Análisis histórico de los resultados de los estudiantes mexicanos en PISA	80
Tabla 9. Tasa de variación porcentual de los resultados de PISA en lectura	82
Tabla 10. Tasa de variación porcentual de los resultados de PISA en matemáticas	82
Tabla 11. Tasa de variación porcentual de los resultados de PISA en ciencias	83
Tabla 12. Rendimiento de los sistemas educativos en PISA 2018	84
Tabla 13. Relación entre el rendimiento en lectura y el tipo de estudiante	85
Tabla 14. Grado de desigualdad de los aprendizajes por sistema educativo	86
Tabla 15. Características de la muestra	90
Tabla 16. Clasificación de las variables por dimensión	92
Tabla 17. Proceso de ponderación por índice de autopercepción	102
Tabla 18. Distribución de profesores entrevistados por nivel educativo y municipio	106
Tabla 19. Perfil de los profesores entrevistados	106
Tabla 20. Tópicos de la entrevista	108
Tabla 21. Autopercepción de capacidades aplicadas a los temas globales	112
Tabla 22. Autopercepción del nivel de dominio de información sobre temas globales	113
Tabla 23. Autopercepción de la capacidad de empatía	116
Tabla 24. Autopercepción de la capacidad de adaptación sociocultural	117
Tabla 25. Autopercepción de la competencia intercultural	119
Tabla 26. Autopercepción de la competencia para el desarrollo sostenible	122
Tabla 27. Autopercepción de la competencia digital	123
Tabla 28. Matriz de espacio geográfico, social y cultural	128
Tabla 29. Matriz de infraestructura escolar	129
Tabla 30. Matriz de percepción de inseguridad en el entorno	129
Tabla 31. Matriz de trayectoria en la profesión docente	130
Tabla 32. Matriz de críticas al currículo oficial	131
Tabla 33. Matriz de empoderamiento de estudiantes vulnerables	134
Tabla 34. Matriz de educación para la competencia global	135
Tabla 35. Matriz de la familia como barrera para el empoderamiento	137
Tabla 36. Matriz del papel del docente en el empoderamiento	139
Tabla 37. Matriz de tendencia del estudiante transnacional a ser globalmente competente	142
Tabla 38. Matriz de viabilidad del modelo de educación para la competencia global	143
Tabla 39. Matriz de factores que condiciona el diseño e implementación del modelo de educación para la competencia global	145

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la matrícula transnacional en Baja California por ciclo escolar	21
Figura 2. Modelo de educación global de la Universidad de York	35
Figura 3. Método de aprendizaje para la educación global	40
Figura 4. Modelo de educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO	43
Figura 5. Modelo de educación para la ciudadanía democrática del Consejo de Europa	48
Figura 6. Modelo de Empoderamiento Educativos por Competencias	55
Figura 7. Niveles de desarrollo de una competencia desde la pedagogía de la integración	64
Figura 8. Clasificación de las competencias clave	70
Figura 9. Definición de las competencias en lectura, matemáticas y ciencias	71
Figura 10. Dimensiones de la competencia global de PISA	72
Figura 11. Desempeño por dimensión de la competencia global de PISA	74
Figura 12. Componentes de la competencia global evaluados en PISA 2018	79
Figura 13. Estrategia de PISA para evaluar la competencia global	89
Figura 14. Relación entre los índices de autopercepción por capacidad y las variables	100
Figura 15. Distribución de la matrícula por sexo	109
Figura 16. Grado de satisfacción con la vida actual	110
Figura 17. Grado de dominio de la información sobre el tópico de salud mundial por sistema educativo	115
Figura 18. Estudiantes que participan en actividades a favor de la protección del medio ambiente	120
Figura 19. Estudiantes que participan en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres por sistema educativo	121
Figura 20. Brecha de género en el logro de las capacidades de la competencia global en estudiantes mexicanos	124
Figura 21. Brecha de género en el logro de las capacidades de la competencia global en estudiantes canadienses	125
Figura 22. Brecha de género en el logro de las capacidades de la competencia global en estudiantes brasileños	126
Figura 23. Conocimientos y capacidades de la competencia global que los docentes identifican en los estudiantes transnacionales	142
Figura 24. Línea del tiempo de los modelos educativos con una perspectiva global	148
Figura 25. Autopercepción del logro de las capacidades de la competencia global por país	151

## ABREVIATURAS

ALyC	América Latina y el Caribe
ApCAS	Autopercepción de la Capacidad de Adaptación Sociocultural
ApCD	Autopercepción de la Competencia Digital
ApCDS	Autopercepción de la Competencia para el Desarrollo Sostenible
ApCE	Autopercepción de la Capacidad de Empatía
ApCI	Autopercepción de la Competencia Intercultural
COLEF	El Colegio de la Frontera Norte
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAPO	Consejo Nacional de Población
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias
DGCD	Cooperación Belga al Desarrollo
ECM	Educación para la Ciudadanía Mundial
EG	Educación Global
ESIEM	Encuesta de Integración Escolar y Migración
EUA	Estados Unidos de América
IApC	Índice de Autopercepción por Competencia
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MECD	Modelo de Educación para la Ciudadanía Democrática
MEEC	Modelo de Empoderamiento Educativo por Competencias
MEEO	Modelo Educativo para la Educación Obligatoria
OCDE/OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PEE	Proyectos de Empoderamiento Educativo
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PROBEM	Programa Binacional de Educación Migrante
SEP	Secretaría de Educación Pública
SisAT	Sistema de Alerta Temprana
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
ZMT	Zona Metropolitana de Tijuana

## **INTRODUCCIÓN**

El presente reporte de investigación es el resultado de tres años de estudio en torno al tema de educación para la competencia global. Desarrollado a partir de la revisión de documentos, la búsqueda y el análisis de datos, así como el trabajo de campo. El interés en el tema de investigación surge por su relación con otro objeto de estudio, al que también le he dedicado varios años de trabajo académico, me refiero al fenómeno de los estudiantes transnacionales en el estado de Baja California. Porque estoy convencido de que más que representar un problema para el sistema educativo estatal, la presencia de menores transnacionales en las comunidades escolares es una ventaja que debe ser aprovechada por las autoridades y los docentes para potenciar en las nuevas generaciones el dominio de capacidades útiles para comprender y actuar frente a los retos y las oportunidades que impone la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI.

Este propósito incluye a todos, desde aquellos que asisten a la educación de la primera infancia hasta la enseñanza superior. Aunque el foco de atención debe estar puesto, por razones de justicia social, en la población infantil y juvenil que históricamente ha sido excluida de las mejores oportunidades educativas. En un sistema de educación nacional que no combate o hace muy poco por erradicar las desigualdades, las carencias y la corrupción que impera al interior de esta estructura del Estado mexicano. Lo que nos ha llevado a experimentar una profunda crisis educativa, de la que sólo se puede salir al priorizar la atención de los grupos vulnerables y al empoderar a todos los educandos con conocimientos y habilidades para superar cualquier tipo de barrera u obstáculo relacionados con la desigualdad de ingreso, de género y/o educativa.

En el contexto de la frontera norte de México, la educación para la competencia global es un enfoque pedagógico con pertinencia social y educativa, puesto que la relación entre México y Estados Unidos de América (EUA) produce en las entidades federativas y ciudades adyacentes a la zona fronteriza algunas sinergias en donde los factores económicos, políticos, culturales, científicos y ecológicos de ambos países se conectan unos con otros y encuentran un punto de convergencia por el bien común. Lo anterior, ha originado estilos de vida transnacionales, que se caracterizan por el establecimiento de relaciones sociales,

económicas y culturales interdependientes, que superan los límites geopolíticos de dos o más naciones. En algunos casos, como en la región Tijuana-San Diego y Mexicali-Calexico, las prácticas humanas son tan afines que ha dado lugar a una cultura local, que se nutre de los elementos culturales de dos sociedades: mexicana y estadounidense. En donde se habla español e inglés; se celebran las festividades de ambos pueblos; se utiliza el peso mexicano y el dólar estadounidense por igual en las transacciones comerciales; se cruza diariamente la garita internacional porque se viven en México, pero se trabajan o estudian en EUA; etcétera. Este panorama binacional es un ejemplo concreto de cómo la vida de los seres humanos se transformó a partir de la globalización, ampliando los lazos históricos y culturales entre los pueblos en el espacio terrestre. Por lo tanto, pensar la identidad y la conciencia del individuo desde una perspectiva cultural nacionalista es una idea caduca e inoportuna por todo lo que implica la transculturación.

Esa es la principal razón de por qué la educación de hoy y del futuro debe formar en las nuevas generaciones la competencia global, para saber ser, saber convivir y saber actuar en escenarios biculturales o transculturales. Por la cual, los hombres y mujeres llegan a ser conscientes de que pertenecen a una comunidad de tres niveles (local, nacional y mundial) y de sus problemas. Es decir, es el espacio en donde se producen las interconexiones entre lo local, lo regional, lo nacional, lo transnacional y lo global. Bajo esta visión, cualquier acto llevado a cabo por nosotros en perjuicio de uno de los niveles terminará por afectarnos, así como a los integrantes de nuestro entorno inmediato, incluyendo a nuestra familia. Por ello, es que la educación global no responde al fenómeno de la mundialización, más bien nace como una respuesta a la realidad y sus problemas.

Para profundizar en esta discusión, el reporte de investigación se compone de seis capítulos y el apartado de conclusiones. En el primer capítulo, se desarrolla la problematización del objeto de estudio, que culmina con la formulación de las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis que guían el marco teórico y la ruta metodológica del proyecto. En el segundo capítulo, se hace una revisión teórica e histórica de tres enfoques de la educación con una perspectiva global: los modelos de educación global de Pike y Selby y del Centro Norte-Sur del Consejo de Europa, el modelo de educación para la ciudadanía mundial de la

UNESCO, y el modelo de educación para la ciudadanía democrática del Consejo de Europa. Particularmente, en este apartado se analiza conceptualmente el término «empoderamiento educativo» y se ilustra un modelo para empoderar a los grupos vulnerables en el ámbito escolar, alineado con el enfoque de la educación global.

En el tercer capítulo, se realiza un análisis y discusión conceptual de los términos «competencia» y «competencia global» desde la pedagogía de la integración y el marco del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Para continuar describiendo las cuatro dimensiones que componen a este segundo constructo, así como algunos aspectos críticos en torno al proceso de medición de la competencia global. Por último, se realiza un análisis histórico del rendimiento de los estudiantes mexicanos en dicho proyecto internacional, de la primera a la última edición (2000-2018). Haciendo un comparativo de resultados con otros sistemas educativos participantes.

En el cuarto capítulo, se explica el diseño de investigación en dos fases, en la primera, se describe la muestra, así como se ilustra la técnica y el procedimiento que se siguió para la construcción de los cinco índices de autopercepción de capacidades de la competencia global (empatía, adaptación sociocultural, competencia intercultural, competencia para el desarrollo sostenible y competencia digital), con apoyo del cuestionario de contexto para estudiantes de PISA 2018, desde donde se recopilaron los datos de adolescentes de tres países: México, Canadá y Brasil. Mientras que, en la segunda fase, se caracterizan los criterios aplicados para la elección del grupo de profesores de educación básica que participaron en las entrevistas en profundidad, incluyendo la descripción de la técnica empleada para el análisis de los testimonios, en torno a los tres tópicos principales del estudio: empoderamiento educativo, experiencias con estudiantes transnacionales y modelo de educación para la competencia global.

Finalmente, los capítulos 5 y 6 contienen la discusión de los resultados cuantitativos y cualitativos, respectivamente, contrastando los hallazgos con las hipótesis del estudio. A partir del análisis de datos fue posible aceptar cuatro de las cinco hipótesis, destacándose la

confirmación de que de toda la población estudiantil bajacaliforniana, los alumnos transnacionales son los que cuentan con el mayor número de cualidades para convertirse en ciudadanos con competencia global. En contraste, aquella que expresa la pertinencia y viabilidad del modelo de educación para la competencia global en el marco del sistema educativo mexicano fue rechazada por el personal docente entrevistado, porque el modelo a pesar de ser pertinente en términos sociales y educativos, por ahora su implementación no es viable, primero es necesario eliminar aquellos problemas relacionados con las desigualdades y carencias que afectan a las escuelas, los estudiantes y los profesores mexicanos, porque en un escenario como este, donde las oportunidades educativas no son iguales para todos, el modelo terminaría por beneficiar a los mismos de siempre. Para cerrar con el apartado de conclusiones generales.

## CAPÍTULO 1

### CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

#### 1.1. Introducción al fenómeno de los estudiantes transnacionales

En septiembre de 2015, los 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otros actores de la sociedad civil, académica y empresarial, proclamaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Como se observa en la Tabla 1, este acuerdo global incluye 17 objetivos y 169 metas que “pone a la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente” (ONU, 2018, p. 7), ya que el lento crecimiento económico, las desigualdades sociales y la degradación ambiental ponen en peligro la estabilidad y la supervivencia de la humanidad.

**Tabla 1**

*Clasificación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible por dimensión*

Dimensión económica	Dimensión social	Dimensión ambiental
1. Fin de la pobreza. 8. Trabajo decente y crecimiento económico. 9. Industria, innovación e infraestructura. 10. Reducción de las desigualdades. 12. Producción y consumo responsables.	2. Hambre cero. 3. Salud y bienestar. 4. Educación de calidad. 5. Igualdad de género. 6. Agua limpia y saneamiento. 16. Paz, justicia e instituciones sólidas. 17. Alianzas para lograr los objetivos.	7. Energía asequible y no contaminante. 11. Ciudades y comunidades sostenibles. 13. Acción por el clima. 14. Vida submarina. 15. Vida de ecosistemas terrestres.

Fuente: elaboración propia con información de la ONU (2018).

Desde la proclamación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), alrededor del mundo se presentan avances sostenidos en unos cuantos rubros, así como rezagos en otros, pero todavía estamos lejos de lograr las metas propuestas para el año 2030. Específicamente, en la región de América Latina y el Caribe (ALyC) uno de los objetivos más rezagados es el cuarto, por el que se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018, p. 27). Para ello, los gobiernos federales están redoblando esfuerzos y recursos porque, desde principios del siglo XXI, las escuelas, los profesores y los estudiantes presentan profundas debilidades en infraestructura y currículo, enseñanza y aprendizajes, respectivamente, en comparación

con los sistemas educativos de las regiones de Asia Oriental y Europa del Norte, por mencionar sólo algunas.

La desigualdad entre los sistemas educativos latinoamericanos se manifiesta principalmente en aquellos proyectos de evaluación de la calidad de los aprendizajes a cargo de la OCDE, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), entre otros. Por ejemplo, en el año 2018, se llevó a cabo el último proceso evaluativo de PISA de la OCDE. En él se compararon los resultados en el logro de aprendizajes de los estudiantes de 15 años de 79 sistemas educativos (en 37 países miembros de la OCDE y 41 asociados) en las tres áreas convencionales: lectura, matemáticas y ciencias, así como en un cuarto tópico bajo el nombre de competencia global<sup>1</sup>. Sin embargo, no en todos los casos se efectuó la medición de dicha competencia, ya que en unos cuantos se aplicó una prueba cognitiva, en otros un cuestionario para estudiantes, y en el resto de los sistemas educativos ni siquiera fue considerada. En el caso de México, únicamente se aplicó el cuestionario para estudiantes (OCDE, 2020).

En los tres dominios convencionales, el desempeño alcanzado por los estudiantes latinoamericanos y caribeños hace evidente su nivel de rezago en la adquisición de las competencias lectora, matemática y científica, con respecto a los jóvenes de las regiones de Beijing, Shanghái, Jiangsu, Zhejiang (555)<sup>2</sup>, Macao (525) y Hong Kong (524), en China, y de los países de Singapur (549), Estonia (523), Canadá (520), Finlandia (520) e Irlanda (518), quienes ocupan las primeras posiciones. De la región de ALyC, Chile (452), México (420) y Colombia (412) ocuparon, en ese orden, los últimos lugares en la escala de resultados de los miembros de la OCDE, como se ilustra en la Tabla 2.

## **Tabla 2**

---

<sup>1</sup> Según la OCDE (2018), la competencia global se define como: “la capacidad de examinar asuntos locales, globales e interculturales, de comprender y apreciar las perspectivas y las cosmovisiones de otras personas, de interactuar de manera abierta, apropiada y efectiva con personas de diferentes culturas y de actuar en pro del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible” (p. 9).

<sup>2</sup> Es el puntaje del sistema educativo en la competencia lectora, ya que allí estuvo el énfasis de la evaluación en PISA 2018.

### Resultados por sistema educativo en PISA 2018

País	Lectura	Matemáticas	Ciencias
Promedio OCDE	487	489	489
B-S-J-Z (China)	555	591	590
Singapur	549	569	551
Macao (China)	525	558	544
Hong Kong (China)	524	551	517
<i>Estonia</i>	523	523	530
<i>Canadá</i>	520	512	518
<i>Finlandia</i>	520	507	522
<i>Irlanda</i>	518	500	496
<i>Corea del Sur</i>	514	526	519
<i>Estados Unidos</i>	505	478	502
<i>Chile</i>	452	417	444
<i>México</i>	420	409	419
<i>Brasil</i>	413	384	404
<i>Colombia</i>	412	391	413

B-S-J-Z (Beijing, Shanghai, Jiangsu y Zhejiang).  
 Los países miembros de la OCDE se enuncian con letra cursiva.  
 Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019b).

Mientras que, en la escala general, que incluye países miembros y asociados, el rendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos quedó en el siguiente orden: Chile (452), Uruguay (427), Costa Rica (426), México (420)<sup>3</sup>, Brasil (413), Colombia (412), Argentina (402), Perú (401), Panamá (377), República Dominicana (342) (OECD, 2019b). Tal y como se ilustra en la Tabla 3.

**Tabla 3**

### Resultados de los sistemas educativos latinoamericanos en PISA 2018

País	Lectura	Matemáticas	Ciencias	Diferencia
Promedio OCDE	487	489	489	
<i>Chile</i>	452	417	444	35
Uruguay	427	418	426	60
Costa Rica	426	402	416	61
<i>México</i>	420	409	419	67
Brasil	413	384	404	74
<i>Colombia</i>	412	391	413	75
Argentina	402	379	404	85
Perú	401	400	404	86
Panamá	377	353	365	110
República Dominicana	342	325	336	145

La diferencia representa el número de puntos en lectura que los separa del promedio de la OCDE.  
 Los países miembros de la OCDE se enuncian con letra cursiva.  
 Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019b).

<sup>3</sup> México retrocedió 5 puntos con respecto a la última edición de la prueba PISA (2009) que puso el énfasis en la evaluación de la competencia lectora (INEE, 2010).

Respecto al dominio de la competencia global, la OCDE (2020) reporta que los estudiantes mexicanos lograron valores más altos que el promedio de los países miembros en las siguientes medidas: autoeficacia en relación con asuntos globales, consideración de perspectivas, interés en aprender sobre otras culturas, respeto a personas de otras culturas, adaptabilidad cognitiva, actitudes hacia los inmigrantes y gestoría de asuntos globales; así como valores por debajo del promedio en sensibilización a asuntos globales y a la comunicación intercultural.

Junto con la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, la inclusión educativa en las aulas es otro de los temas pendientes en los sistemas escolares. Un porcentaje significativo de personas en situaciones de vulnerabilidad: indígenas, inmigrantes, con discapacidad (auditiva, motora, visual, psicosocial o intelectual), en condición de pobreza, mujeres, etcétera, siguen sin ejercer su derecho humano a la educación<sup>4</sup> en términos de acceso y dominio del aprendizaje escolar. Es decir, esta minoría de niñas, niños y adolescentes tienen una fuerte tendencia a no ingresar a la escuela, a abandonar sus estudios, al fracaso escolar, a experimentar acoso y violencia al interior del centro educativo, a presentar bajo rendimiento académico en las pruebas internacionales, a la pérdida de identidad cultural, etcétera. Tal y como se ilustra en los resultados de PISA 2018, donde los estudiantes con mayor desventaja académica son los jóvenes más desfavorecidos socioeconómicamente y los inmigrantes (OECD, 2019b).

Si únicamente se toma en cuenta la relación entre las variables rendimiento académico en lectura y antecedentes de migración internacional, con base en los resultados de PISA 2018 se puede llegar a determinar cuáles son los sistemas educativos con mayor desigualdad en los aprendizajes entre los jóvenes nativos e inmigrantes. De 56 países comparados, México tiene el sistema escolar con el mayor índice de desigualdad, la diferencia entre el grupo de estudiantes nativos y de inmigrantes equivale a +96 puntos en favor de los primeros. Y para sorpresa de todos, después se posicionaron Finlandia (+90), Suecia (+85), Países Bajos (+82) y Alemania (+78) (OECD, 2019a).

---

<sup>4</sup> El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos estipula que “toda persona tiene derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 1948, p. 8).

Con base en los resultados anteriores, el gobierno y las autoridades educativas mexicanas tienen frente a ellos un reto de grandes proporciones, ya que sólo quedan menos de 10 años para cumplir la meta de eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2018), encontrándose el sistema educativo nacional muy rezagado en varios de estos compromisos.

Por ejemplo, los menores inmigrantes son un grupo de la población escolar mexicana que se encuentra en situación de vulnerabilidad porque de sus antecedentes internacionales de migración y de formación académica se derivan ciertas barreras u obstáculos al pretender formalizar su incorporación a un nuevo sistema educativo, sobre todo cuando proceden de un país en donde el español no es la lengua oficial. Dentro de este grupo, existen diferentes tipos de estudiantes: transnacionales, internacionales, transeúntes, binacionales, migrantes de retorno, extranjeros, transfronterizos, deportados, inmigrantes de primera y segunda generación, etcétera. Aunque para los fines del presente estudio, el interés está puesto en los estudiantes transnacionales, aquel menor de edad que, sin considerar su origen o nacionalidad, tiene una trayectoria escolar comprobada en dos o más sistemas educativos federales (Osuna y Rabelo, 2020).

En el sistema educativo mexicano (1.6%), la presencia de menores inmigrantes es relativamente baja cuando el indicador se compara con el promedio de la OCDE (13%) o con otros países con una larga tradición en la recepción de migrantes, como Canadá (35%), Australia (27.7%), Singapur (24.8%), EUA (23%) y Alemania (22.2%), por mencionar algunos (OECD, 2019a). Este posicionamiento de la población infantil y juvenil migrante al interior de los sistemas educativos es consecuencia del aumento de personas que participan en movimientos migratorios alrededor del mundo.

En 2017, aproximadamente 257.7 millones de personas eran migrantes, es decir, el 3.4% de la población mundial; donde el 48.4% del grupo estaba conformado por mujeres (124.6), y

el 51.6% por hombres (133.1); sólo el 13.96% eran menores de 19 años (36.0) (CONAPO y Fundación BBVA, 2019).

Por el número de mexicanos repatriados y de retorno, el año 2017 registró el menor número de eventos de repatriación por las autoridades estadounidenses desde 2002, con 166,986 casos, en su mayoría hombres (91.1%); con respecto a los connacionales de retorno, en la década de 2005 a 2015 el número de mexicanos que volvieron a México procedentes de EUA alcanzó su máximo histórico con 1,354,900 personas; con base en las estadísticas del quinquenio 2010-2015 (495.4), las entidades federativas que captaron el mayor número de estos mexicanos fueron Jalisco (9.0%), Michoacán (7.3%) y Estado de México (6.8%), en el caso de los estados de la frontera norte, el principal destino fue Baja California (6.7%), Chihuahua (4.0%) y Sonora (3.6%) (CONAPO y Fundación BBVA, 2018).

Una explicación al fenómeno del asentamiento de los connacionales de retorno en las entidades federativas arriba mencionadas se fundamenta en la hipótesis de que al regresar acompañados de su familia, se establecen en las regiones del país que ofrecen mejores oportunidades laborales (González Blanco, 2015), así como en los estados próximos a la frontera con EUA, condición que ha llevado a algunos niños y jóvenes originarios de esta nación a vivir en territorio mexicano, cruzar diariamente la línea internacional y asistir a la escuela en los condados norteamericanos cercanos a la misma (Rocha y Orraca, 2018).

Vargas y Aguilar (2017) estiman que de 2005 a 2015 arribaron a México cerca de 427,655 inmigrantes procedentes de EUA que reúnen el requisito de edad para integrarse a la educación básica, media y superior. Son 212,593 niños y niñas de 6 a 14 años, 43,678 jóvenes de 15 a 17, y 171,384 adultos jóvenes de 18 a 24; aunque parecen cifras alarmantes para el sistema educativo, la realidad es que “la inmigración de niños y niñas en edad escolar decreció entre los periodos 2005-2010 y 2010-2015, pero fue mayor la reducción de jóvenes y adultos jóvenes”(Vargas y Aguilar, 2017, p. 41). No obstante, la integración académica y cultural de los estudiantes inmigrantes debería ser un problema nacional que preocupe y ocupe a las autoridades mexicanas en la actualidad, especialmente por su impacto en la calidad del sistema educativo.

Otro dato sobre la migración de retorno de menores de edad, refiere que durante el año 2013 el número de niños, niñas y adolescentes extranjeros, pero con ascendencia mexicana, radicados en México era de 369,985; de los cuales el 96.8% (358,145) se encontraba formalmente inscrito en la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), aunque el grueso de esta población asistía a centros educativos de primaria (57.0%) y preescolar (19.2%); por último, los estados con mayor cantidad de alumnos inmigrantes eran Chihuahua (11.9%), Baja California (11.8%) y Jalisco (9.2%) (Jalili Zúñiga, 2015).

La problemática de los estudiantes transnacionales en la frontera norte de México no es un fenómeno nuevo. Tiene su origen en las primeras migraciones internacionales de niños, jóvenes y adultos, que sucedieron después de la creación de la escuela como institución social moderna, porque algunos inmigrantes a su llegada a la región o país de destino elegían formalizar la inscripción de sus descendientes en dicha institución. Incluso para algunos niños y jóvenes era su primera experiencia escolarizada, ya que previamente la educación estaba a cargo de la familia.

Lo que es novedoso son las investigaciones teóricas y empíricas que giran alrededor del fenómeno de los estudiantes transnacionales, sobre todo en la región de ALyC. Algunos autores pioneros en el estudio de la migración internacional de niños y jóvenes en México son Víctor Zúñiga, Edmund T. Hamann, Juan Sánchez García, Eunice Vargas Valle, Rodrigo Aguilar Zepeda, Gloria Valdéz Gardea, Karla Kae Kral, entre otros. Ellos se han dado a la tarea del diagnóstico nacional y regional de esta problemática y su explicación, creando una nueva categoría de análisis, debido a que en las investigaciones tradicionales sobre migración predominan los adultos migrantes como principales sujetos de estudio.

De acuerdo con Zúñiga (2017), dicha hegemonía del adultocentrismo es consecuencia de dos interpretaciones: la primera, ignoraba a los niños migrantes porque los consideraba objetos que portan o maletas que cargan los migrantes adultos; y la segunda, no ignora a los niños,

existen en la migración, pero como víctimas, urgidos de protección, seres inválidos, desprovistos de conocimientos y de agencia.

Recientemente, el estudio de la migración de niños y jóvenes está ganando terreno en las ciencias sociales y de la educación. En palabras de Zúñiga (2017), se hace investigación sobre las dinámicas institucionales de la escuela, los centros de salud, las iglesias, los centros recreativos ante la llegada de familias migrantes y sus hijos (Camacho y Vargas, 2017; Valdéz Gardea et al., 2018); las estrategias de los niños y jóvenes migrantes para incorporarse a los procesos educativos y tener éxito en las regiones a las que están llegando (Arriaga Reynaga et al., 2015); las historias migratorias desde la perspectiva misma de los niños actores de la migración (Bustamante De la Cruz, 2020; Cabrera y Valdéz, 2016); las fallas en los procesos administrativos, las discriminaciones burocráticas y la desatención institucional que ignora o desprecia la necesidad de los niños migrantes (Aguilar y Jacobo, 2019; Jacobo Suárez, 2017; Román y Carillo, 2017); los desafíos para el sistema educativo y las políticas públicas como efecto directo de la inclusión de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes a las escuelas mexicanas (Matus Ruiz, 2016; Vargas Valle, 2019; Vargas y Aguilar, 2017); etcétera.

Uno de los estados mexicanos con más investigación empíricas de los estudiantes transnacionales, precisamente es Baja California (Arriaga Reynaga et al., 2015; Bustamante De la Cruz, 2020; Matus Ruiz, 2016; Osuna García, 2018; Sierra y López, 2013; Vargas Valle et al., 2018), donde se localiza Tijuana, el municipio más estudiado de la frontera norte. Incluso, recientemente El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) y el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), diseñaron y aplicaron la primera Encuesta de Integración Escolar y Migración (ESIEM)<sup>5</sup> con el objetivo de orientar al sistema educativo estatal con información de primera mano para facilitar la inclusión escolar de los estudiantes transnacionales. Aquí algunos resultados preliminares de la Zona Metropolitana de Tijuana (ZMT)<sup>6</sup> (Vargas Valle et al., 2018):

---

<sup>5</sup> Página web de la ESIEM: <https://www.colef.mx/esiem/>

<sup>6</sup> La ZMT se compone de los municipios de Tijuana, Tecate y Playas de Rosarito.

- Aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes transnacionales nacieron en EUA.
- Sólo el 45% de los estudiantes transnacionales nacidos en EUA cuenta con doble nacionalidad.
- El 54% de los estudiantes transnacionales nacieron en el estado de California.
- Las principales razones por las cuales llegaron a México son: el trabajo y la deportación de los padres, y en menor medida la separación de los padres y no contar con documentos.
- Las principales barreras que enfrentan para integrarse a la escuela son: menores conexiones sociales en la escuela, dificultades con el manejo del idioma español, invisibilidad de sus problemas en el aula y menor gusto por la escuela y por la enseñanza de los maestros.

En otro estudio preliminar de corte regional-transfronterizo, se destaca la cualidad de los estudiantes transnacionales para adaptarse a la característica binacional de las relaciones económicas y sociales de la región Tijuana-San Diego, por practicar estilos de vida que combinan elementos culturales de los dos países: México-EUA; situación que, en palabras del investigador, debe ser explotada para el desarrollo de la fuerza laboral (Matus Ruiz, 2016), pero que lamentablemente los gobiernos locales no están aprovechando.

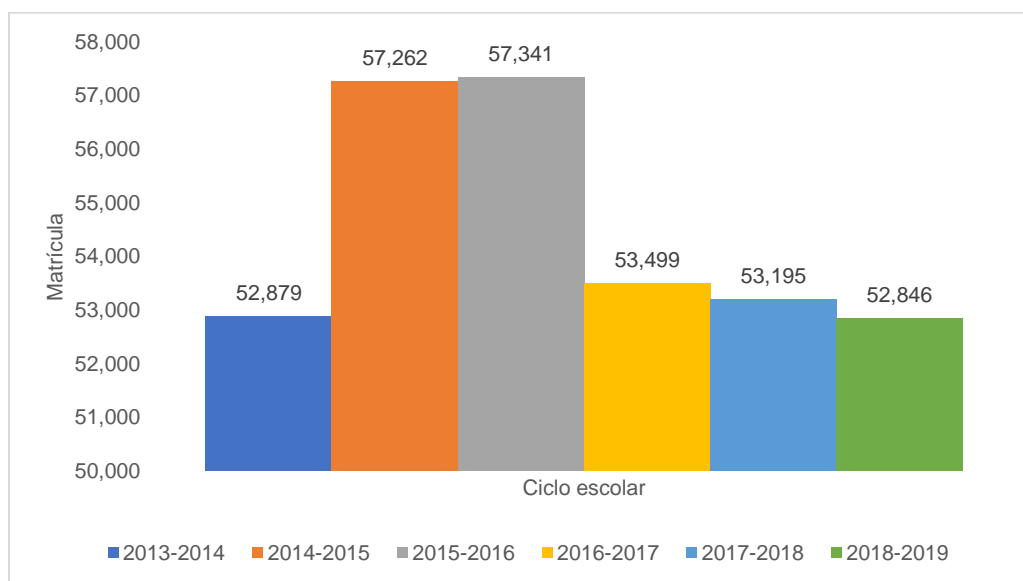
Históricamente, Baja California es una entidad con una larga tradición en la recepción de migrantes nacionales e internacionales, a este lugar han llegado familias completas del interior de la República Mexicana (Sinaloa, Jalisco, Sonora, Michoacán y Ciudad de México son los principales estados de origen) y de otros países (EUA, China, Guatemala, El Salvador, Honduras y España) para establecer su residencia en forma permanente (CONAPO y Fundación BBVA, 2017).

Esta característica tan particular, terminó por producir efectos en el sistema estatal de educación obligatoria donde es cada vez es más frecuente identificar a menores de edad con antecedentes de migración nacional e internacional. Como ejemplo, al cierre del ciclo escolar 2018-2019, el 7.74% de la matrícula del nivel básico era transnacional. Sin embargo, en los últimos seis periodos, la estadística presentó aumentos y descensos, siendo el ciclo 2015-

2016 cuando se registró la cantidad más elevada de niños y adolescentes extranjeros y nativos con estudios fuera de México en las escuelas locales, con más de 57 mil alumnos (Secretaría de Educación, 2019). Así como se ilustra en la Figura 1 y en la Tabla 4. Adicionalmente, las principales ciudades en donde se ubican las escuelas multiculturales son: Tijuana, Mexicali y Ensenada (López López, 2015).

**Figura 1**

*Distribución de la matrícula transnacional en Baja California por ciclo escolar*



Fuente: elaboración propia con base en la Secretaría de Educación (2019).

**Tabla 4**

*Distribución porcentual de la matrícula transnacional en Baja California*

Ciclo escolar	Matrícula de la EB	Matrícula transnacional	Porcentaje
2013-2014	692,756	52,879	7.63%
2014-2015	694,250	57,262	8.25%
2015-2016	688,661	57,341	8.33%
2016-2017	685,073	53,499	7.81%
2017-2018	684,189	53,195	7.77%
2018-2019	683,143	52,846	7.74%
Promedio	688,012	54,504	7.92%

Fuente: elaboración propia con base en la Secretaría de Educación (2019).

En la educación media superior, también al final del ciclo escolar 2018-2019, estudiaban 5,327 jóvenes de origen extranjero, que equivale al 3.17% de la matrícula de este nivel en el mismo ciclo. El 71.52% se educaba en el subsistema de bachillerato general, mientras que el

28.48% en bachillerato tecnológico (Secretaría de Educación, 2019). A pesar de que se conocen estas cifras, no es posible determinar qué porcentaje de ellos son transnacionales, ya que en el estado de Baja California habitan muchos jóvenes nacidos en EUA, pero que no necesariamente tienen antecedentes de formación académica en el sistema educativo de aquel país.

Por otra parte, la responsabilidad de las autoridades educativas no culmina con saber cuántos son y en qué escuelas se educan, también es indispensable conocer las trayectorias escolares, es decir, de dónde vienen y a dónde van, las principales barreras que enfrentan durante la etapa de adaptación, así como los aprendizajes que dominan. Para Osuna García (2018), “una trayectoria escolar es aquel desplazamiento que experimentan los estudiantes cuando emigran de una escuela o sistema educativo a otro, para permanecer en ella o él durante un periodo significativo de tiempo” ( p. 18).

Relacionado con este concepto, en la Tabla 5 es posible observar que en el proyecto de investigación sobre la autopercepción del rendimiento académico de estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego (Osuna García, 2018), se identificaron cuatro ejemplos de trayectorias: México→EUA, EUA→México, EUA→México→EUA y México→EUA→México.

**Tabla 5**

*Ejemplos de trayectorias escolares de la matrícula transnacional*

Trayectoria	Ruta	Porcentaje regional	Porcentaje San Diego	Porcentaje Tijuana
Bidireccional	EUA→México→EUA	37.52%	57.99%	-
	México→EUA→México	23.52%	-	66.66%
Unidireccional	México→EUA	25.76%	39.81%	-
	EUA→México	11.35%	-	32.18%

Fuente: Osuna García (2018).

En los 493 jóvenes encuestados, el tipo de trayectoria que más predomina es bidireccional y persigue la ruta de EUA a México y de regreso, con el 37.52% de los estudiantes, la segunda más frecuente es unidireccional, de México a EUA, con 25.76%. Con menor porcentaje, se

ubican las rutas México-EUA-México (23.52%) y EUA-México (11.35%) (Osuna García, 2018).

En resumen, esta minoría de estudiantes transnacionales representan un doble reto para el sistema educativo nacional debido a que, por un lado, se les debe asegurar un acceso equitativo a la educación obligatoria, y por el otro, garantizar la adquisición de aprendizajes durante su estancia en la escuela mexicana. Sin embargo, ambos compromisos sólo se alcanzan con una educación equitativa y de calidad, algo que en México y Baja California todavía está lejos de ser una realidad, por las razones que ya fueron explicadas en párrafos anteriores.

Finalmente, es pertinente explicar que esta problemática de la educación local, en donde los estudiantes transnacionales experimentan el acceso sin equidad a las escuelas y el rezago en la adquisición de conocimientos y habilidades, es consecuencia de la existencia de barreras administrativas, pedagógicas y socioculturales que el sistema educativo mexicano no ha sido capaz de suprimir o neutralizar (Osuna y Rabelo, 2020), afectando los procesos de inclusión y de enseñanza-aprendizaje de los menores migrantes extranjeros, mexicanos de retorno y de los propios estudiantes nativos.

Para Osuna y Rabelo (2020, p. 72):

Las barreras administrativas tienen que ver con la entrega de documentación, las cuotas escolares, la ubicación y/o ausencia de los centros educativos, el número de espacios ofertados, la autorización por parte de figuras educativas específicas, la poca difusión de la información sobre el proceso de inscripción, la ausencia de una oficina o departamento local especializado en educación migrante, etcétera; es decir, son todos los acontecimientos que impiden formalizar la inscripción del estudiante transnacional o retrasan este proceso, que son consecuencia de la excesiva burocratización del sistema educativo.

Las barreras pedagógicas y socioculturales se presentan posterior a la formalización de la inscripción (superación de las barreras administrativas). Las primeras son

circunstancias que condicionan la adaptación educativa de los estudiantes, por ejemplo: el tipo de escuela, el contenido curricular, los estilos de enseñanza, la forma de evaluar el aprendizaje, la comunicación profesor-alumno-profesor, la convivencia de la comunidad educativa, las características de la infraestructura escolar, el acceso a los recursos y materiales didácticos, la débil capacitación del personal docente y administrativo para la atención de estudiantes vulnerables, la ausencia de un protocolo de inducción, la débil participación de los padres en el proceso de adaptación, entre otras.

Mientras que, las segundas son acontecimientos que condicionan la adaptación sociocultural de los estudiantes, tales como: las dificultades para hablar, leer, escribir y comprender en español, el desconocimiento y/o desprecio hacia las prácticas y los valores culturales de la localidad, el rechazo social por ser extranjero, la condición socioeconómica de la familia, la desintegración familiar, las características geográficas y los problemas sociales del lugar, etcétera. Son circunstancias estrechamente relacionadas a las barreras pedagógicas.

Por su cuenta, la investigadora Eunice Vargas Valle (2019), propone que las barreras para la educación se pueden clasificar en estructurales, culturales y sociales:

Las barreras estructurales son principalmente administrativas y económicas. Entre ellas, se pueden enumerar las siguientes: falta de acceso a escuelas, supeditar la matriculación del estudiante transnacional a la disponibilidad de cupo o a la posesión de documentos de identidad o a los antecedentes escolares del aspirante. Hay barreras culturales entre las que sobresalen las dificultades en el manejo del español de los estudiantes transnacionales y el escaso bilingüismo del personal educativo, igualmente las diferencias socioculturales en los contextos escolares y los contenidos curriculares entre los sistemas estadounidenses y el mexicano. Entre las barreras sociales resaltan la separación familiar y la falta de redes sociales en las escuelas, así como la dispersión escolar de estos estudiantes (p. 1).

En síntesis, del interés de apoyar a los estudiantes transnacionales a superar cualquier tipo de desigualdad o barrera que condicionan los procesos de inclusión, enseñanza y aprendizaje en los que participan, surge las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta central: ¿Cómo empoderar a los estudiantes transnacionales para que sean capaces de superar los factores que condicionan los procesos de inclusión y aprendizaje durante su estancia en el sistema educativo mexicano?

Preguntas específicas:

- ¿Por qué los sistemas educativos deben empoderar a los estudiantes en condición de vulnerabilidad?
- ¿Qué modelos educativos innovadores se aplican en el contexto nacional e internacional para empoderar a las niñas, niños y adolescentes?
- ¿Por qué el modelo de educación para la competencia global es el más indicado para empoderar a los estudiantes transnacionales?
- ¿Qué competencias tienen que aprender los estudiantes transnacionales que residen en Baja California para adaptarse a nuevas formas de vida y estudio en el contexto mundial?

## **1.2. Justificación**

El desarrollo de este ejercicio de investigación es pertinente porque ayuda a derribar la idea generalizada de que los estudiantes transnacionales son invisibles frente a los ojos de los investigadores educativos locales. Segundo, desmitifica la problemática al demostrar que, en la escuela pública, todas las niñas, niños y adolescentes transnacionales son vulnerables, porque tienen una fuerte tendencia a enfrentar problemas de discriminación, bajo rendimiento académico, deserción escolar, acoso y violencia, pérdida de identidad cultural, dificultades para comunicarse con compañeros y profesores en un idioma diferente a su lengua materna, así como para superar cualquier tipo de barrera que condiciona la adaptación del menor a una nueva comunidad educativa, como lo demuestran los estudios de Zúñiga et al. (2008), Vargas et al. (2018), Osuna García (2018), Vargas Valle (2019), Aguilar y Jacobo (2019), etcétera.

Adicionalmente, porque cuestiona la premisa o suposición de que los niños y jóvenes con antecedentes de migración internacional; de estudios en otros sistemas escolares, con un nivel de calidad de la educación por encima del propio sistema mexicano; y con competencias lingüísticas en español e inglés, u otra lengua extranjera, provienen de un estrato socioeconómico medio o alto, por lo que están empoderados y no son vulnerables. Afirmación que se contrapone a la realidad del fenómeno en las escuelas locales, por lo menos en el estado de Baja California, en donde las barreras económicas, como la pobreza, inhiben la incorporación y la permanencia de los estudiantes transnacionales en el sistema educativo del país de destino (Vargas Valle, 2019).

Y tercero, porque basado en el diagnóstico de las capacidades de la competencia global en los adolescentes mexicanos y desde la experiencia del profesorado del nivel básico, se emitirá un conjunto de recomendaciones para el fortalecimiento de políticas públicas estatales y federales que apoyan a los estudiantes transnacionales en el proceso de empoderamiento educativo, en caso de que ya existan, o para la formulación de estas si es que todavía no han sido diseñadas.

Sin dejar de mencionar que el apoyar a las niñas, niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad es un compromiso gubernamental, pero también una obligación moral de la

universidad y sus actores, que al recibir financiamiento público y ser conscientes de los altos niveles de inequidad del sistema educativo mexicano, nos compromete a actuar en beneficio de los que históricamente han sido excluidos, en un país que durante décadas ha “entregado la peor educación a quien más la necesita” (Gil Antón, 2014). Y para ilustrar esta última afirmación, basta con regresarse a ver el lugar de México en PISA 2018 en el indicador de desigualdad en los aprendizajes entre alumnos nativos e inmigrantes, que lo posiciona como el sistema escolar más desigual de la OCDE y del mundo (OECD, 2019a).

Dicha circunstancia representa una de las razones por las cuales se dirige el modelo de empoderamiento educativo basado en la competencia global a los alumnos transnacionales, por la desventaja académica en la que históricamente se han encontrado; la otra razón está relacionada con aquellos aprendizajes y experiencias de vida que llevan consigo, como la capacidad de utilizar indistintamente dos lenguas en cualquier situación comunicativa (bilingüismo), el conocimiento de otros países, en particular, sobre la cosmovisión y las prácticas culturales de las personas nativas, la adopción de estilos o modos de vida transnacionales, así como el desarrollo de una identidad bicultural. Sin omitir la afirmación de Edmund T. Hamann (2021) que señala que el estudiante transnacional procedente de EUA aprendió en las aulas de aquel país a ser proactivo, a ofrecer respuestas creativas y a trabajar de manera autónoma. Aunque es ético puntualizar que este conjunto de aptitudes puede estar en algunos casos, no en todos.

Lo que sí es una realidad es que, tanto en las escuelas de México como en las de EUA, la condición educativa transnacional es una cualidad que pocos alumnos tienen y debería ser aprovechada por las autoridades y los docentes para apuntalar la adquisición individual y grupal de los aprendizajes escolares con énfasis en la formación de ciudadanos con competencia global. Pero ocurre todo lo contrario, porque en palabras de Hamann (2021), este antecedente académico se cataloga como un déficit o problema en el aspecto lingüístico y conductual, particularmente cuando ellos llegan a las escuelas mexicanas:

Las “limitaciones” lingüísticas hacen que muchos de estos alumnos no interactúen con los maestros y con los compañeros, por ese motivo suelen ser calificados como

tímidos, lentos, inhibidos. En cambio, por las actitudes proactivas que poseen se producen algunos malentendidos entre ellos haciendo que el alumno propositivo e inquisitivo sea visto como indisciplinado o desobediente (Hamann, 2021, p. 106).

Aunque como en cualquier otra categoría de estudiante vulnerable, las niñas, niños y adolescentes transnacionales tienen fortalezas y debilidades en cuanto a los conocimientos, las experiencias, las habilidades y las actitudes que los acompaña de un sistema educativo a otro. Por ello, en las escuelas de México, EUA y el resto de los países del mundo deben sacar provecho de las fortalezas, es decir, de la base de recursos cognitivos y socioculturales con los que cuentan los menores inmigrantes para ser compartidos con los estudiantes nativos y viceversa. Por ejemplo, que los primeros ayuden a los segundos en el aprendizaje y práctica de una lengua adicional al español: inglés, chino, francés, coreano, etcétera. Con este tipo de estrategias, lo que se hace es aprovechar la diversidad lingüística y cultural que se vive al interior de una comunidad escolar para crear situaciones de aprendizaje significativo bajo el principio de inclusión educativa, que involucre a todos los menores sin distinción, nativos y extranjeros, hombres y mujeres, ricos y pobres, indígenas y mestizos.

Finalmente, pese a que se reconoce que el aprendizaje de competencias lectoras, matemáticas, científicas, históricas, geográficas, son fundamentales para la formación de cualquier egresado de la educación obligatoria, el desarrollo de la competencia global no se debe quedar atrás, especialmente en aquellos procesos educativos que tiene como meta el empoderamiento de las generaciones más vulnerables porque, de acuerdo con Fernando M. Reimers (2017), cuando se educa para la ciudadanía mundial, los alumnos aprenden a comprender y apreciar los derechos humanos y los desafíos compartidos, convirtiéndose en ciudadanos globales<sup>7</sup> comprometidos. Además, como lo señala Edgar Morin (1999), la educación del futuro necesita formar en las nuevas generaciones una identidad y conciencia terrenal, por la cual se llega a reconocer al planeta Tierra como la primera y la última patria, de esta manera se evitar repetir lo que aconteció en el Holocausto y en Hiroshima y Nagasaki.

---

<sup>7</sup> Según Reimers (2017), “ser un ciudadano global competente significa entender las fuerzas que unen al mundo a una velocidad acelerada, y tener las capacidades de operar efectivamente a través de las fronteras de los Estados nacionales, para colaborar con otros atendiendo desafíos compartidos, o para aprovechar las oportunidades que ofrecen” (p. 17).

Con apego en los argumentos vertidos en este apartado, el tipo de investigación a desarrollar es de carácter empírico, porque los proyectos científicos que abordan a la competencia global como objeto de estudio todavía se concentran en debates teóricos y conceptuales sobre este nuevo constructo (Engel et al., 2019; Gómez y Cornejo, 2018; Grotlüschen, 2018; Sälzer y Roczen, 2018). Es decir, se pretende evaluar el logro de la competencia global en los estudiantes de 15 años de tres países (México, Canadá y Brasil) que se encuentran en los últimos grados de la educación obligatoria, con apoyo de la base de datos de PISA 2018; así como determinar, con apoyo de profesores mexicanos del nivel básico, los pros y contras de la formación en y para la ciudadanía mundial.

### **1.3. Objetivos de la investigación**

Evaluar la pertinencia y viabilidad educativa de un modelo de educación para la competencia global orientado a empoderar a las niñas, niños y adolescentes vulnerables, con énfasis en los estudiantes transnacionales, del estado de Baja California, para que, a través de la formación de conocimientos y habilidades, así como del fortalecimiento de valores, actitudes y comportamientos a fines a dicha competencia, puedan superar aquellos factores que condicionan negativamente los procesos de inclusión educativa y de aprendizaje en los que participan.

Objetivos específicos:

- Describir los conocimientos, habilidades y comportamientos relacionados con la competencia global que dominan los adolescentes de tres países del continente americano: México, Canadá y Brasil.
- Formular índices de autopercepción de capacidades de la competencia global para determinar el logro o nivel de desarrollo de cada una desde la perspectiva de los estudiantes que finalizan de la educación obligatoria.
- Crear un modelo para empoderar a los grupos vulnerables del sistema educativo mexicano basado en el aprendizaje de la competencia global.
- Explicar los efectos del proceso de empoderamiento educativo en el desarrollo integral de los estudiantes en condición de vulnerabilidad desde la perspectiva de docentes.

#### **1.4. Hipótesis**

H<sub>1</sub> Los estudiantes transnacionales representa el grupo minoritario más vulnerable del sistema educativo mexicano por sus antecedentes académicos y de migración internacional; sin embargo, de toda la población estudiantil, son los que cuentan con el mayor número de cualidades para convertirse en ciudadanos con competencia global.

H<sub>2</sub> En una escala de 0 a 100, la autopercepción del logro de las capacidades de la competencia global en los estudiantes de los sistemas educativos de México, Canadá y Brasil es superior al 90% por encontrarse en la etapa final de la educación obligatoria.

H<sub>3</sub> En una escala de 0 a 100, la autopercepción de los adolescentes mexicanos sobre el logro de las capacidades de la competencia global es significativamente inferior en comparación con el resultado de los estudiantes canadienses, de quienes se espera un grado de progreso superior al 90% por los antecedentes de rendimiento académico que los caracteriza en la prueba PISA.

H<sub>4</sub> En una escala de 0 a 100, la autopercepción de los adolescentes mexicanos sobre el logro de las capacidades de la competencia global es semejante al resultado de los estudiantes brasileños, por los antecedentes de rendimiento académico que caracteriza a ambos sistemas educativos en la prueba PISA.

H<sub>5</sub> En la opinión del profesorado del nivel básico, el modelo de educación para la competencia global es pertinente y viable porque se requiere un cambio de paradigma en la forma de educar a las nuevas generaciones, enseñando conocimientos, habilidades y comportamientos para vivir en paz y con libertad, en un mundo globalizado y multicultural, apartado de los problemas que afectan a la humanidad y ponen en peligro su supervivencia.

## **CAPÍTULO 2**

# **TRES ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA GLOBAL**

### **2.1. Modelo de educación global**

Los primeros planteamientos de la Educación Global (EG) surgieron a mediados del siglo XX, en el pensamiento educativo de Edgar Faure, Robert G. Hanvey, Pedro Fontán Jubero, Graham Pike, David Selby, Jacques Delors, Edgar Morin, entre otros. Esta perspectiva nace de la necesidad de este grupo de especialistas por explicar al mundo hacia donde se dirigía la educación y sus procesos en la era de la globalización económica, tecnológica y cultural, que culminó su primera etapa con la creación de una gran sociedad global e interconectada.

Fue a principios de 1970, cuando los mandatarios se mostraron preocupados e interesados por el futuro de la educación en sus respectivos países. La visión que hasta entonces se tenía de la forma en que se educaba a los ciudadanos del planeta Tierra, comenzaba por producir una inquietud generalizada entre los estados miembros de la UNESCO, principalmente por encontrarse rezagada frente a los nuevos retos que imponía la diversidad cultural, política y económica de las naciones, así como ante el propósito de crear una comunidad internacional, donde la solidaridad era una característica fundamental entre los gobiernos y entre los pueblos (Faure et al., 1973).

En los primeros meses de 1971, se creó la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, bajo la presidencia de Edgar Faure, con la responsabilidad de construir una nueva cosmovisión de la EG a partir del diagnóstico, la comparación, el debate y la reflexión sobre las prácticas escolares vigentes alrededor del mundo. Después de 13 meses de trabajo, el 18 de mayo de 1972, Faure y sus colaboradores presentaron los resultados de su encomienda, un modelo alternativo de educación que ponía el énfasis en los conceptos de “aprender a ser” y “aprender a lo largo de la vida”, por ser enfoques pedagógicos orientados a la formación del hombre completo (Faure et al., 1973):

...la educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar a lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de «aprender a ser» (p. 16).

Para Fontán Jubero (1986), la EG era un proyecto que iba más allá de formar integralmente a un nuevo ciudadano del mundo, representaba un camino para apoyar el establecimiento del mundialismo, “un nuevo orden y una nueva organización política de la humanidad que suponía la transferencia de una parte de la soberanía nacional a una autoridad internacional capaz de resolver los problemas que amenazaban la vida de la especie humana”(p. 59). Una especie de gobierno mundial o planetario con competencia en asuntos complejos: seguridad internacional, educación, salud, relaciones económicas internacionales y medio ambiente.

Desde este enfoque, el propósito de la EG consiste en erradicar la xenofobia, los prejuicios y estereotipos, el fanatismo y la intolerancia, el racismo y el clasismo, que atentan contra la conformación de sociedad mundial, por medio de la definición y apropiación de un sistema de valores de rango planetario, que faciliten la convivencia pacífica entre todos los pueblos (Fontán Jubero, 1986). Algunos de los axiomas de la educación mundialista propuesta por el mismo autor son (Fontán Jubero, 1986):

- Iniciar una profunda transformación ética del hombre que le capacite para asumir los nuevos valores de una comunidad planetaria.
- Operar entre todos una revolución pedagógica que transforme a la educación nacionalista tradicional en una nueva educación mundialista.
- Reformar el contenido de la historia y la filosofía para adaptarlo a una visión imparcial y holística, que incluya el pensamiento histórico y filosófico de las culturas occidentales, pero también de las orientales.
- Concientizar a los docentes para que apoyen su práctica pedagógica en el principio de educación sin fronteras, dirigida a formar personas libres y solidarias, seres

humanos que encuentran su realización mediante una generosa entrega al servicio de toda la humanidad.

- Introducir la asignatura de educación mundialista en el currículo de las escuelas de formación docente para educar y sensibilizar a la nueva generación de profesores que, a su vez, se convertirán en agentes reproductores de las ideas y los valores de la nueva sociedad global.

Después de analizar la filosofía de la EG, llegó el momento de clarificar en qué consiste este enfoque, qué modelos educativos se han desarrollado y cuáles son los aprendizajes o competencias que planea formar.

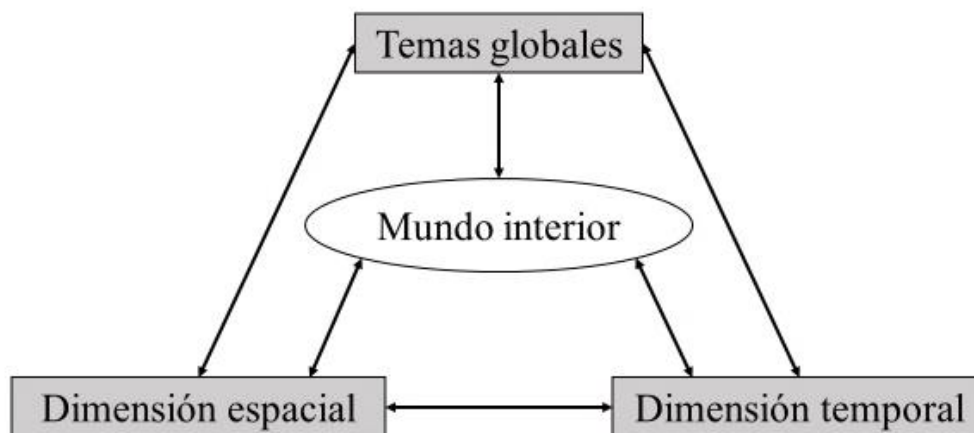
De acuerdo con Selby (1992), la EG es una respuesta a la necesidad urgente de educar a las nuevas generaciones para un mundo que posee una cualidad sistémica y que está en un incesante y acelerado proceso de cambio; haciendo una fuerte crítica a las escuelas por estar mal equipadas para responder a este desafío:

Su diseño actual proviene de un paradigma mecanicista que ha perdurado y que divide el conocimiento en asignaturas o disciplinas, que separa la razón de la emoción, lo racional de lo espiritual, que limita las cosas reduciéndolas a partes, que interpreta la realidad en términos lineales de problema-solución, causa-efecto, que separa al observador del observado y que descansa cómodamente en estructuras jerárquicas y desiguales (p. 6).

Como respuesta a esa necesidad surgieron algunos modelos de EG en Europa y EUA (Cordón Pedregosa et al., 2012), uno de los pioneros lo propuso la Universidad de York, en Inglaterra, a través del Centro de Educación Global, que se caracteriza por contar con cuatro dimensiones interrelacionadas: dimensión espacial, dimensión temporal, temas globales y mundo interior (Selby, 1992). Tal y como se ilustra en la Figura 2.

## **Figura 2**

*Modelo de educación global de la Universidad de York*



Fuente: Selby (1992).

En la dimensión espacial, se promueve que el estudiante tome conciencia y comprenda la naturaleza interdependiente de los países y de los pueblos, aprendiendo a identificar que los cambios ocurren dentro de un gran sistema mundial, y que los factores que los provocan se originaron en su comunidad o en localidades a kilómetros de distancia de ellos, percatándose cómo lo local está en lo global y viceversa, y cómo la toma de decisiones aisladas no impactan en la naturaleza interactiva de dicho sistema (Selby, 1992).

En la segunda dimensión (temporal), la relación entre el pasado, el presente y el futuro ocupa un lugar estratégico en la comprensión de los acontecimientos mundiales y locales; sin embargo, las escuelas y sus programas concentran todo su esfuerzo en el estudio del pasado y el presente de la humanidad, relegando el entendimiento del futuro a un segundo plano, cuando debería ser al revés:

La educación global, de acuerdo con el modelo, le asigna al futuro un lugar central en el proceso educativo, de manera que a todos los estudiantes se les ofrezca la oportunidad de estudiar regularmente, reflexionar y discutir alternativas futuras posibles, probables y plausibles en todos los niveles, desde lo individual hasta lo global (Selby, 1992, p. 6).

Inmediatamente después se posiciona el elemento de temas globales, en donde se propone que los estudiantes conozcan y reflexionen sobre la problemática ambiental y social que afectan la estabilidad del sistema mundial, sin caer en el esquema simplista de causa-efecto, porque el siguiente paso consiste en que puedan participar en la expresión de soluciones a problemas complejos (Selby, 1992).

Finalmente, al centro se localiza la dimensión de mundo interior, que hace referencia a una relación indisoluble entre la toma de conciencia de los hechos del exterior y el autoconocimiento, de tal forma que aquello que se observa y se escucha, puede llevar a una persona “a examinar de manera crítica sus propias suposiciones, actitudes, valores o modelos de conducta”(Selby, 1992, p. 7), para reforzar/cambiar su pensamiento o comportamiento.

De acuerdo con Selby (1992), para que la EG sea exitosa debe orientar sus programas y estrategias de enseñanza a fortalecer la reciprocidad entre el ser humano y el planeta Tierra, en la cual el aprendizaje de aspectos cognitivos y afectivos sean igual de importantes, la razón y la emoción, el intelecto y la imaginación, el análisis y la intuición.

Utilizando como punto de apoyo la propuesta educativa de Robert G. Hanvey (1976, citado en Selby, 1992), los profesores Graham Pike y David Selby publicaron en 1988, un modelo de EG que plantea la formación integral del estudiante (este propósito no estaba considerado en el modelo de Hanvey) con el aprendizaje de habilidades agrupadas en cinco dimensiones: conciencia de los sistemas, conciencia de la perspectiva, conciencia de la salud del planeta, conciencia de la participación y de la preparación y valoración del proceso. Como se observa en la Tabla 6, cada dimensión incluye dos o tres capacidades cognitivas y sociales que las escuelas tienen que enseñar los estudiantes para convertirlos en ciudadanos globales.

## Tabla 6

### *Modelo de habilidades para la educación global de Pike y Selby*

Dimensión	Habilidades	Justificación
Conciencia de los sistemas.	Pensar en forma sistémica.	Los estudiantes deben estar motivados para observar que los fenómenos y los hechos están unidos en redes estratificadas, interactivas y

		complejas en las cuales las relaciones constituyen el todo.
	Comprender la naturaleza sistémica del mundo.	Los estudiantes deben ser capaces de comprender los cambios en la dimensión espacial, desde un rango de escala intrapersonal hasta uno global, y relacionarlos con la dimensión temporal, que hace referencia a la naturaleza interactiva del pasado, presente y futuro, y con la dimensión temática, al identificar su conexión con los temas globales.
	Concebir holísticamente sus capacidades y potencialidades.	El potencial de una persona sólo puede desarrollarse cuando las dimensiones física, emocional, intelectual y espiritual se ven como iguales y complementarias. Por lo tanto, los estudiantes deben tener acceso a la ejercitación y reforzamiento de esas potencialidades en la escuela.
Conciencia de la perspectiva.	Autorreconocer que la propia visión del mundo no es universalmente compartida.	El alumno toma conciencia de que tiene una perspectiva particular, interpretando la realidad desde su propio marco de pensamiento que es subjetivo, por lo que sus interpretaciones y opiniones sobre los estilos de vida, modelos de conducta, valores y concepciones del mundo de los otros individuos siempre serán cuestionadas.
	Aceptar la existencia de otras perspectivas.	La formación de esta capacidad enfrenta al estudiante a creencias que no han sido examinadas, alimentando su imaginación y la ejercitación del pensamiento lateral y divergente.
Conciencia de la salud del planeta.	Comprender la condición global y los desarrollos y tendencias globales.	Los estudiantes deben aprender sobre los asuntos que condiciona el desarrollo socioambiental en la escala global: distribución de la riqueza, crecimiento poblacional y migración, derechos humanos, conflictos internacionales, etcétera, por medio de la investigación y el diálogo permanente.
	Distinguir los conceptos de justicia, derechos humanos y responsabilidades.	Es indispensable que el alumno desarrolle la comprensión de estos tres conceptos, y llegar a ser capaz de aplicarla a la condición global y a los desarrollos y tendencias globales.
	Reflexionar sobre la salud del planeta.	Los educadores deben motivar a sus estudiantes para que reflexionen sobre las consecuencias, a mediano y largo plazo, de lo que está sucediendo en el mundo actual, pensando en alternativas de futuros posibles, probables, plausibles y preferidos.
Conciencia de la participación y de la preparación.	Ser autoconscientes de nuestras elecciones y acciones, individuales y colectivas.	Las elecciones que ellos hacen y las acciones que ejecutan en cualquier punto, desde la escala intrapersonal a

		la global, pueden tener un impacto en todos los otros puntos de las dimensiones espacial y temporal, principalmente en el bienestar futuro.
	Participar efectivamente en la toma de decisiones democráticas.	Los estudiantes deben aprender y practicar las habilidades sociales y políticas para llegar a ser un participante en la toma de decisiones democráticas, desde el nivel local hasta el global.
Valoración del proceso.	Comprender que el aprendizaje y el desarrollo personal son viajes continuos, sin destino o final fijo.	Las decisiones que tomamos y los juicios que emitimos son, por su naturaleza, temporales. Nuevas informaciones, nuevas perspectivas y nuevos paradigmas nos ayudarán también a ver las cosas de una nueva manera.
	Aprender que las nuevas formas de ver el mundo son revitalizadoras, pero peligrosas.	La visión de un nuevo paradigma es como una espada de doble filo, ya que permite ver cosas novedosas, pero puede significar que las otras cosas no sean vistas tan claramente. Por lo tanto, el paradigma sistémico no es la panacea y es temporal.
Fuente: elaboración propia con base en la información de Selby (1992).		

Un modelo educativo más actualizado fue propuesto por el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. La filosofía de este arquetipo se orienta a:

Ayudar a las personas a reconocer su rol y responsabilidades individuales y colectivas como miembros activos de esta comunidad global, en el sentido de comprometerse para luchar por una justicia social y económica para todos y en la protección y restauración de los ecosistemas de la Tierra (Consejo de Europa, 2008b, p. 19).

Para ello, se fundamenta en los contenidos de la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación para la sustentabilidad, la educación para la salud, la educación para la paz y prevención de conflictos, la educación intercultural, así como en la dimensión global de la educación para la ciudadanía (Consejo de Europa, 2008b).

Además, en el presente modelo de EG, se delimitan nueve objetivos específicos (Consejo de Europa, 2008b, p. 20):

1. Educar ciudadanos comprometidos con la justicia social y el desarrollo sustentable.

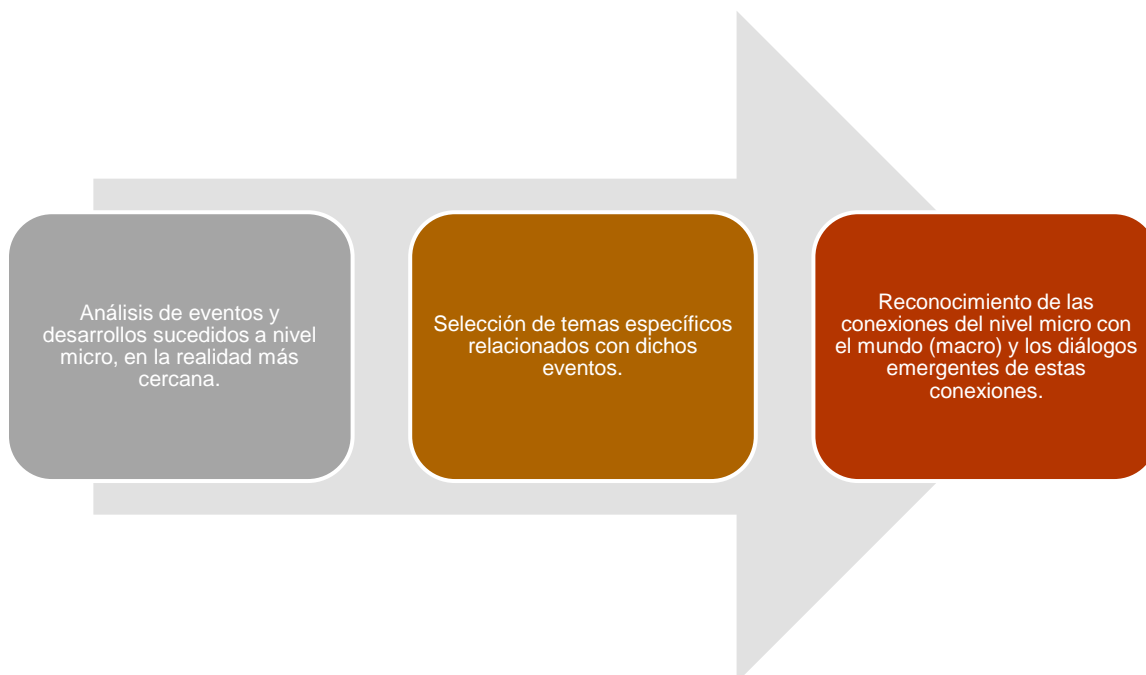
2. Desarrollar una dimensión global y una perspectiva holística en la educación, para posibilitar la comprensión de las complejas realidades y procesos del mundo actual y desarrollar valores, actitudes, conocimiento y habilidades que permitan hacer frente a los desafíos de un mundo interconectado.
3. Ayudar a los individuos a comprender algunos de los complejos procesos que nos llevan a la violencia y conflictos a niveles individual, colectivo, nacional y global, y conocer algunas de las formas en las que estos conflictos se pueden prevenir o resolver, promoviendo un entendimiento de las diferentes culturas y fomentando el rol de las personas como actores dinámicos de un mundo más justo e igual para todos. También, apunta a desarrollar actitudes que conduzcan a la resolución constructiva y no violenta de los conflictos.
4. Desarrollar comunidades de aprendizaje en las que se alienta tanto a los estudiantes como a los educadores para que trabajen cooperativamente en temas globales.
5. Estimular y motivar a los estudiantes y educadores para que aborden los temas globales a través de una enseñanza y pedagogía innovadoras.
6. Desafiar a los programas y prácticas educativas formales y no formales presentando sus propios contenidos y metodología.
7. Aceptar la alteridad e interdependencia, creando las condiciones para que todos se expresen con libertad y se construya una red de comportamientos en solidaridad y cooperación mutuas.
8. Ayudar a todas las personas a desarrollar alternativas en la toma de decisiones en su vida personal y/o pública, y a reflexionar acerca de las consecuencias de sus elecciones, cultivándose de esta manera un espíritu de “responsabilidad global propio de los denominados ciudadanos del mundo”.
9. Promover la participación mediante la acción. En otras palabras, invita a los educadores, estudiantes y a todas las personas comprometidas con ella, a actuar mediante acciones dinámicas (dinámicamente) por un mundo más justo e igualitario para todos.

Una de las innovaciones identificadas en el arquetipo, consiste en sustituir la enseñanza de contenidos por un método de aprendizaje de tres fases, en la primera, se analizan los eventos

y cambios ocurridos a nivel micro o local, en la realidad más cercana; después, tomando como base el objeto de estudio, se eligen algunos temas afines para su discusión; por último, entre el educador y los estudiantes, explican las conexiones del nivel micro con el mundo (macro) por medio del diálogo y la reflexión, compartiendo ideas sobre posibles soluciones (Consejo de Europa, 2008b). Tal y como se ilustra en la Figura 3.

### Figura 3

*Método de aprendizaje para la educación global*



Fuente: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa (2008b).

Sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se planea formar con este modelo educativo se destacan (Consejo de Europa, 2008b, pp. 24-27):

- Conocimientos sobre el proceso de globalización y del desarrollo de la sociedad mundial; acerca de la historia y filosofía de los conceptos universales de la humanidad; acerca de las similitudes y los diferentes estilos de vida, religiones y generaciones.
- Habilidades: pensamiento crítico y análisis; cambio de perspectivas o enfoque multiperspectivo; reconocer estereotipos y prejuicios negativos; competencias

interculturales en comunicación; trabajo en equipo y cooperación; empatía; diálogo; firmeza de convicciones; tratamiento de la complejidad, contradicciones e incertidumbres; tratamiento de los conflictos y su transformación; creatividad; investigación; toma de decisiones; tratamiento de los medios; tratamiento de la ciencia y la tecnología moderna.

- Actitudes y valores: autoestima, autoconfianza, autorrespeto y respeto por los demás; responsabilidad social; responsabilidad por el medio ambiente; apertura mental; actitud visionaria; pertenencia proactiva y participativa a la comunidad; solidaridad.

## **2.2. Modelo de educación para la ciudadanía mundial**

Un enfoque complementario al modelo educativo global corresponde a la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). Este modelo de origen más institucional, por ser una propuesta de la UNESCO (2015; 2016), es parte del paradigma del mismo nombre que reconoce la importancia de la educación para comprender y solucionar los problemas mundiales en sus dimensiones social, política, cultural, económica y ambiental. Para ello, se basa en el concepto de ciudadanía mundial:

...que no implica un estatuto legal. Se refiere más al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una “mirada global” que une lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional. También es una forma de entender, actuar y relacionarse con los demás y con el medio ambiente en el espacio y en el tiempo, con base en los valores universales, a través del respeto a la diversidad y al pluralismo (UNESCO, 2016, p. 15).

Según la UNESCO (2016), el principal propósito de la ECM busca:

Empoderar a los estudiantes para que participen y asuman roles activos, tanto local como globalmente, para enfrentar y resolver los desafíos mundiales y, en última instancia, volverse contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible (p. 16).

Esta nueva educación se dirige a niños y jóvenes en contextos escolarizados, pero también a los adultos que no asisten formalmente a una escuela, al circunscribirse en la perspectiva del aprendizaje para todos y a lo largo de la vida. En el currículo de los sistemas educativos, se puede identificar como este enfoque transversal es una intencionalidad del proceso de instruccional en las materias tradicionales: matemáticas, literatura, ciencias, geografía, historia mundial, ciencias sociales, etcétera; o bien, se encuentra como una asignatura independiente en los planes de estudio de la educación obligatoria (UNESCO, 2016) y, en algunos casos, de la enseñanza profesional. En cambio, en el contexto no formal, se relaciona más con la emisión de mensajes a través de diversos medios de comunicación masiva para provocar o reforzar el pensamiento y la actuación del individuo en un asunto local-global.

En los contextos escolarizados, la ECM tiene por objetivo (UNESCO, 2016, p. 17):

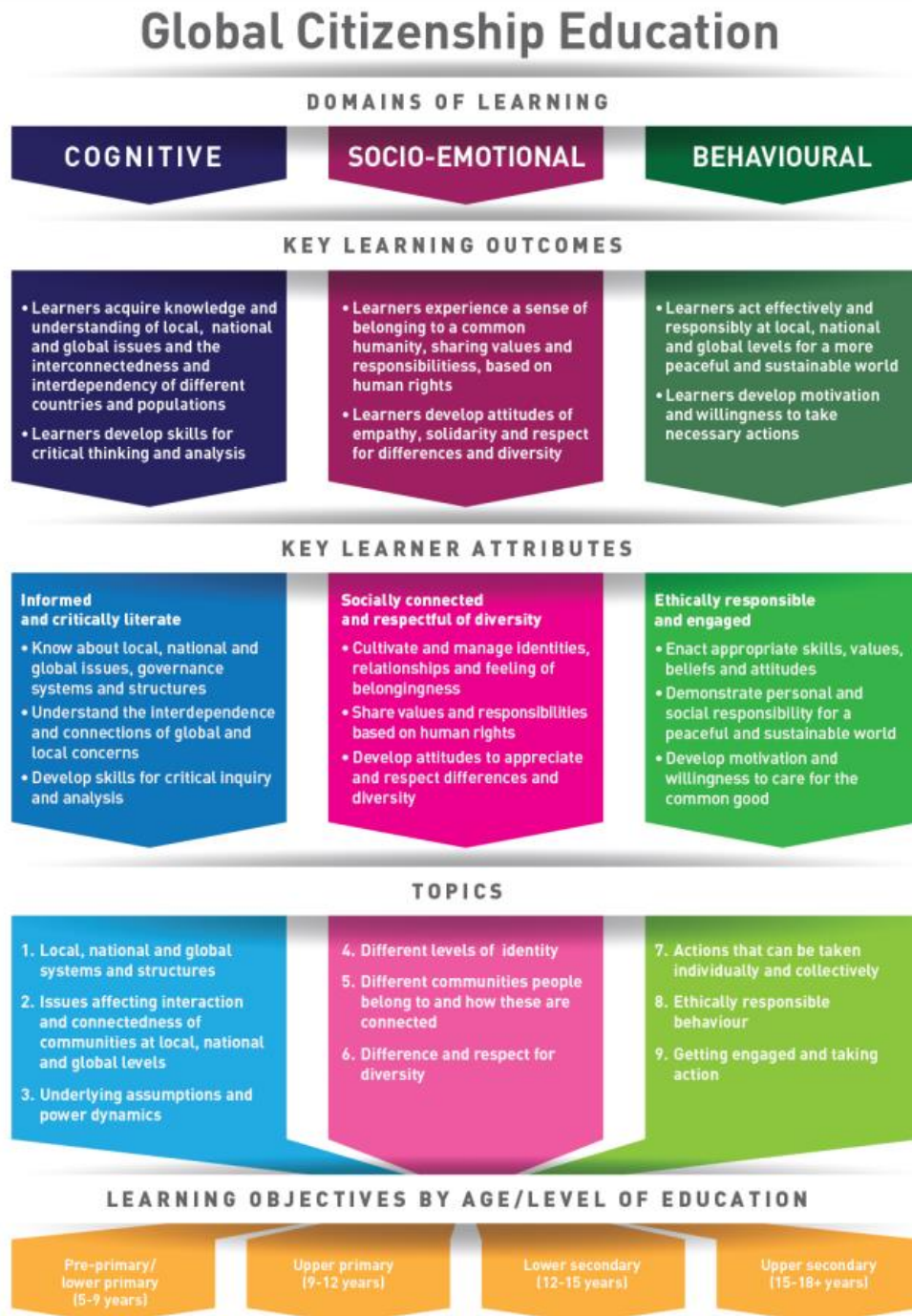
1. Incentivar a los alumnos a analizar problemas que se plantean en la vida real de manera crítica para identificar posibles soluciones en forma creativa e innovadora.
2. Apoyar a los alumnos para revisar supuestos, visiones del mundo y relaciones de poder en los discursos prevalecientes, y tomar en cuenta a las personas o grupos que sistemáticamente están insuficientemente representados o marginados.
3. Enfocarse en el compromiso de acciones individuales y colectivas para lograr los cambios deseados.
4. Involucrar a muchas partes interesadas, incluyendo a quienes están fuera del entorno del aprendizaje, en la comunidad y en la sociedad en general.

Como se ilustra en la Figura 4, el modelo de ECM comprende tres ámbitos del aprendizaje: cognitivo, socioemocional y conductual. El ámbito cognitivo, como su nombre lo indica, refiere a la acción de conocer, comprender y pensar críticamente acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población; el socioemocional, al sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad; finalmente, el apartado conductual, a

la acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible (UNESCO, 2015).

**Figura 4**

*Modelo de educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO*



Fuente: UNESCO (2015).

Al igual que el modelo de EG del Centro Norte-Sur, esta propuesta utiliza conceptos y metodologías que ya se aplican en otras áreas de la educación: en derechos humanos, para la paz, para el desarrollo sostenible, para el empleo, etcétera. De tal forma que las competencias que el modelo planea desarrollar en los estudiantes giran en torno a los tipos de educación que lo alimentan, veamos (UNESCO, 2015, p. 16):

- Comprender las estructuras de gobernanza mundial, los derechos y las responsabilidades internacionales, los problemas mundiales y las relaciones entre los sistemas y procesos mundiales, nacionales y locales.
- Reconocer y apreciar la diferencia y las identidades múltiples, por ejemplo, en materia de cultura, lengua, religión, género y nuestra humanidad común, y adquirir aptitudes para vivir en un mundo cada vez más diverso.
- Adquirir y aplicar competencias críticas para el conocimiento cívico, por ejemplo, indagación crítica, tecnología de la información, competencias básicas en medios de comunicación, pensamiento crítico, adopción de decisiones, solución de problemas, negociación, consolidación de la paz y responsabilidad personal y social.
- Reconocer y examinar creencias y valores y la manera en que las percepciones acerca de la justicia social y el compromiso cívico influyen en la adopción de decisiones políticas y sociales.
- Desarrollar actitudes de interés y empatía respecto al prójimo y el medio ambiente, y de respeto por la diversidad.
- Adquirir valores de equidad y justicia social, y capacidades para analizar críticamente las desigualdades basadas en el género, la condición socioeconómica, la cultura, la religión, la edad y otros factores.
- Interesarse en las cuestiones mundiales contemporáneas en los planos local, nacional y mundial, y aportar contribuciones propias de ciudadanos informados, comprometidos, responsables y reactivos.

No obstante, se debe puntualizar que el éxito del modelo de ECM será posible con una pedagogía transformadora, que contribuye a elevar la pertinencia de la educación en y fuera

de las aulas involucrando a los interesados de la comunidad en general, por lo que obligadamente implica provocar algunos cambios tanto a nivel individual como comunitario o institucional (UNESCO, 2016).

Además, la ECM no se dirige a un nivel y grupo escolar específico, ya que es posible adaptar la metodología de aprendizaje a alumnos desde educación preescolar (a partir de los 5 años) hasta superior (de 18 años o más) (UNESCO, 2015). Aunque para obtener mejores resultados, “es importante acceder a los estudiantes en las primeras etapas de su desarrollo social y afectivo” (UNESCO, 2016, p. 24).

### **2.3. Modelo de educación para la ciudadanía democrática**

En el año 2016, el Consejo de Europa realizó la primera publicación del Modelo de Educación para la Ciudadanía Democrática (MECD)<sup>8</sup>, que tenía como fundamento el “Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural” (2008a) y la “Carta de Educación Democrática y Derechos Humanos” (2010). Este modelo propuso un marco conceptual de competencias que los educandos tienen que aprender y practicar para convertirse en ciudadanos participativos y dispuestos a convivir en armonía, en favor de la igualdad, en sociedades culturalmente diversas (Consejo de Europa, 2018). En consecuencia, este documento rápidamente se convirtió en una plataforma de apoyo para la toma de decisiones y la planificación al interior de los sistemas educativos europeos, que se esforzaban por iniciar la formación de ciudadanos democráticamente competentes.

El MECD parte de la idea de que la educación es el primer medio para el aprendizaje y la práctica de las competencias asociadas una cultura democrática, especialmente de aquellas que se necesitan para actuar con efectividad en los procesos de la democracia participativa y en el diálogo intercultural (Consejo de Europa, 2018), los pilares de este modelo educativo.

---

<sup>8</sup> Según el Consejo de Europa (2010), “la educación para la ciudadanía democrática se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho” (p. 6).

Para el Consejo de Europa (2018), los sistemas que adopten el MECD se dirigen al empoderamiento de todos los educandos: “un sistema educativo que prepara a las personas proporcionándoles estas competencias les empodera, al dotarlas de las capacidades que necesitan para convertirse en participantes activos en los procesos democráticos, en el diálogo intercultural y en la sociedad en general” (p. 16).

Sin embargo, en el documento también se reconoce que, para aspirar al empoderamiento de las nuevas generaciones, no es suficiente con el aprendizaje del marco de competencias, ya que “una cultura democrática requiere, además de ciudadanos competentes, estructuras políticas y jurídicas adecuadas para apoyar el ejercicio de las mismas” (Consejo de Europa, 2018, p. 17). Sobre todo, en sociedades donde la exclusión, la desigualdad y las desventajas estructurales se encuentran muy arraigadas a las instituciones del Estado.

Por otro lado, al modelo educativo lo acompaña de cerca el término “cultura”, un concepto polisémico y difícil de definir, que su conceptualización dependerá del contexto que envuelve al modelo. Aunque desde el enfoque del Consejo de Europa (2018), la palabra “cultura democrática” hace referencia a la diversidad de grupos culturales que coexisten, se relacionan e intercambian recursos<sup>9</sup> propios de su grupo al interior de una comunidad, hasta formar una cultura más amplia, una sociedad intercultural. Ésta “surge cuando un individuo percibe a otra persona (o grupos de personas) como culturalmente diferente a él” (p. 21). Con orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso o lingüístico que contrasta con el otro, pero que a pesar de las diferencias se da “un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, sobre la base de la comprensión y el respeto” (Consejo de Europa, 2018, p. 21), conocido como diálogo intercultural.

Tanto la cultura de democracia como el diálogo intercultural son los pilares del MECD que, entre otros propósitos, promueven la enseñanza y el aprendizaje de la competencia democrática en las nuevas generaciones. El educando es competente cuando tiene la

---

<sup>9</sup> Algunos grupos culturales comparten entre sí, recursos materiales (las herramientas, la comida, la indumentaria, los accesorios corporales), recursos lingüísticos-ideológicos (el idioma, la religión, las normas de conducta social) y recursos filosóficos (los valores, las creencias, la filosofía de vida) (Consejo de Europa, 2018).

capacidad de “movilizar y desplegar recursos psicológicos pertinentes a fin de responder de manera adecuada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades que se presentan por las situaciones interculturales” en los espacios físico y digital (Consejo de Europa, 2018, p. 23).

Después de que los miembros del Consejo de Europa (2010) delimitaron que la ciudadanía democrática era el estado al que se aspira llegar, por medio una educación que enseñara a los ciudadanos europeos a aprender y practicar la competencia del mismo nombre; se conformó un equipo de especialistas de la región que se dedicaron al análisis de los esquemas conceptuales existentes como base para la creación de un marco de competencias propio (Consejo de Europa, 2018), pero que al mismo tiempo se pudiera utilizar en otras regiones del mundo.

De acuerdo con los especialistas, el método de trabajo aplicado fue una estrategia para evitar la proliferación de otros esquemas que “suponen un dilema para quienes planifican la educación y para las instancias decisorias que desean encontrar un modelo serio para fundamentar su trabajo” (Consejo de Europa, 2018, p. 27). De esta forma, y a diferencia de los modelos de EG y ECM, la propuesta analizó, selección y sintetizó las mejores características de los esquemas ya existentes.

En el primer corte, se estudiaron 101 esquemas dirigidos a la formación de las competencias democrática e intercultural, todos independientes entre sí; posteriormente, se abrió paso a los procesos de depuración de las competencias repetidas, y a su agrupamiento con base en el propósito formativo, dicha fase condujo a la identificación de 55 competencias que son pertinentes para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018).

En la última fase, se eligieron las competencias que mejor se ajustaran al MECD a partir de los siguientes criterios de selección: i) tener claridad conceptual, ii) ser formulada en un nivel de descripción general en lugar de específico, iii) no estar ligada a un rol profesional en particular, iv) no ajustarse de manera idiosincrática a un único esquema de competencias o a un número reducido de ellos, v) no limitarse a los comportamientos a partir de los cuales se reconoce una competencia, vi) ser conceptualmente distinta de otras competencias, y vii) no

ser competencias generales; además, se aplicaron algunas consideraciones pragmáticas presentes en otros marcos europeos de referencia: polivalente, flexible, abierto, dinámico, no dogmático y orientado al usuario (Consejo de Europa, 2018). Como se ilustra en la Figura 5, el marco de la competencia democrática se compone de 20 desempeños, entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se pueden enseñar, aprender y evaluar.

**Figura 5**

*Modelo de educación para la ciudadanía democrática del Consejo de Europa*



Fuente: Consejo de Europa (2018).

El MECD se organiza en cuatro dimensiones: los valores, las actitudes, las habilidades, así como los conocimientos y la comprensión crítica. En cada categoría se despliegan un conjunto de saberes o aprendizajes universales que, al integrarse y practicarse en contextos

donde prevalecen los principios de la democracia, los educandos serán capaces de pensar y actuar como ciudadanos democráticamente competentes.

#### **2.4. Educación global, empoderamiento y grupos vulnerables**

Empoderar y empoderamiento son dos conceptos que usualmente son utilizados por las personas en su discurso cotidiano. En los medios de comunicación, en las empresas, en la escuela, en el hogar, es común leer y escuchar sobre estos términos, especialmente, cuando el mensaje gira en torno a los derechos de las minorías o grupos vulnerables, como las mujeres, los indígenas, los pobres, las parejas homosexuales, etcétera. Su origen no es reciente, según Marie Bacqué y Carole Biewener (2015), el constructo *empower* aparece en Gran Bretaña a mediados del siglo XVII para designar un poder o una autoridad formal reconocido por un poder superior; pero es hasta el siglo XIX cuando se acuña la palabra *empowerment*, que define a la vez un estado y una acción, la de dar poder.

En palabras de las mismas autoras, en la actualidad, “el empoderamiento articula dos dimensiones, la del poder, que constituye la raíz de la palabra, y la del proceso de aprendizaje para acceder a éste. De modo que, puede designar tanto un estado (estar empoderado) como un proceso” (Bacqué y Biewener, 2015, p. 13).

Con base en la segunda perspectiva del empoderamiento, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) define a este constructo como aquel “proceso de fortalecer conocimientos y capacidades para ejercer el poder y tener la libertad, información y apoyo para tomar decisiones y actuar por hacerlas realidad” (p. 2). Desde esta visión, la acción de empoderar a una persona se relaciona estrechamente con el ámbito educativo (el tipo de escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los años de escolarización, la formación de competencias, el acceso a recursos educativos y digitales, etcétera), de esta forma, quienes tengan garantizado el acceso a una educación equitativa y de calidad estarán más empoderados en comparación con aquellos que recibieron una enseñanza desigual, excluyente y de baja calidad.

Desde la pedagogía libertaria de Paulo Freire, se destaca la trascendencia de la educación en el proceso de humanización y emancipación del hombre, términos estrechamente relacionados con el concepto de empoderamiento, por ser la única plataforma realmente liberadora y transformadora de la realidad latinoamericana, en donde el individuo puede “reflexionar sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura” (Freire, 1974, p. 51), para llegar a ser en un sujeto crítico, creador y constructor de su propia historia (Cabaluz, 2015). Como resultado, el pedagogo latinoamericano más importante del siglo XX, propone no admitir una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común: oyendo, preguntando, investigando; a ocupar una nueva posición frente a los problemas de su tiempo, así como de su espacio (Freire, 1974). Y para lograr la liberación colectiva se requiere de:

Un sistema educacional completamente nuevo, un sistema que concentre sus mayores energías en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos de nuestros hábitos mentales (Freire, 1974, p. 84).

En la actualidad, la pedagogía libertaria de Paulo Freire se mantiene vigente a través del enfoque de la educación para la emancipación, al impulsar una praxis emancipadora no solo como pensamiento u operación intelectual, sino como acción viva de sujetos actuantes, que logre desafiar las lógicas dominantes que desubjetivan, colonizan y someten (Martínez y Guachetá, 2020). No obstante, tanto la pedagogía libertaria como la pedagogía para la emancipación más que representar modelos educativos operantes, son entramados filosóficos de una educación idealista que promueven la formación de un perfil específico de hombre o ciudadano, por lo que sus postulados únicamente están presentes como cuerpos teóricos que fundamentan algunos modelos pedagógicos latinoamericanos.

Después de referir brevemente el vínculo entre el pensamiento educativo latinoamericano y el acto el que se llega a empoderar a una persona, en la Comisión de Mujeres y Desarrollo de

la Cooperación Belga al Desarrollo (DGCD), que preside Sophie Charlier, el empoderamiento se considera un proceso de adquisición de poder en el ámbito individual y colectivo:

- **Ámbito individual**, hace referencia a la adquisición de una mayor autonomía, de la capacidad de autodeterminación, de medios que permitan a todos y todas gozar de una mayor elección en la vida;
- **Ámbito colectivo**, hace referencia a la capacidad que un grupo puede desarrollar para influir en los cambios sociales, con el fin de alcanzar una sociedad justa e igualitaria, especialmente en materia de relaciones entre hombres y mujeres (Comisión de Mujeres y Desarrollo, 2007, p. 6).

Así como existen dos ámbitos ligados al proceso de empoderamiento, también hay niveles de poder. Según la misma Comisión, se pueden distinguir cuatro niveles:

- *el poder sobre*: esta noción está basada en las relaciones, bien de dominación, bien de subordinación, mutuamente exclusivas. Supone que el poder sólo existe en cantidad limitada, es un poder que se ejerce sobre alguien o, de manera menos negativa, que permite guiar al otro. Suscita resistencias que pueden ser pasivas o activas;
- *el poder de*: un poder que comprende la capacidad de tomar decisiones, de tener autoridad, de solucionar los problemas y de desarrollar una cierta creatividad que haga a la persona apta para hacer cosas. La noción hace referencia, pues, a las capacidades intelectuales (saber y saber hacer) y a los medios económicos: al acceso y al control de los medios de producción y de los beneficios (tener);
- *el poder con*: poder social y político, hace hincapié en la noción de solidaridad, la capacidad de organizarse para negociar y defender un objetivo común (derechos individuales y colectivos, ideas políticas: lobby, etc.). Colectivamente, la gente siente que tiene poder cuando se organiza y se une en la persecución de un objetivo común o cuando comparte la misma visión;

- *el poder interior*: esta noción de poder se refiere a la imagen de sí mismo, la autoestima, la identidad y la fuerza psicológica (saber ser). Hace referencia al individuo; y cómo éste, mediante el autoanálisis y el poder interior, es capaz de influir en su vida y proponer cambios (Comisión de Mujeres y Desarrollo, 2007, p. 10).

Después de definir los ámbitos y niveles de empoderamiento, Sophie Charlier y su grupo de colaboradoras desarrollaron una metodología para elaborar indicadores que permitan hacer un seguimiento de este proceso en las mujeres (Comisión de Mujeres y Desarrollo, 2007). Sin embargo, la metodología no es exclusiva de este segmento de la población, ya que esta propuesta se puede extrapolar a otros grupos vulnerables para evaluar, con base en evidencias, qué tan empoderados están los individuos antes y después de una intervención en forma de programa de desarrollo del poder.

Según la propuesta metodológica es imprescindible desarrollar indicadores en los dos ámbitos, el individual y el colectivo (Comisión de Mujeres y Desarrollo, 2007, p. 16):

Los indicadores del ámbito individual deben permitirnos hacer un seguimiento de la forma en que los individuos (mujeres, hombres, niñas y niños), pueden realizar sus proyectos de vida o, en otros términos, llevar una vida digna conforme a sus propios valores y criterios. Ello supone el empoderamiento de los individuos en términos de «tener más posibilidades de elección» y poder aprovechar esas oportunidades. A largo plazo todo ello supone una mejor calidad de vida.

Los indicadores del ámbito colectivo deben permitirnos hacer un seguimiento del cambio social para construir una sociedad justa que permita que sus miembros se organicen y pongan en marcha mecanismos, sistemas y estructuras que garanticen las mismas posibilidades y los mismos derechos a los hombres y a las mujeres a fin de realizar sus proyectos de vida. Ello supone el empoderamiento de la sociedad en términos de igualdad de género en la sociedad, es decir, el refuerzo de la justicia social.

Por otro lado, la educación con una perspectiva global se relaciona con el empoderamiento porque persigue el propósito de empoderar (definido como proceso de aprendizaje) a todos los estudiantes para que puedan convertirse en ciudadanos globales, caracterizados por ser actores garantes y contribuyentes del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Reimers, 2016).

No obstante, la formación de ciudadanos globales a través de la educación implica las dos dimensiones del empoderamiento identificadas por Marie Bacqué y Carole Biewener (2015), el estado y el proceso de aprendizaje. En primer lugar, es un estado porque ser un ciudadano con competencia global no es otra cosa que la condición de poder (poder de, poder con y poder interior) que logra una persona o individuo como consecuencia la acumulación de conocimientos, capacidades, disposiciones y experiencias de vida, en las que se apoya para tomar decisiones y actuar cooperativamente en beneficio de la humanidad y del planeta en el que vive, especialmente, para afrontar los desafíos que ponen en peligro la supervivencia de todos.

En cambio, es un proceso de aprendizaje porque aquellos que aspiran a alcanzar la condición de ciudadano global requieren de una enseñanza orientada al desarrollo de competencias útiles para la vida personal y laboral, con una perspectiva de solidaridad y responsabilidad planetaria. Por lo tanto, se necesitan de procesos de enseñanza-aprendizaje que sirvan de plataforma para que las actuales y las nuevas generaciones comprendan las fuerzas que unen al mundo a una velocidad acelerada, dotándolos de capacidades de operar efectivamente a través de las fronteras de los países, para colaborar con otros atendiendo desafíos compartidos, o para aprovechar las oportunidades que ofrecen (Reimers, 2017). Debido a que la “acción educativa cambia a los seres humanos, y son ellos los que pueden cambiar el mundo”(Gentili, 2012, p. 14).

El propósito es que todas las niñas, niños y adolescentes logren el empoderamiento para la competencia global en y desde las instituciones educativas a las que asisten, ya sea por la ruta formal o no formal, pero mediante proyectos de intervención apegados a las fortalezas y

necesidades personales de los estudiantes, así como al contexto ambiental y sociocultural en el que están inmersos. No obstante, se advierte que es menester la realización de cambios al currículo oficial y a las prácticas educativas cotidianas, debido a que las escuelas no están preparando a las personas para entender y afrontar los riesgos globales que enfrentamos (Reimers, 2017).

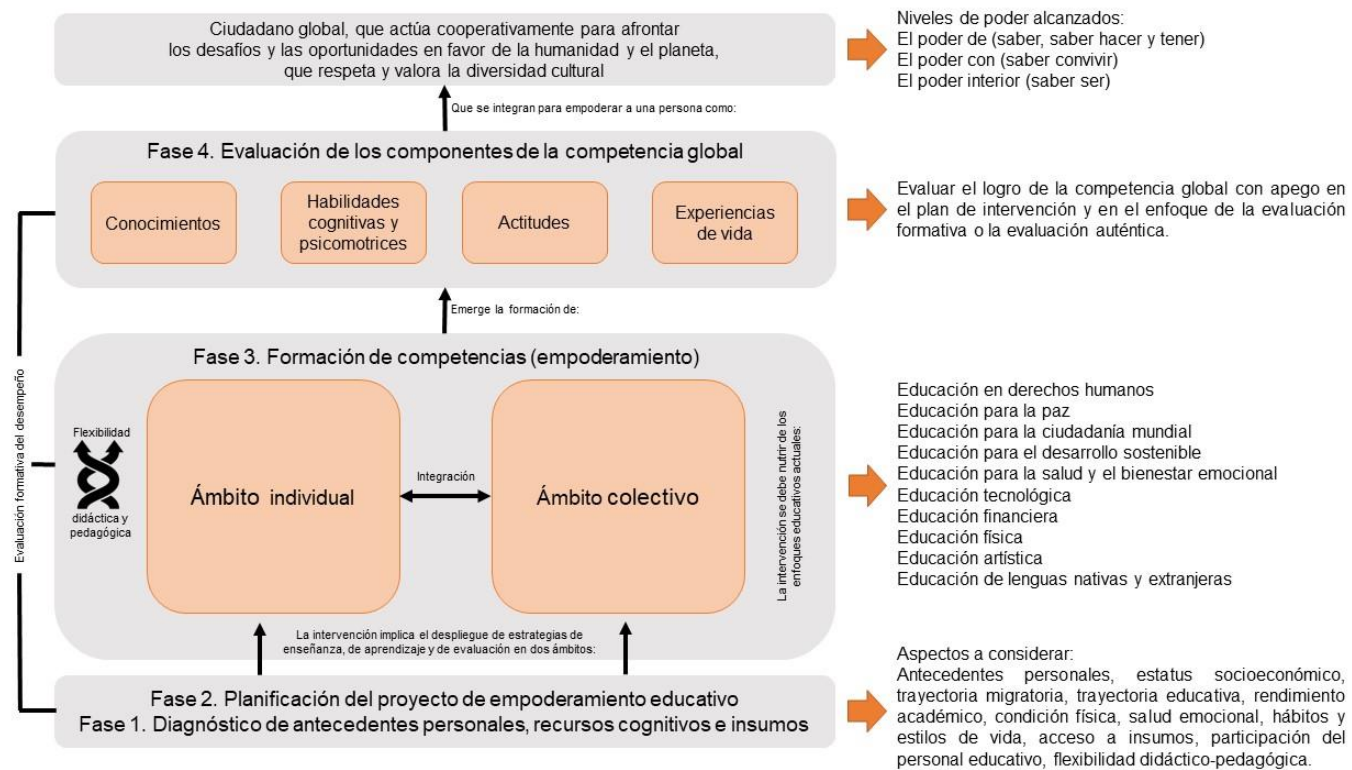
Adicionalmente, se requiere de docentes o formadores globalmente competentes, porque no se puede educar para este fin con tutores que ignora o rechazan la idea de una comunidad global, capaces de diseñar, instrumentar y evaluar cualquier propuesta educativa que persiga dicho propósito. De modo que, también se puede contemplar incidir en la formación inicial y continua del magisterio por medio del plan de intervención.

Los estudiantes en condición de vulnerabilidad: mujeres, migrantes nacionales e internacionales, que pertenecen a grupos étnicos, en condición de pobreza, que radican en zonas rurales, en desventaja académica, con necesidades educativas especiales, etcétera, deben gozar de prioridad en la participación en Proyectos de Empoderamiento Educativo (PEE) de calidad, ya que por décadas han sido excluidos de otras iniciativas gubernamentales por las marcas de origen que pesan sobre ellos y acentuada por la fragmentación del sistema educativo, al privilegiar el acceso a las mejores oportunidades de formación a los sectores más ricos (Gentili, 2012). De ahí que, en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos, el acceso universal a la educación no garantiza el mismo nivel de desarrollo cognitivo o de aprendizajes entre los diferentes segmentos de la población infantil y juvenil, porque la calidad del proceso de empoderamiento se delimita en función de la disponibilidad de recursos humanos, curriculares, económicos y materiales que tiene cada escuela. De manera que, una institución educativa que tiene acceso a todos los insumos será más eficiente en la actividad de empoderar a los educandos, contra otra en donde los recursos son muy limitados. Por esta razón, la pretensión es romper con esa lógica de planificación educativa basada en la disponibilidad de insumos.

Para ello, desde una visión de justicia social, se presenta en la Figura 6 el Modelo de Empoderamiento Educativo por Competencias (MEEC) que tiene como objetivo empoderar a grupos vulnerables en el ámbito escolar con cuatro fases de intervención: de diagnóstico, de planificación, de formación de competencias y de evaluación.

**Figura 6**

*Modelo de Empoderamiento Educativos por Competencias*



Fuente: elaboración propia.

La primera fase consiste en el empleo de diversas técnicas e instrumentos para recopilar información sobre los antecedentes personales y los recursos cognitivos que poseen los participantes, así como de los insumos (humanos, curriculares, económicos y materiales) a los que la escuela tiene acceso. El diagnóstico debe incluir cualquier aspecto personal o institucional que a juicio del interventor o planeador sea relevante y sirva como punto de referencia en la planificación del PEE, para ajustarse a las necesidades de los estudiantes y del entorno.

La fase de diagnóstico esta articulada con la de planificación, porque no se puede concretar un diseño pertinente del PEE sin tener, en primer momento, un buen diagnóstico. En esta segunda fase, es deseable que en la planificación de la propuesta colaboren las figuras educativas más importantes de la escuela: el director, el subdirector académico, el administrador, el asesor técnico pedagógico, el orientador educativo y los docentes. En el caso de las instituciones educativas en donde no existen todas estas figuras, el comité puede estar conformado por otras personas: padres y madres de familia, practicantes de licenciaturas afines a la pedagogía o ciencias de la educación, etcétera. Inclusive, en los dos escenarios, se recomienda invitar a un especialista en la materia procedente de una universidad pública o privada, un centro público de investigación, una organización de la sociedad civil, entre otras. También, es indispensable la elaboración de una matriz de objetivos, metas e indicadores para que en la fase de evaluación se pueda contrastar con los resultados conseguidos.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, el diseño del plan de intervención debe ir en función de las necesidades educativas de los estudiantes vulnerables, pero es deseable que se nutra de los enfoques actuales de la educación global: educación en derechos humanos, educación para la paz, educación para la ciudadanía mundial, educación para el desarrollo sostenible, educación para la salud y el bienestar emocional, educación tecnológica, educación financiera, educación física y educación artística. Sin embargo, la recomendación no es que se formen las competencias de los nueve enfoques en el mismo proyecto, porque en términos pedagógicos es una actividad inviable e inasequible. Por lo tanto, se pueden formular proyectos por enfoque o que articulen dos o tres propuestas afines. Finalmente, la selección de estrategias de enseñanza y de aprendizaje centradas en el alumno deben impulsar

el desarrollo de competencias desde el ámbito individual y colectivo. Una característica elemental del plan de intervención es la flexibilidad didáctico-pedagógica, debido a que se deben realizar algunos ajustes o adaptaciones durante su puesta en marcha a aspectos curriculares e instruccionales no contemplados en la fase de planificación.

La tercera fase, de formación de competencias, está bajo la responsabilidad del interventor, que puede ser uno o más según los enfoques de la educación global adoptados en cada PEE. Dependiendo del tamaño del grupo o la comunidad escolar, el interventor se puede apoyar en otras figuras educativas, como los docentes, el orientador y el asesor técnico pedagógico para cumplir con el o los objetivos del proyecto. La fase de implementación implica poner en marcha las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a fin de formar conocimientos, habilidades cognitivas y psicomotrices, actitudes, así como experiencias de vida de cada enfoque, que al integrarse y transferirse a una situación-problema se estimula el logro de la competencia global.

Un aspecto fundamental es que los métodos y las estrategias educativas a aplicar deben promover un aprendizaje situado, es decir, que es “producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga Arceo, 2003, p. 2), en donde el saber y el saber hacer son dos procesos cognitivos indisociables. Para cumplir con este aspecto, se pueden utilizar las siguientes estrategias: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, análisis y discusión de casos, aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en investigación, prácticas situadas en escenarios reales, aprendizaje por medio del servicio comunitario, aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y comunicación, etcétera (Díaz Barriga Arceo, 2006; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010; García Franco et al., 2019). También, se sugiere la implementación del método de aprendizaje de tres fases diseñado por el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa (2008b). Y para evaluar el desempeño o los aprendizajes de los participantes, es deseable que se adopte una práctica basada en los enfoques de la evaluación auténtica (Díaz Barriga Arceo, 2006) o la evaluación formativa (SEP, 2012), debido a que el docente-interventor debe monitorear durante todo el proceso instruccional si los estudiantes están aprendiendo, ajustando los métodos y las estrategias cuando el nivel de desarrollo cognitivo sea inferior a lo esperado. Por último, el

tiempo dedicado a la formación de capacidades de la competencia global dependerá de los objetivos del proyecto.

En la fase de evaluación, el docente-interventor como apoyo de otros integrantes del comité de planificación desarrollan la evaluación sumativa o final de los componentes de la competencia global en los participantes, explotando una diversidad de técnicas e instrumentos que los lleve a determinar en forma holística el nivel de empoderamiento educativo de cada estudiante. Después, se ejecuta el contraste entre los resultados y la matriz de objetivos, metas e indicadores, a fin de medir, cuantitativa y cualitativamente, la efectividad del proyecto de intervención, así como del desempeño de los instructores, con el propósito de efectuar algunas modificaciones para mejorar. Incluso se pueden realizar una serie de reuniones con todos los integrantes del comité para reflexionar críticamente sobre este último punto y emprender algunas acciones.

Por último, un aspecto que no se debe dejar de lado es la inversión gubernamental en el o los proyectos de intervención. En la actualidad, es de conocimiento público las medidas de austeridad aplicadas por los gobiernos federal y estatal a ciertas secretarías de Estado, en donde se incluye a la SEP. Por lo tanto, el tema del presupuesto es el principal reto o desafío de este modelo de empoderamiento. Razón por la cual, se propone una estrategia que combina el financiamiento público con el privado a través de dividir el porcentaje de aportación entre las siguientes figuras: las subsecretarías de educación por nivel (federal y estatal), con el 70%; las escuelas normales, universidades y centros públicos de investigación mediante los proyectos científicos financiados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) u otra institución, con el 15%; las organizaciones de la sociedad civil, empresas, colegio de profesionistas, etcétera, con el 10%; y la sociedad de padres de familia, con el 5%. O bien, los porcentajes pueden variar en función de la disponibilidad de recursos financieros e iniciativa de cada figura. De esta forma, las escuelas no están a la expectativa de la aceptación o rechazo de sus PEE por parte del gobierno federal o estatal porque tienen que aportar el 100% del presupuesto.

## **CAPÍTULO 3**

# **LA COMPETENCIA GLOBAL DESDE EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN**

### **3.1. La pedagogía de la integración**

Para Xavier Roegiers (2016), las escuelas de hoy enfrentan una serie de retos económicos, culturales, pedagógicos, tecnológicos y ambientales que las obligan a repensar y transformar su práctica educativa, adaptado el propósito, los contenidos y los métodos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos escenarios sociales y a las nuevas generaciones.

Algunos cambios tecnosociales han sido positivos para las escuelas, como la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación al proceso educativo o el surgimiento de varios tipos de educación (educación para la ciudadanía, educación para el desarrollo sostenible, educación para la salud, educación para la cultura democrática, etcétera) que promueven la toma de conciencia en los ciudadanos a fin de participar en la solución de los problemas mundiales. Otros cambios son reconocidos por algunos y criticados por otros, como el desarrollo de las evaluaciones internacionales a gran escala<sup>10</sup> o el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje en el aula. Y finalmente, existen problemas complejos en la sociedad, como la violencia en las calles y el consumo de sustancias adictivas, que terminaron por infiltrarse a las instituciones educativas para afectar negativamente el clima escolar y el comportamiento de los estudiantes.

A pesar de que los cambios y problemas tienen efectos diferenciados en la escuela, el punto de convergencia radica en que imponen desafíos a esta institución y a sus actores, que los obliga a adaptar sus prácticas educativas a las nuevas necesidades del mundo físico y digital, hasta el punto de orillarlos a reinventarse. Para Antoni Zabala Vidiella (2012), el reto más

---

<sup>10</sup> A las pruebas estandarizadas “les debemos que hayan producido, en educación comparada, una gran cantidad de información útil, sobre todo en cuanto a la eficacia de los sistemas educativos y su equidad. No obstante, estas pruebas presentan limitaciones de las que debemos ser conscientes. De hecho, a través de este tipo de evaluaciones, no se puede medir si un alumno respeta el medio ambiente, si puede ser solidario, si ha adquirido el gusto por la lectura y el ejercicio, si aplica el pensamiento crítico y completo o las aptitudes orales”(Roegiers, 2016, p. 8).

difícil de superar, está ligado a establecer el proceso de transformación que ha de seguir una escuela que educa para la vida, porque las instituciones que hoy tenemos se construyeron con otros fines.

Como resultado de esta transformación tecnosocial, la pedagogía de la integración o educación con enfoque por competencias nace con una respuesta a los desafíos que enfrenta la escuela del siglo veintiuno (Roegiers, 2016); pero específicamente, “por la necesidad de responder al aumento de la cantidad y de la accesibilidad de la información, de dar sentido a los aprendizajes y de mejorar la eficacia interna, eficiencia y equidad en los sistemas educativos” (Roegiers, 2010, p. 20).

Relacionado con el planteamiento anterior, Philippe Perrenoud (2012) explica que las reformas curriculares con énfasis en las competencias, emprendidas principalmente por países occidentales, fueron consecuencia de la acción de afrontar la preocupación generalizada que existía en torno a la pregunta: ¿las escuelas están preparando a los jóvenes para la vida del futuro? Es decir, se cuestionaba la pertinencia de los saberes escolares enseñados durante décadas, y se llegaba a la conclusión de que son enciclopédicos y “no han sido escogidos para preparar para la vida, sino para dar las bases a quienes proseguirán y profundizarán en el estudio de una o varias disciplinas más allá de la escuela obligatoria” (Perrenoud, 2012, p. 21). Las primeras reformas se llevaron a cabo en Canadá, Francia y Bélgica en la década de los noventa (Perrenoud, 2008).

Según Zabala Vidiella (2012), la idea de educar para la vida no es una novedad, el debate curricular surgió cuando el sistema de educación formal supuso que deben ser los otros sistemas, la enseñanza no formal e informal, los responsables de proveer las experiencias de aprendizaje que preparen a las nuevas generaciones para los ámbitos de la vida no profesional: el intrapersonal, el interpersonal y el social. De entrada, porque se deduce que las estrategias educativas aplicadas por estos dos sistemas no institucionalizados son insuficientes.

Mientras que para Ángel Díaz-Barriga (2011), la aspiración de superar la enseñanza enciclopédica, trascender el saber escolar para establecer el saber para la vida, tampoco comienza con las primeras reformas curriculares por competencias, sino que es un debate centenario, fundamentado en el pensamiento educativo de los siglos XVII y XX, con el padre de la pedagogía, Juan Amós Comenio. A quien posteriormente se le sumarian otros pedagogos y psicólogos clásicos: John Dewey, Franklin Bobbit, Célestin Freinet, William Heard Kilpatrick y Hans Aebli (Díaz-Barriga, 2011).

Además, la contraposición de los enfoques de educación por disciplinas y educación por competencias reviven el viejo conflicto entre clases sociales (estratificación social):

...se enfrentan dos concepciones de la escuela: una que favorece la formación de las élites y considera que la escuela es ante todo una preparación a unos largos estudios para la minoría que tendrá los medios para acceder a ellos, la otra que ve en la escuela una preparación de todos ante la vida, y primero, de los más desfavorecidos de los que abandonarán la escuela a una edad temprana, sin brillantes perspectivas laborales, sin las bases necesarias para aprender con facilidad lo que les hará falta en un determinado momento de su vida de adultos (Perrenoud, 2012, pp. 28-29).

Desde este último marco de referencia, Roegiers (2016) visualiza a la educación basada en competencias como un paradigma que va más allá de los asuntos curriculares, pedagógicos y didácticos, debido a que también es un medio por el cual se contrarrestan los efectos de las fuerzas alienantes del lado perverso de la globalización (la mercantilización, el extremismo, la exclusión social, el autoritarismo, etcétera), al habilitar a la escuela y a sus actores para participar activamente en la construcción de un mundo más justo para todos.

Otro de los debates permanentes se relaciona con la conceptualización del término “competencia”, en donde todavía no existe un consenso ni una postura dominante. Para Guy Le Boterf, Jean-Marie De Ketele, Philippe Perrenoud y Xavier Roegiers, autores de origen europeo considerados los precursores de la pedagogía de la integración (movimiento educativo con gran influencia en el continente americano), una competencia no se reduce a

la adquisición de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores universales, como se especifica en la definición de la OCDE<sup>11</sup>, es más que eso, es la capacidad de movilizar dichos componentes en una situación real e integrarlos con otras competencias previamente desarrolladas para afrontar un problema o situación de mayor complejidad. Lo anterior, debido a que sólo se puede ser competente si se es capaz de integrar y movilizar los recursos cognitivos y socioafectivos aprendidos para saber actuar en una determinada situación-problema o al realizar una tarea (Roegiers, 2010).

En ese sentido, para Guy Le Boterf (2005) es fundamental distinguir entre “ser competente” y “tener competencias”, un individuo competente es capaz de ejecutar una práctica profesional pertinente, movilizandando una combinación adecuada de recursos: saberes, saber-hacer, comportamientos, formas de razonamiento, etcétera; en cambio, las personas que tienen competencias cuentan con dichos recursos cognitivos, una condición necesaria pero insuficiente para actuar con competencia.

Por ejemplo, un profesor universitario puede ser capaz de explicar a sus alumnos los componentes, las fases y las características de un modelo de diseño instruccional específico, pero incapaz de planear y operar su asignatura en la modalidad de educación a distancia. También, puede explicar con detalle el paradigma educativo centrado en el estudiante, pero seguir apoyando su práctica docente en el paradigma tradicional, donde el profesor es la figura más importante del proceso instruccional.

El gran aporte de este autor se fundamenta en la idea de la gestión de los recursos del entorno como punto de apoyo para ampliar el nivel de competencia individual:

Cada vez es más difícil ser competente solo, estando aislado. Para actuar con competencia, una persona deberá combinar y movilizar no sólo sus propios recursos (conocimientos, saber-hacer, razonamientos, experiencia, recursos emocionales, comportamientos), sino también recursos de su entorno (redes profesionales,

---

<sup>11</sup> Según la OCDE (2012), una competencia está representada por el conjunto de conocimientos, atributos y capacidades que pueden ser aprendidas y que habilitan a las personas para desempeñar de forma exitosa y consistente una actividad o tarea y se pueden construir o ampliar a través de la enseñanza.

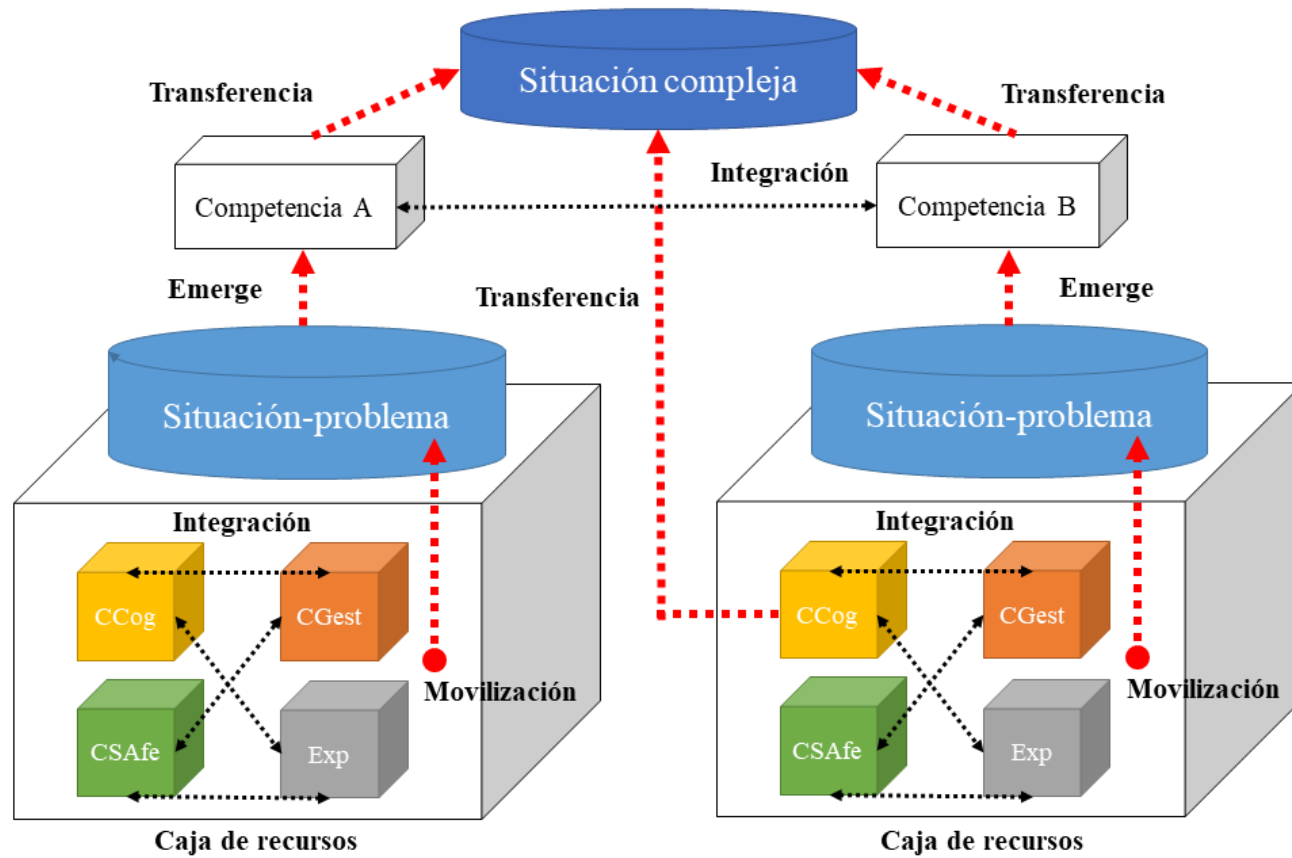
expertos, base de datos, guías prácticas). Se es competente sabiendo y pudiendo utilizar también los conocimientos y competencias de los demás (Le Boterf, 2005, p. 52).

Le Boterf influyó significativamente en el pensamiento de Philippe Perrenoud, sociólogo del curriculum de origen suizo, de quien retoma el planteamiento de la integración, movilización y transferencia de los recursos cognitivos en una situación inédita. Para este último autor, una competencia permite hacer frente en forma oportuna a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, sobre la base de los recursos que se movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión (Perrenoud, 2004, 2008, 2010).

La integración es la operación mediante la cual se hacen interdependientes diversos elementos que estaban disociados al principio, con el propósito de coordinarlos para un funcionamiento armonioso; la transferencia implica utilizar los recursos cognitivos, que se aprendieron en la escuela y en la vida, en el ejercicio de una práctica profesional, laboral o cotidiana, así como transferir las competencias previamente desarrolladas a nuevos escenarios o situaciones complejas; en cambio, la movilización conlleva poner en acción las capacidades cognitivas, gestuales y socioafectivas con la intención de formar un conjunto integrado de recursos para afrontar con mayor eficacia una situación-problema de donde emerge una competencia específica (Perrenoud, 2008; Roegiers, 2010). Tal y como se ilustra en la Figura 7.

**Figura 7**

*Niveles de desarrollo de una competencia desde la pedagogía de la integración*



Capacidades cognitivas (CCog); capacidades gestuales (CGest); capacidades socioafectivas (CSAfe); Experiencias (Exp)

Fuente: elaboración propia.

Para Xavier Roegiers y Alexia Peyser (2007), una competencia se define como:

Un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones (p. 1).

De este concepto se destacan los tres componentes de una competencia: la capacidad, el contenido y la situación. La primera hace referencia a la facultad o aptitud de hacer algo, y pueden ser cognitivas, gestuales o socioafectivas; el contenido es una información que existe en forma de conocimiento factual y/o declarativo; y la situación<sup>12</sup>, es un escenario real compuesto a partir de elementos del contexto inmediato (una información, un grupo de personas, un lugar, etcétera) que plantea un problema o desafío al individuo (estudiante) cuya solución permitirá nuevos aprendizajes (Roegiers, 2010; Roegiers y Peyser, 2007). Para que una competencia se pueda desarrollar, la situación en donde se aplica la capacidad y el contenido tiene que ser real e inédita (Díaz-Barriga, 2006). En la Tabla 7, se hace una síntesis del concepto y los componentes de una competencia por enfoque.

---

<sup>12</sup> Según Roegiers (2016), las situaciones se caracterizan por su complejidad, ya que se consideran una fuente de aprendizaje (situaciones de exploración, situaciones de investigación, situaciones de experimentación) o culminación del mismo, es decir, situaciones de integración o problemáticas que, para resolverlas, requieren por parte de los estudiantes la articulación de varios recursos aprendidos cuyo objetivo es ponerlos en práctica, desarrollar una competencia específica y evaluar el desempeño del alumno.

**Tabla 7***Exponentes clásicos de la educación con enfoque por competencias*

Autor	Tipo de enfoque	Concepto de competencia	Componentes de la competencia	Niveles de competencia	Finalidad
Guy Le Boterf	Laboral	Es un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etcétera) en un contexto determinado, para hacer frente a los diversos problemas encontrados o realizar una tarea.	Recursos cognitivos y contexto específico.	Nivel 1 = Integración Nivel 2 = Movilización Nivel 3 = Transferencia	Resolver un problema o realizar una tarea.
Jean-Marie De Ketele	Funcional	Conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos en una categoría determinada de situaciones para resolver los problemas planteados por éstas.	Capacidades, contenidos y situaciones.	Nivel 1 = Aplicación Nivel 2 = Ejecución	Resolver problemas.
Philippe Perrenoud	Funcional	Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.	Recursos cognitivos y situaciones.	Nivel 1 = Movilización Nivel 2 = Integración Nivel 3 = Orquestación	Afrontar situaciones complejas.
Xavier Roegiers	Funcional	Es la posibilidad, para una persona, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con vistas a resolver una familia de situaciones-problemas.	Recursos y una familia de situaciones.	Nivel 1 = Integración Nivel 2 = Movilización	Afrontar una situación o resolver un problema.
Ángel Díaz-Barriga	Socioconstructivista	Es el desempeño que resulta al combinar el dominio de una información específica con el desarrollo de una serie de habilidades	Una información, habilidades y situación real e inédita.	Nivel 1 = Dominio Nivel 2 = Combinación Nivel 3 = Aplicación	Saber actuar en una situación real e inédita.

		derivadas de los procesos de información, aplicados a una situación real inédita.			
Julio Pimienta Prieto	Socioconstructivista	Es el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético.	Conocimientos (factuales o declarativos), habilidades, destrezas, actitudes, valores y contexto ético.	Nivel 1 = Aprendizaje Nivel 2 = Demostración	Demostrar un desempeño o actuación integral.
Fuente: elaboración propia con base en Le Boterf (2005), Perrenoud (2004), Roegiers (2010), Díaz-Barriga (2006) y Pimienta (2012).					

Según Roegiers (2010), una competencia tiene cinco características principales:

- a) Se movilizan un conjunto integrado de recursos. Son los conocimientos, saberes generados por la experiencia, esquemas cognitivos, capacidades, comportamientos, valores éticos y morales e incluso, como lo plantea Le Boterf, los recursos del entorno (incluyendo las competencias de los otros).
- b) El carácter finalizado de la competencia. Representa una función o utilidad social para quien la posee, se aprende porque se necesita para el ejercicio de una práctica profesional, laboral o cotidiana. Desde este punto, la escuela que promueve la formación de competencias, educa para la vida.
- c) El nexo con una familia de situaciones. Una competencia tiene sentido cuando es útil para enfrentar una serie de situaciones-problemas, adoptando un propósito y una función diferente para cada situación, aunque sea la misma competencia. Las competencias que únicamente se emplean para resolver un problema muy específico, podrían ser consideradas irrelevantes al no poderse transferir a otros escenarios de aprendizaje.

- d) El carácter disciplinario de la competencia. A diferencia de las capacidades, que son de carácter transversal, las competencias están estrechamente relacionadas con campos del conocimiento, debido a que las situaciones-problemas que les dan sentido emergen de disciplinas o áreas profesionales concretas, sin llegar a ser exclusivas, ya que por medio de la transferencia cognitiva se pueden desplazar de una situación disciplinaria a otra con ciertos ajustes.
- e) El carácter evaluable de la competencia. Por medio de ella es posible evaluar la actuación de una persona (estudiante) en una situación-problema, emitiéndose juicios de valor sobre la ejecución de la tarea y la calidad del resultado. A menudo, la evaluación está ligada a la elaboración y presentación de un producto por parte del aprendiz, mediante el cual se confirma el nivel de competencia alcanzado.

A partir de las características propuestas por Roegiers se puede crear una clasificación de competencias; por la utilidad social, pueden ser competencias para la vida, competencias para el trabajo, competencias para el aprendizaje permanente, etcétera; por la familia de situaciones, pensamos en competencias para la era digital, competencias para el desarrollo sostenible, competencias para la empleabilidad, competencias para el bienestar emocional, competencias para la ciudadanía mundial, competencias para la resolución de conflictos, competencias para el cuidado de la salud, entre otras; por el carácter disciplinario, tenemos las competencias matemáticas, competencias lingüísticas, competencias científicas, competencias financieras, competencias informáticas, competencias de comprensión lectora, competencias de pensamiento histórico, etcétera; finalmente, por el carácter evaluable, se pueden dividir en competencias de corto, mediano y largo plazo.

Según Jean-Marie De Ketele (2008) y Adelaida Méndez Villegas (2007), en la pedagogía de la integración no existe un término unificado para referirse a las competencias para la vida promovidas por este enfoque, en el currículo de algunos sistemas educativos europeos se refieren a ellas como competencias básicas, competencias transversales, competencias genéricas, competencias de vida, competencias minimalistas, competencias esenciales, competencias terminales, etcétera. En el contexto del sistema educativo mexicano se les denomina “aprendizajes clave”. Sin embargo, el punto de convergencia radica en la finalidad

de proporcionar a cada estudiante el bagaje cognitivo, gestual y emocional que le permite tomar acciones concretas en situaciones complejas como un ciudadano responsable (Roegiers, 2016).

Díaz-Barriga (2006) rescata el concepto de competencias genéricas para señalar que el sistema de educación básica de cada país es el responsable de la formación de los aprendizajes que se enfocan en la vida social y personal, así como en la vida académica del alumno. Por ello, es que clasifica a las competencias genéricas en dos: para la vida social y personal y académicas; las primeras, son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano, mientras que, las segundas, son un instrumento que permita el acceso general a la cultura (Díaz-Barriga, 2006).

Por último, Roegiers (2016) hace énfasis en que cada sistema educativo debe adaptar la familia de situaciones complejas al contexto, a los valores y a los desafíos que enfrentan, a nivel local, regional o internacional, los estudiantes, por ser una característica primaria de la pedagogía de la integración (contextualización), evitándose así la uniformidad de los contenidos y las situaciones de aprendizaje. De esta forma, “el alumno es visto por medio de su potencial para saber actuar de manera crítica en un entorno cambiante” (Roegiers, 2016, p. 13).

### **3.2. La competencia global en PISA**

En 1997, se creó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, un proyecto educativo de escala mundial que está financiado por los estados miembros de la OCDE. Este programa tiene por objetivo medir y comparar los resultados de los sistemas educativos de los países miembros y asociados en relación con el rendimiento de los estudiantes, dentro de un marco común de competencias o aprendizajes (OCDE, 2017).

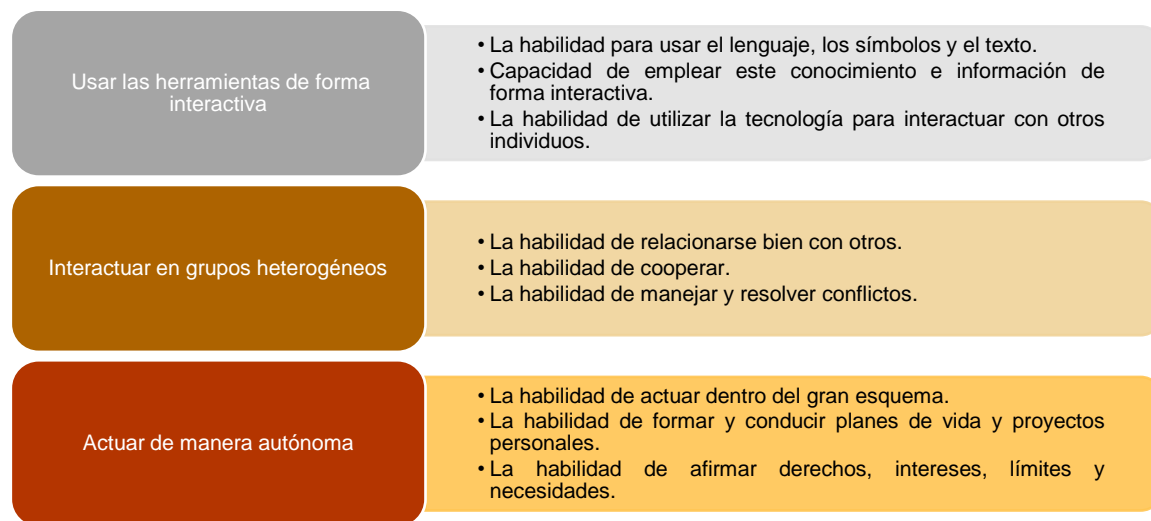
Este marco común, denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), promueve la idea de sustituir el aprendizaje de saberes fragmentados por la formación de competencias, término que representa al conjunto de conocimientos, atributos y capacidades que pueden ser aprendidas y que habilitan a las personas para desempeñar de forma exitosa

y consistente una actividad o tarea, pudiéndose construir o ampliar a través de la enseñanza (OECD, 2012). Para ello, la OCDE propone un estándar o modelo de competencias clave que tienen que dominar los jóvenes de 15 años o más que se encuentra a punto de egresar del nivel educativo obligatorio. Con independencia de la modalidad, la ubicación y el tipo de escuela en la que se encuentran matriculados.

Se consideran competencias clave porque es indispensable que todos los seres humanos las aprendan y las movilicen para enfrentar los complejos desafíos de la vida moderna. Aunque es importante puntualizar que, según la OCDE (2003), “las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables; son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad” (p. 5). De ahí que se clasifiquen en tres amplias categorías: 1) competencias para el uso de herramientas de forma interactiva, 2) competencias para interactuar en grupos heterogéneos y, 3) competencias para actuar de forma autónoma. Tal y como se ilustra en la Figura 8.

## Figura 8

### *Clasificación de las competencias clave*



Fuente: Marco para la DeSeCo (OCDE, 2003).

La competencia global estaría dentro del segundo grupo, en donde se ubican aquellas habilidades que facultan a los seres humanos para interactuar en un mundo cada vez más interdependiente, de heterogeneidad cultural y plurilingüe, a fin de construir nuevas formas de cooperación (OCDE, 2003).

Del grupo de competencias del proyecto DeSeCo, PISA evalúa por medio de la aplicación trienal de pruebas estandarizadas, las capacidades cognitivas y psicosociales que se relacionan con los dominios de lectura, matemáticas y ciencias, que se definen en la Figura 9. Desde el año 2000 a la fecha, estos tres grupos de competencia se mantienen, pero en ediciones recientes se han ido incorporando otras habilidades consideradas como innovadoras: resolución creativa de problemas (2012), resolución colaborativa de problemas (2015), competencia global (2018) y pensamiento creativo (2021) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

### Figura 9

#### *Definición de las competencias en lectura, matemáticas y ciencias*

Competencia lectora	Competencia matemática	Competencia científica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de identificar y comprender el rol que las matemáticas juegan en el mundo, hacer juicios bien fundamentados y usar y comprometerse con las matemáticas de formas que se logren satisfacer las necesidades de la vida propia como ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de usar el conocimiento científico, identificar las cuestiones científicas y concluir con base en la evidencia para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios hechos a través de la actividad humana.</li> </ul>

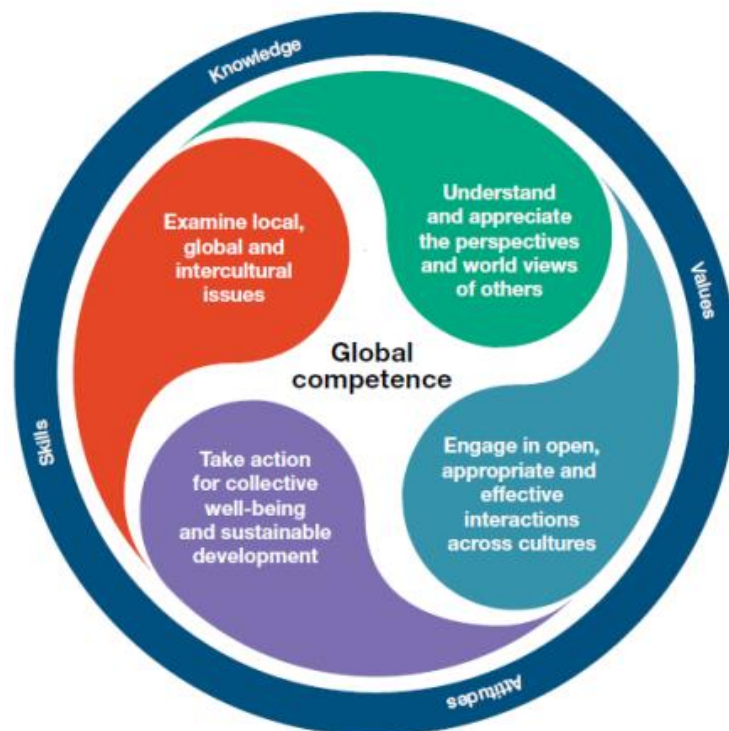
Fuente: Marco para la DeSeCo (OCDE, 2003).

En la edición del 2018, la OCDE se propuso evaluar la competencia global con la justificación de que “los jóvenes de hoy en día no sólo deben aprender a participar en un mundo más interconectado, sino también apreciar y beneficiarse de las diferencias culturales”, aludiendo que en este proceso de desarrollo de una perspectiva global e intercultural el papel de la educación es esencial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018, p. 5).

Tomando como referencia el marco de PISA, una persona competente a escala mundial puede examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018). Tal y como se ilustra en la Figura 10.

### Figura 10

*Dimensiones de la competencia global de PISA*



Fuente: PISA 2018<sup>13</sup>.

Para Gómez y Cornejo (2018), este tipo de competencia abona a la formación integral del estudiante del siglo XXI, ya que desarrolla capacidades de análisis y comprensión de problemas de ámbito global, habilidades para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, así como valores de tolerancia (sentido de pertenencia, empatía, etcétera), que son

<sup>13</sup> Página web sobre la competencia global: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>

fundamentales para superar la propia “nacionalidad cultural” y avanzar hacia una sociedad global, interdependiente e inclusiva.

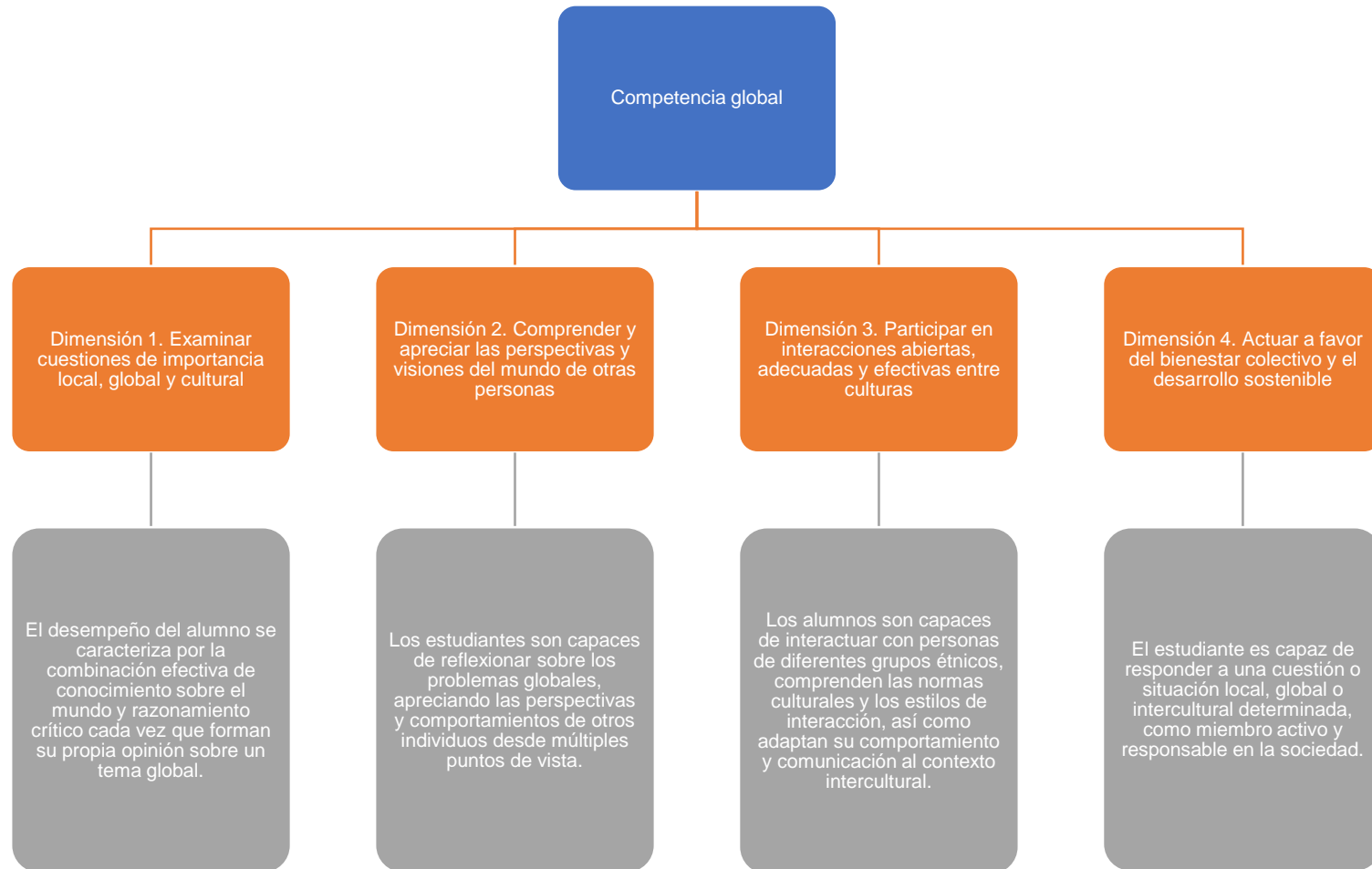
En la conceptualización de PISA, la competencia global abarca cuatro dimensiones (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018):

- 1) La capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural (por ejemplo, pobreza, interdependencia económica, migración, desigualdad, riesgos ambientales, conflictos, diferencias culturales y estereotipos).
- 2) La capacidad para comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes.
- 3) La capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, étnicos, religiosos, sociales o culturales, o de distinto sexo.
- 4) La capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo.

Como se ilustra en la Figura 11, en la primera dimensión, el desempeño del alumno se caracteriza por la combinación efectiva de conocimiento sobre el mundo y razonamiento crítico cada vez que forman su propia opinión sobre un tema global; en la segunda, los jóvenes son capaces de reflexionar sobre los problemas globales, apreciando las perspectivas y comportamientos de otros individuos desde múltiples puntos de vista; en la tercera, los estudiantes son competentes para interactuar con personas de diferentes grupos étnicos, comprendiendo las normas culturales y los estilos de interacción, así como adaptando su comportamiento y comunicación al contexto intercultural; por último, en la cuarta dimensión, ellos tienen la capacidad de responder a una cuestión o situación local, global o intercultural determinada, como miembros activos y responsables en la sociedad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018).

**Figura 11**

*Desempeño por dimensión de la competencia global de PISA*



Fuente: elaboración propia con base en el marco de PISA 2018 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018).

En la opinión de Inmaculada Gómez y Ma. José Cornejo (2018), la propuesta de evaluar la competencia global en PISA, es por la necesidad de tratar las demandas y los desafíos que devienen de la globalización, con dos claras implicaciones educativas:

- 1) En la enseñanza obligatoria, ya no es pertinente circunscribirse a analizar temas y contenidos propios del ámbito geográfico local, los fenómenos como el calentamiento global, la sostenibilidad, la migración internacional, las pandemias, etcétera, deben estudiarse desde distintas perspectivas geográficas, debido a que son acontecimientos que producen efectos positivos y negativos en nuestra comunidad, así hayan surgido en el otro extremo del planeta.
- 2) Los sistemas educativos deben comprometerse en formar a las futuras generaciones con competencias para el trabajo colaborativo con personas de diferentes disciplinas, culturas, creencias y perspectivas, este hecho representa un problema si no actuamos, o una oportunidad para aprender nuevas habilidades.

Las escuelas y los profesores tienen un papel muy importante en la formación de la competencia global, a pesar de que se reconoce que el dominio y la aplicación de esta es parte de un proceso de aprendizaje permanente o a lo largo de la vida. Es decir, los centros escolares proporcionan a todos los niños y jóvenes las mismas oportunidades de apropiarse de esta competencia al participar en las diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje que conducen sus maestros, así como por las relaciones de convivencia que se establecen al interior de la escuela y del salón de clases, que en algunos casos se producen en contextos interculturales. Para ilustrar con mayor precisión, se analiza el siguiente ejemplo:

Un alumno se da cuenta de que algunos miembros de su clase han dejado de comer a mediodía. Cuando investiga, le dicen que están participando en un ayuno religioso. El alumno tiene curiosidad e indaga más acerca de lo que esto implica: ¿durante cuánto tiempo ayunarán? ¿cuándo pueden comer? ¿qué pueden comer? ¿cuál es el significado religioso del ayuno? El alumno descubre que para sus compañeros de clase el ayuno es algo que hacen todos los años, junto con sus familias y la comunidad religiosa. También descubre que el ayuno es importante para sus compañeros de clase

ya que para ellos es una forma de demostrar el control que tienen sobre sus cuerpos. El alumno reflexiona sobre este significado. Aunque él no ayuna, reconoce que los temas referentes a la comunidad, el sacrificio y la trascendencia material son comunes a muchas religiones, incluidos aquellos temas referentes a su propio patrimonio religioso. Reconoce que grupos distintos pueden atribuir el mismo significado a prácticas distintas. En consecuencia, pide a sus compañeros de clase si puede ayunar con ellos durante un día, como una manera de experimentar lo que significa el ayuno para ellos. Sus compañeros de clase aceptan con gusto y le invitan a unirse a sus familias para cenar por la noche y romper el ayuno juntos. Aunque el alumno no atribuye la misma importancia al ayuno, a través de esta experiencia entiende mejor las perspectivas de sus compañeros de clase y su respeto por la diversidad religiosa aumenta (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018, pp. 12-13).

Como pueden comprender, este alumno convive y está interesado en sus compañeros de clase que practican una religión distinta a la suya. Ellos muy probablemente se siente parte de un grupo étnico diferente al de dicho estudiante, con normas culturales y perspectivas propias, pero aun así lo invitan a sumarse a esta experiencia religiosa, aunque sea por un día. Este clima de convivencia escolar es intercultural, y los alumnos aplican una habilidad de las tantas que componen a la competencia global, por lo que a través de este breve relato es posible ilustrar cómo se forma y cómo actúa un joven competente en la escuela y en las aulas.

Según Gómez y Cornejo (2018), existen tres frentes desde los que se puede desarrollar la competencia global en el aula: la enseñanza de la cultura de otros, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales por medio del binomio lengua-cultura y la formación de la competencia intercultural en los futuros docentes.

En el primero, el currículo y los profesores tienen que redirigir su contenido y su práctica pedagógica para enseñar nuestra cultura a los nuestros, pero también aprender de la cultura de los otros, principalmente de aquellas sociedades con las que compartimos un origen común. Pero este acercamiento a la otra cultura no puede darse desde el etnocentrismo o el relativismo cultural, sin un encuentro real (Gómez y Cornejo, 2018). En el segundo, se

promueve que la base para la interacción de los alumnos nativos e inmigrantes sea a través de la práctica de la lengua materna y el conocimiento de la cultura de ambos. Finalmente, el tercer frente surge de la necesidad de formar la competencia intercultural en los futuros educadores y capacitar a los que están ejerciendo la docencia, ya que “el profesorado no se prepara para dar respuesta a la realidad multicultural de los centros educativos” (Gómez y Cornejo, 2018, p. 234).

Hasta aquí, se explicó qué es la competencia global y cómo se aprende en las escuelas. Por lo tanto, en los próximos párrafos, se analiza por qué es relevante para los sistemas educativos evaluar esta competencia, qué conocimientos y habilidades específicos se toman en cuenta en la evaluación y cómo se miden, cuáles son los resultados de los estudiantes en la prueba y en el cuestionario de contexto, desde el marco de PISA.

Según la OCDE, se tomó la decisión de evaluar la competencia global en la edición del 2018 con el propósito de proporcionar una visión integral de los esfuerzos de los sistemas educativos participantes en la materia, que sirviera como punto de referencia para emular aquellas acciones por las cuales se puedan “crear ambientes de aprendizaje que inviten a los jóvenes a comprender el mundo más allá de su entorno inmediato, interactuar con otros con respeto hacia sus derechos y su dignidad, y tomar medidas hacia la construcción de comunidades sostenibles y prósperas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018, p. 7).

Sin embargo, el principal objetivo es “apoyar las decisiones basadas en hechos acerca de cómo mejorar los planes de estudios, la enseñanza, la evaluación y las respuestas de las escuelas a la diversidad cultural a fin de preparar a los jóvenes para convertirse en ciudadanos globales” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018, p. 8).

La evaluación de esta competencia se realizó en dos etapas, la primera por medio de la aplicación de una prueba para la medición de capacidades cognitivas, y la segunda, mediante la estrategia de autoevaluación de habilidades y actitudes. Específicamente, las capacidades cognitivas evaluadas fueron: el conocimiento y comprensión de temas globales, así como de

experiencias y prácticas interculturales; a su vez, la habilidad para interactuar con respeto, apropiación y efectividad, la empatía y la flexibilidad componen la dimensión valorada del saber hacer; mientras que, del saber ser se tomaron en cuenta: la apertura hacia personas de otras culturas, el respeto por la condición del otro, la adopción de un pensamiento global, la responsabilidad y la valoración de la dignidad humana y la diversidad cultural (OECD, 2018).

El saber conocer y comprender está representado por el conocimiento del mundo y de otras culturas, transitado por los problemas globales que afectan a la humanidad, las cuestiones interculturales que surgen de la interacción de personas con contextos culturales diferentes, los asuntos para el desarrollo socioeconómico e interdependencia de las naciones, los temas de sostenibilidad medioambiental, y la identificación de las instituciones supranacionales que promueven los derechos humanos y las relaciones pacíficas entre los pueblos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018).

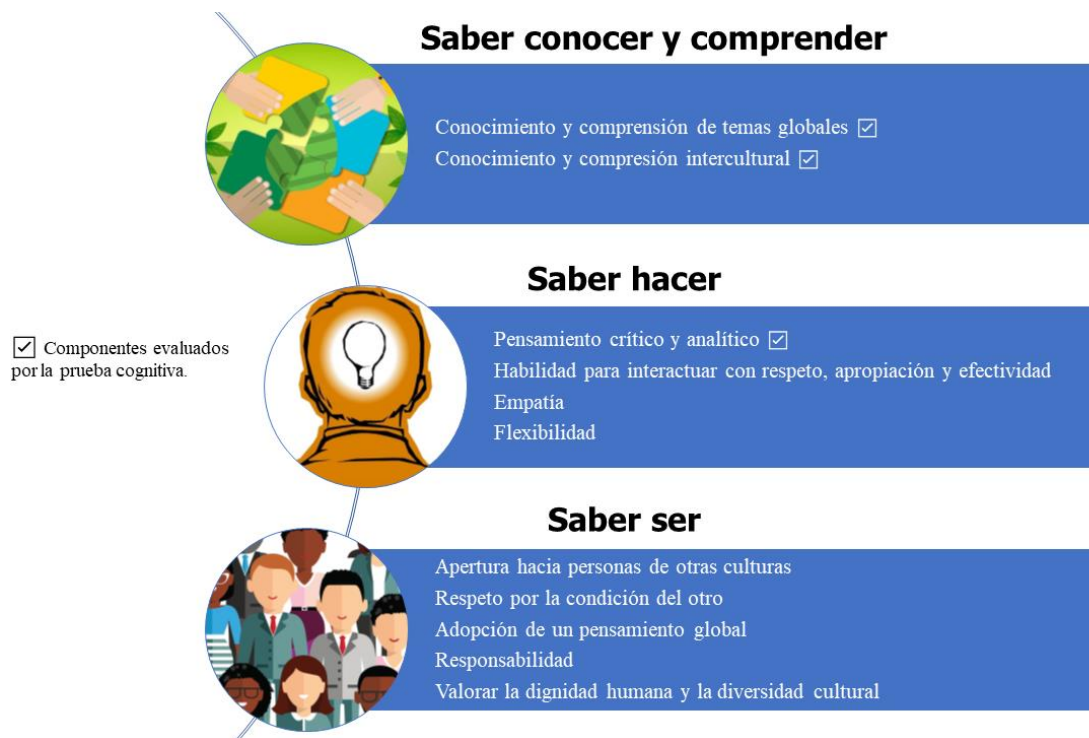
Adicionalmente, la competencia global requiere de muchas habilidades cognitivas y conductuales, pero las más indispensables son: “el análisis de la información, la habilidad comunicativa en contextos interculturales, la toma de perspectiva, la capacidad de resolver conflictos y la capacidad de adaptación” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018, p. 20).

Desde este planteamiento, la OCDE describe que un alumno globalmente competente es capaz de analizar el contenido de diferentes fuentes de información, incluyendo a las personas y a los medios de comunicación tradicionales y digitales; se comunica asertiva y respetuosamente con otros individuos que parecen tener contextos culturales diferentes; es empático con ellos, comprenden cómo piensan y sienten antes de emitir una opinión al respecto; participa activamente en la gestión y resolución de conflictos, al escuchar, dialogar, indagar y proponer soluciones comunes; además, es capaz de adaptar su pensamiento y comportamiento al entorno cultural predominante, o a nuevas situaciones y contextos que podrían presentar nuevas exigencias o desafíos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018).

También se requiere de una actitud de apertura hacia personas de otros contextos culturales, una actitud de respeto por las diferencias culturales y una actitud de mentalidad global, valorando en todo momento la diversidad y la dignidad humana sobre cualquier pensamiento o actuación, sea individual o colectivo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018).

## Figura 12

*Componentes de la competencia global evaluados en PISA 2018*



Fuente: elaboración propia con base en el marco de PISA 2018 (OECD, 2018).

Existen organizaciones no gubernamentales alrededor del mundo que certifican la competencia global de personas adultas, como es el caso de AFS Programas Interculturales<sup>14</sup>, que cuenta con una sede en México para formar, evaluar y acreditar los conocimientos, habilidades y experiencias en cuatro áreas específicas: autoconciencia, conciencia sobre los demás, inteligencia emocional y puentes a través de las diferencias.

<sup>14</sup> Página web de AFS Programas Interculturales: <https://www.afs.org.mx/>

Por último, Engel et al. (2019) identifican algunos aspectos críticos en la propuesta de evaluación de la competencia global de PISA, destacándose los siguientes:

- a) La OCDE es una organización que evalúa el aprendizaje de competencias a escala mundial bajo la influencia de una política económica neoliberal, por lo tanto, la estrategia de medición de esta nueva área o dominio puede tener algunos sesgos, lo que podría perjudicar a estudiantes y docentes, principalmente, de los países en vías de desarrollo y de aquellos que ocupan las últimas posiciones, porque los resultados influyen en la formulación de políticas educativas. Además, una visión occidental de lo que es ser un ciudadano globalmente competente, desde el inicio, juega en contra de los alumnos de las naciones de Oriente y del Sur Global, porque hay un contraste en el pensamiento y los valores que se promueven por región.
- b) Al ser un constructo amorfo, abre el espacio para una multitud de definiciones, orientaciones y prácticas, de manera que, con los instrumentos diseñados y utilizados para la medición de la competencia global, es casi imposible emitir un juicio de valor objetivo y confiable en función del logro o rendimiento académico. Lo anterior, es consecuencia de la inexistencia de un consenso mundial sobre este nuevo concepto educativo.

### **3.3. El rendimiento de los estudiantes mexicanos en PISA 2018**

Desde el año 2000, la OCDE colabora con el sistema educativo mexicano para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de 15 años que cursan, con mayor frecuencia, el último grado de educación secundaria o el primero de educación media superior. A la fecha, las competencias de más de 155 mil jóvenes mexicanos han sido evaluadas en las siete ediciones de PISA, ocupando en las aplicaciones de 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015, la última posición entre el grupo de países miembros de esta organización internacional, con resultados por debajo de los 425 puntos, como se observa en la Tabla 8. Sólo en la edición del 2018, México logró el lugar 35 de 37 sistemas educativos (OECD, 2019a).

#### **Tabla 8**

*Análisis histórico de los resultados de los estudiantes mexicanos en PISA*

Edición de PISA	Muestra de estudiantes	Resultados por dominio		
		Lectura	Matemáticas	Ciencias
2000	5,276	422	387	422
2003	29,983	400	382	405
2006	33,706	410	406	410
2009	38,250	425	419	416
2012	33,806	424	413	415
2015	7,568	423	408	416
2018	7,299	420	409	419

Los espacios en color amarillo representan la competencia en la que hizo énfasis el proceso de evaluación de los aprendizajes de cada edición.  
Fuente: elaboración propia con base en los informes de PISA 2000, 2009 y 2018 (INEE, 2010; OCDE, 2002; OECD, 2019a).

Con el fin de determinar el porcentaje de variación por área o dominio, se compararon los resultados alcanzados por los estudiantes originarios de países miembros de la OCDE en dos periodos de tiempo, en el primero, de 2000 a 2009, México incrementó su puntaje en las pruebas de lectura y matemáticas en 0.71% y 8.27%, respectivamente. Por el contrario, en los aprendizajes de ciencias, los alumnos experimentaron una variación negativa en su desempeño al disminuir en -1.42% (ver tabla 9, 10 y 11).

Del grupo de países seleccionados para la comparación, Portugal (4.04%), Corea del Sur (2.67%) y México (0.71%) fueron las únicas economías que avanzaron en el desarrollo de la competencia lectora. Mientras que, en la competencia matemática, México (8.27%), Portugal (7.27%) y Finlandia (0.93%) repitieron la fórmula. Siendo los adolescentes mexicanos y portugueses los que más incrementaron su desempeño en nueve años entre el grupo internacional de estudiantes evaluados. Sin embargo, la distancia que separa a México de los sistemas educativos con el mejor resultado en lectura (Finlandia, Corea del Sur) y matemáticas (Japón, Corea de Sur) es igual a -124 y -170 puntos en la edición del año 2000, así como -114 y -127 en el 2009. En la competencia científica (Corea del Sur, Finlandia), la diferencia es de -130 y -138, respectivamente.

En el segundo periodo, de 2009 a 2018, México se sumó al grupo de países que retrocedieron en las pruebas de lectura y matemáticas, ya que la variación de los resultados fue negativa, con -1.18% en la primera evaluación, y -2.39 en la segunda. Únicamente los alumnos de los sistemas educativos de Irlanda (4.44% y 2.67%) y EUA (1.00%), así como de Portugal

(1.03%) y Noruega (0.60%) incrementaron el nivel de logro de la competencia lectora y la competencia matemática, respectivamente.

En el dominio de ciencias, los estudiantes mexicanos experimentaron un ligera mejoraría en su rendimiento académico, al pasar de 416 a 419 puntos. La tasa de variación porcentual en nueve años fue de 0.72%. Del resto de países comparados, sólo México fue quien registró un incremento en el logro de la competencia científica, EUA se mantuvo igual y el resto de las economías experimentó variaciones negativas. No obstante, la distancia que separa a los adolescentes mexicanos de los surcoreanos, que ocuparon la primera posición en esta prueba entre los países miembros de la OCDE, es de -130 puntos. Tal y como se observa en las Tablas 9, 10 y 11.

**Tabla 9**

*Tasa de variación porcentual de los resultados de PISA en lectura*

Países miembros de la OCDE	Resultados en lectura			TVP 2000-2009	TVP 2009-2018
	2000	2009	2018		
Australia	528	515	503	-2.46%	-2.33%
Bélgica	507	506	493	-0.20%	-2.57%
Canadá	534	524	520	-1.87%	-0.76%
Corea del Sur	525	539	514	2.67%	-4.64%
Estados Unidos	504	500	505	-0.79%	1.00%
Finlandia	546	536	520	-1.83%	-2.99%
Irlanda	527	496	518	-5.88%	4.44%
Japón	522	520	504	-0.38%	-3.08%
México	422	425	420	0.71%	-1.18%
Noruega	505	503	499	-0.40%	-0.80%
Portugal	470	489	492	4.04%	0.61%
Promedio OCDE	-	493	487	-	-1.22%

TVP = Tasa de variación porcentual.

Fuente: elaboración propia con base en los informes de PISA 2000, 2009 y 2018 (INEE, 2010; OCDE, 2002; OECD, 2019a).

**Tabla 10**

*Tasa de variación porcentual de los resultados de PISA en matemáticas*

Países miembros de la OCDE	Resultados en matemáticas			TVP 2000-2009	TVP 2009-2018
	2000	2009	2018		
Australia	533	514	491	-3.56%	-4.47%
Bélgica	520	515	508	-0.96%	-1.36%
Canadá	533	527	512	-1.13%	-2.85%
Corea del Sur	547	546	526	-0.18%	-3.66%
Estados Unidos	493	487	478	-1.22%	-1.85%
Finlandia	536	541	507	0.93%	-6.28%
Irlanda	503	487	500	-3.18%	2.67%
Japón	557	529	527	-5.03%	-0.38%

México	387	419	409	8.27%	-2.39%
Noruega	499	498	501	-0.20%	0.60%
Portugal	454	487	492	7.27%	1.03%
Promedio OCDE	-	496	489	-	-1.41%

TVP = Tasa de variación porcentual.

Fuente: elaboración propia con base en los informes de PISA 2000, 2009 y 2018 (INEE, 2010; OCDE, 2002; OECD, 2019a).

**Tabla 11**

*Tasa de variación porcentual de los resultados de PISA en ciencias*

Países miembros de la OCDE	Resultados en ciencias			TVP 2000-2009	TVP 2009-2018
	2000	2009	2018		
Australia	528	527	503	-0.19%	-4.55%
Bélgica	496	507	499	2.22%	-1.58%
Canadá	529	529	518	0.00%	-2.08%
Corea del Sur	552	538	519	-2.54%	-3.53%
Estados Unidos	499	502	502	0.60%	0.00%
Finlandia	538	554	522	2.97%	-5.78%
Irlanda	513	508	496	-0.97%	-2.36%
Japón	550	539	529	-2.00%	-1.86%
México	422	416	419	-1.42%	0.72%
Noruega	500	500	490	0.00%	-2.00%
Portugal	459	493	492	7.41%	-0.20%
Promedio OCDE	-	501	489	-	-2.40%

TVP = Tasa de variación porcentual.

Fuente: elaboración propia con base en los informes de PISA 2000, 2009 y 2018 (INEE, 2010; OCDE, 2002; OECD, 2019a).

De este análisis comparativo, se observa que, después de dos décadas de someter a evaluación continua al sistema educativo mexicano y a los estudiantes, el rendimiento en lectura y ciencias se mantiene igual de bajo, pese a que los gobiernos federales en turno han emprendido un conjunto de políticas y reformas educativas destinadas a mejorar los resultados en esta prueba internacional. Por otro lado, en el área de matemáticas, se identifica un progreso mínimo, pero significativo, en cuanto al nivel de desempeño o competencia en la materia, ya que de 2000 a 2009 el rendimiento de los alumnos se incrementó en 31 unidades, pero hubo una disminución de 10 puntos en el segundo periodo, de 2009 a 2018. Sin embargo, habría que esperar los resultados de la próxima edición del 2021 para determinar si el avance o progreso se sostiene.

Específicamente, en la edición del 2018, el énfasis estuvo en la competencia lectora. La muestra representativa del sistema educativo mexicano se integró por 7,299 estudiantes de los últimos grados de la educación obligatoria. De acuerdo con el reporte de resultados de la

OCDE (2019b), los estudiantes mexicanos se ubicaron en la posición 35 de 37 países miembros, únicamente por encima de Colombia y España (en este país sólo fueron evaluadas las competencias en matemáticas y ciencias). En comparación con el sistema educativo que ocupó la primera posición, Beijing, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang (China), nuestros jóvenes están a 135 puntos de igualar el desempeño académico de los adolescentes de origen chino. Como se observa en la Tabla 12, de los tres países de Norteamérica, Canadá y EUA lograron un rendimiento muy superior a México (420), con 520 y 505 puntos respectivamente. Por este nivel de competencia en lectura, nuestro sistema es similar a Rumania, Uruguay, Costa Rica, Chipre, Moldavia, Montenegro, Bulgaria, Jordania, Malasia y Colombia.

**Tabla 12**

*Rendimiento de los sistemas educativos en PISA 2018*

País	Lectura	Matemáticas	Ciencias
Promedio OCDE	487	489	489
B-S-J-Z (China)	555	591	590
Singapur	549	569	551
Macao (China)	525	558	544
Hong Kong (China)	524	551	517
<i>Estonia</i>	523	523	530
<i>Canadá</i>	520	512	518
<i>Finlandia</i>	520	507	522
<i>Irlanda</i>	518	500	496
<i>Corea del Sur</i>	514	526	519
<i>Estados Unidos</i>	505	478	502
<i>México</i>	420	409	419

B-S-J-Z (Beijing, Shanghai, Jiangsu y Zhejiang).  
 Los países miembros de la OCDE se enuncian con letra cursiva.  
 Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019b).

Al realizar un análisis comparativo del desempeño de los estudiantes nativos e inmigrantes de primera y segunda generación en la prueba de competencia lectora, se observan significativas variaciones en el reporte promedio de la OCDE, debido a que el grupo de nativos alcanzó 494 puntos; a su vez, los jóvenes de origen extranjero (primera generación), 440, y los originarios del país evaluado, pero de padres extranjeros (segunda generación), 465. En México, la desigualdad de aprendizajes entre ambos grupos es más profunda, los alumnos nacidos aquí y de padres mexicanos alcanzaron en la misma evaluación, 424 puntos, cuatro unidades por encima del rendimiento medio nacional; en segundo lugar, están los inmigrantes de segunda generación, con 332, y al final, el grupo de primera generación, con 324 (OECD, 2019c). Tal y como se observa en la Tabla 13.

**Tabla 13***Relación entre el rendimiento en lectura y el tipo de estudiante*

País	Porcentaje de estudiantes inmigrantes	Rendimiento en la prueba de competencia lectora		
		Estudiantes nativos	Estudiantes inmigrantes de segunda generación	Estudiantes inmigrantes de primera generación
Promedio OCDE	13.04%	494	465	440
<i>Canadá</i>	34.96%	525	535	508
<i>Australia</i>	27.70%	504	523	501
Singapur	24.81%	546	587	554
<i>Estados Unidos</i>	23.01%	510	512	479
Costa Rica	10.01%	430	408	404
<i>Chile</i>	3.39%	456	447	435
<i>México</i>	1.56%	424	332	324

Los países miembros de la OCDE se enuncian con letra cursiva.  
Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019b).

Tomando como referencia este panorama, estudiar en el sistema educativo mexicano y contar con antecedentes de migración internacional es un factor que afecta negativamente el desempeño en lectura. Esta condición social ubica a dicha minoría de estudiantes a casi 100 puntos de distancia del logro medio nacional, que por los resultados de las últimas ediciones se clasifica como bajo rendimiento. Por el puntaje promedio alcanzado (328), el rendimiento de los adolescentes de origen inmigrante es inferior al logro educativo de los alumnos de Filipinas (340), República Dominicana (342) y Kosovo (353), países que ocupan las tres últimas posiciones entre los 79 sistemas evaluados. De manera que, este es un indicador de que los menores inmigrantes no aprenden al mismo ritmo que sus pares mexicanos.

A diferencia de México, Finlandia, Suecia, Países Bajos, y Alemania, en otros sistemas educativos la variable de antecedentes de migración internacional repercute positivamente en el rendimiento del estudiante, como es el caso de los países del Medio Oriente: Emiratos Árabes Unidos (+89), Catar (+71) y Arabia Saudita (+36), en donde los adolescentes inmigrantes obtienen un puntaje superior a 35 puntos con respecto al resultado de los alumnos nativos. También, está el ejemplo de Singapur, un sistema educativo que ocupa la segunda posición en la escala de resultados. Allí los jóvenes nativos son sobresalientes, pero los inmigrantes lo son aún más, con una diferencia de +25 puntos en favor de los segundos. Con el mismo patrón de alto rendimiento está el caso de Macao (China), en donde la distancia que separa al segundo grupo del primero es de 23 puntos.

En la Tabla 14, se ilustra el grado de desigualdad de los aprendizajes entre los estudiantes nativos e inmigrantes por sistema educativo. Para agruparlos, se construyó una escala de cinco grados de desigualdad con base en la diferencia de puntos en el rendimiento en lectura: muy baja (0-25), baja (26-50), moderada (51-75), alta (76-100) y muy alta (más de 100).

**Tabla 14**

*Grado de desigualdad de los aprendizajes por sistema educativo*

Sistema educativo	Población inmigrante (%)	Nativos	ISG	IPG	Promedio	Diferencia	Grado de desigualdad
Promedio OCDE	13.0	494	465	440	453	41	Baja
Macao (China)	62.9	512	528	540	534	-23	Muy baja
Catar	56.8	368	423	454	439	-71	Moderada
Emirato Árabes Unidos	55.8	386	465	484	475	-89	Alta
<i>Luxemburgo</i>	54.9	491	450	461	456	35	Baja
Hong Kong (China)	37.9	529	533	502	517	12	Muy baja
<i>Canadá</i>	35.0	525	535	508	521	3	Muy baja
<i>Suiza</i>	33.9	503	453	448	451	53	Moderada
<i>Australia</i>	27.7	504	523	501	512	-8	Muy baja
<i>Nueva Zelanda</i>	26.5	510	518	500	509	1	Muy baja
Singapur	24.8	546	587	554	571	-25	Muy baja
<i>Estados Unidos</i>	23.0	510	512	479	495	15	Muy baja
<i>Austria</i>	22.7	500	446	421	433	66	Moderada
<i>Alemania</i>	22.2	519	477	405	441	78	Alta
<i>Suecia</i>	20.5	525	471	410	441	85	Alta
<i>Reino Unido</i>	19.8	511	493	488	490	20	Muy baja
<i>Bélgica</i>	18.1	506	459	427	443	64	Moderada
<i>Irlanda</i>	17.9	522	509	508	509	14	Muy baja
<i>Israel</i>	16.4	481	493	398	446	35	Baja
Chipre	14.8	426	420	436	428	-2	Muy baja
<i>Francia</i>	14.3	502	461	425	443	58	Moderada
<i>Países Bajos</i>	13.8	498	433	399	416	82	Alta
<i>Noruega</i>	12.4	509	463	451	457	52	Moderada
Arabia Saudita	11.9	400	435	437	436	-36	Baja
<i>Grecia</i>	11.7	465	420	397	409	57	Moderada
Jordania	11.6	421	433	434	433	-13	Muy baja
<i>Dinamarca</i>	10.7	509	447	435	441	69	Moderada
<i>Estonia</i>	10.4	528	492	453	473	56	Moderada
<i>Italia</i>	10.0	482	445	433	439	43	Baja
Costa Rica	10.0	430	408	404	406	24	Muy baja
Serbia	9.3	441	447	449	448	-7	Muy baja
Croacia	9.1	481	473	464	468	13	Muy baja
<i>Eslovenia</i>	8.9	502	464	422	443	59	Moderada
Malta	8.8	452	433	457	445	7	Muy baja

Kazajistán	8.2	389	389	366	377	11	Muy baja
Brunéi	8.2	403	460	485	472	-69	Moderada
<i>Portugal</i>	7.0	495	483	436	459	36	Baja
Líbano	6.0	364	306	316	311	53	Moderada
Panamá	6.0	381	375	426	401	-20	Muy baja
Montenegro	5.8	422	438	415	426	-5	Muy baja
<i>Finlandia</i>	5.8	527	456	420	438	90	Alta
Rusia	5.8	480	491	457	474	5	Muy baja
<i>Islandia</i>	5.6	481	412	402	407	73	Moderada
Bakú (Azerbaiyán)	5.2	393	386	369	377	15	Muy baja
Argentina	4.6	404	414	395	405	-1	Muy baja
<i>Letonia</i>	4.4	480	467	515	491	-11	Muy baja
Bielorrusia	4.1	475	461	447	454	21	Muy baja
<i>República Checa</i>	4.1	493	459	421	440	53	Moderada
<i>Chile</i>	3.4	456	447	435	441	15	Muy baja
República Dominicana	2.9	347	323	322	322	24	Muy baja
Bosnia y Herzegovina	2.8	405	403	369	386	19	Muy baja
<i>Hungría</i>	2.6	477	510	468	489	-13	Muy baja
Ucrania	2.3	468	456	419	437	31	Baja
<i>México</i>	1.6	424	332	324	328	96	Alta
<i>Lituania</i>	1.6	478	454	469	461	16	Muy baja
Uruguay	1.3	429	399	404	402	28	Baja
<i>Eslovaquia</i>	1.2	460	424	387	406	55	Moderada

ISG: inmigrante de segunda generación; IPG: inmigrante de primera generación.

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019b).

Los dominios de matemáticas, lectura y ciencias no son los únicos en donde se evalúa y se compara el rendimiento de los estudiantes nativos e inmigrantes. Desde la edición del 2012, en la prueba PISA se incluyó la medición de nuevas competencias: resolución creativa de problemas (2012), resolución colaborativa de problemas (2015), competencia global (2018) y, próximamente, pensamiento creativo (2021).

Específicamente, en la evaluación de la competencia global, que tiene el propósito de examinar las capacidades necesarias para vivir en un mundo interconectado y cambiante, los estudiantes mexicanos reportaron valores más altos que el promedio de la OCDE en los siguientes rubros: autoeficacia en relación con asuntos globales, consideración de perspectivas, interés por aprender sobre otras culturas, respeto a personas de otras culturas, adaptabilidad cognitiva, actitudes hacia los inmigrantes y gestión de asuntos globales; en cambio, en sensibilización a asuntos globales y a la comunicación intercultural se ubican ligeramente por debajo del promedio (OCDE, 2020).

Adicionalmente, el reporte de resultados arrojó, entre otros indicadores, que más del 60% de los estudiantes mexicanos tiene interés por aprender sobre otras culturas, es decir, cómo viven las personas, cómo ven el mundo, qué tradiciones celebran y qué religión profesan; además, más del 80% responde que respeta a las personas de otras culturas, por encima del promedio de la OCDE y similar a los valores registrados en Australia, Irlanda, Corea del Sur y Nueva Zelanda; otro dato interesante es que el 88% de ellos estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que los niños inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades en materia de educación en comparación con los estudiantes nacidos en México; por último, sólo el 29% de la población escolar es plurilingüe, con la capacidad de comunicarse en dos o más idiomas (OCDE, 2020).

## CAPÍTULO 4

### DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

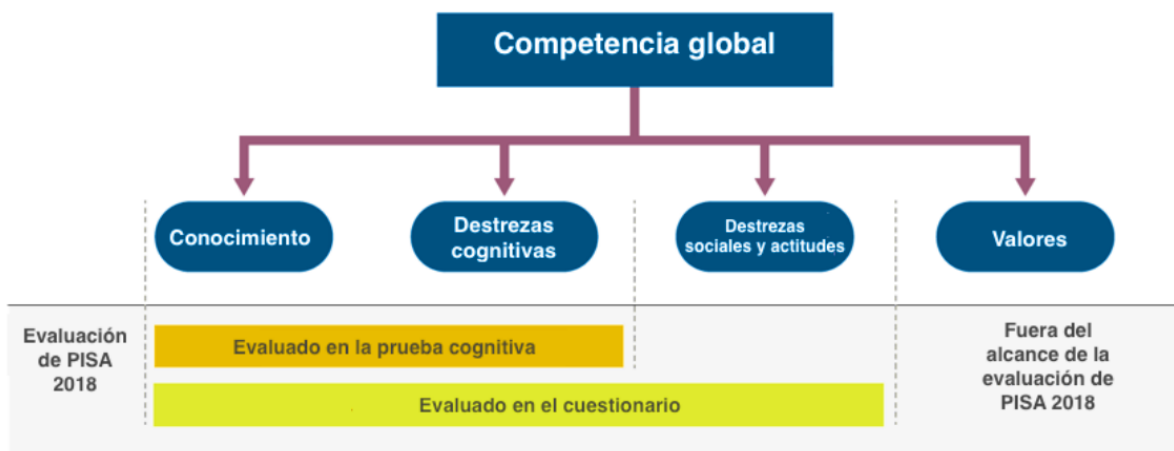
#### 4.1. Tipo de estudio

Con base en la clasificación de Hernández Sampieri et al. (2014), esta investigación es no experimental de carácter transeccional-exploratorio, principalmente, porque los proyectos investigativos que abordan a la competencia global como objeto de estudio todavía se concentran en debates teóricos y conceptuales sobre este constructo (Engel et al., 2019; Gómez y Cornejo, 2018; Grotlüschen, 2018; Sälzer y Roczen, 2018). Por esta razón, se optó por un diseño de investigación empírico con el fin de evaluar el logro de dicha competencia en los estudiantes que se encuentran en los últimos grados de la educación obligatoria, con apoyo de la base de datos de PISA 2018. Así como para determinar, con apoyo de profesores, los pros y contras de la formación de la competencia global como la ruta viable para la creación de comunidades de aprendizaje para todos, con énfasis en la inclusión de los alumnos transnacionales.

En la Figura 13, se ilustra la estrategia aplicada por la OCDE para la evaluación de la competencia global en la edición de PISA 2018, que incluyó la aplicación de dos instrumentos: una prueba cognitiva y un cuestionario para estudiantes.

**Figura 13**

*Estrategia de PISA para evaluar la competencia global*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

## 4.2. Primera fase del estudio

Como se observa en la Tabla 15, en la primera fase del proyecto, se emplearon los datos de 14,896 adolescentes de sexo masculino y femenino, 5,100 estudiantes de México, 5,192 de Canadá y 4,604 de Brasil. Todos elegidos bajo el criterio de muestreo no probabilístico, por la diferencia numérica entre los dos grupos de población evaluados en PISA 2018. Las características comunes entre ambas muestras son las siguientes: a) cada subgrupo estuvo conformado por hombres y mujeres; b) la edad de los estudiantes oscilaba entre 15 y 16 años; y c) los alumnos cursaban sus estudios entre el séptimo y el doceavo grado<sup>15</sup>

**Tabla 15**

*Características de la muestra*

Sistema educativo	Población evaluada en PISA 2018	Muestra seleccionada		Sexo	
		Frecuencia	Porcentaje	Masculino	Femenino
México	7,299	5,100	69.87%	2,434	2,666
Canadá	22,653	5,192	22.92%	2,526	2,666
Brasil	6,141	4,604	74.97%	2,192	2,412
Total	36,093	14,896	41.27%	7,152	7,744

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.

La elección de Canadá y Brasil se debe, principalmente, porque son economías similares a México. Además, los tres países son ejemplos de potencias medias según el enfoque conductual de esta clasificación (Ramírez Meda, 2012), con influencia económica, política e, incluso, educativa, como el caso de Canadá, sobre el resto de los países del continente americano.

Por otra parte, la información referente al logro de la competencia global, desde la perspectiva de los adolescentes, se obtuvo con apoyo del cuestionario para estudiantes de PISA 2018. No se utilizaron los datos arrojados por la prueba cognitiva porque de los tres

<sup>15</sup> En México, el rango de grados de estudio corresponde a primero de educación secundaria y tercero de enseñanza media superior.

sistemas educativos, solamente Canadá optó por medir el rendimiento de los estudiantes en este dominio con base en dicho instrumento.<sup>16</sup>

También, es necesario advertir que:

Los cuestionarios de contexto, por su naturaleza, dependen más de la subjetividad y la deseabilidad social de los participantes, y más aún en temas de alcance global, donde muchos aspectos del contenido están mediados por las actitudes y disposiciones individuales, y estas pueden jugar un papel diferente en las distintas culturas en que se insertan los sistemas educativos evaluados (INEE, 2020, p. 27).

En total, se operacionalizaron 11 variables primarias:

- 1) Nivel de satisfacción con la vida actual,
- 2) Grado de dificultad para poner en práctica aptitudes con perspectiva global,
- 3) Nivel de dominio de la información en temas o tópicos globales,
- 4) Empatía,
- 5) Adaptación,
- 6) Competencia lingüística,
- 7) Pensamiento intercultural,
- 8) Conciencia cultural,
- 9) Actuación con responsabilidad social,
- 10) Pensamiento sustentable,
- 11) Alfabetización digital.

Para la obtención de resultados preliminares, a todas se les aplicó técnicas de la estadística descriptiva. En la tabla 16, se clasifican las 11 variables sencillas y compuestas por dimensión.

---

<sup>16</sup> Los estudiantes de EUA no fueron elegidos para formar parte de la muestra en esta primera fase del estudio debido a que en este sistema educativo no se evaluó el dominio de la competencia global.

**Tabla 16***Clasificación de las variables por dimensión*

Dimensión	VARIABLES	Pregunta o enunciado	Respuestas esperadas
Características individuales.	Sexo		Masculino Femenino
	Grado internacional del estudiante	¿En qué año o semestre estás inscrito?	Grado 7 Grado 8 Grado 9 Grado 10 Grado 11 Grado 12 Grado 13
	Nivel de satisfacción con la vida actual	En general, ¿qué tan satisfecho estás con tu vida actual?	Escala de medición: 0-10
Examinar cuestiones de importancia local, global y cultural.	Grado de dificultad para poner en práctica aptitudes con perspectiva global	Explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global.	No podría hacerlo Me costaría trabajo hacerlo yo solo Podría hacerlo con un poco de esfuerzo Podría hacerlo fácilmente
		Establecer una relación entre los precios de los textiles y las condiciones laborales de los países productores.	No podría hacerlo Me costaría trabajo hacerlo yo solo Podría hacerlo con un poco de esfuerzo Podría hacerlo fácilmente
		Discutir las diferentes razones por las que las personas se convierten en refugiados.	No podría hacerlo Me costaría trabajo hacerlo yo solo Podría hacerlo con un poco de esfuerzo Podría hacerlo fácilmente
		Explicar por qué algunos países sufren más por el cambio climático que otros.	No podría hacerlo Me costaría trabajo hacerlo yo solo Podría hacerlo con un poco de esfuerzo Podría hacerlo fácilmente
		Explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan la economía global.	No podría hacerlo Me costaría trabajo hacerlo yo solo Podría hacerlo con un poco de esfuerzo Podría hacerlo fácilmente
		Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente.	No podría hacerlo Me costaría trabajo hacerlo yo solo Podría hacerlo con un poco de esfuerzo Podría hacerlo fácilmente
		Cambio climático y calentamiento global.	Nunca había oído hablar de esto

Nivel de dominio de la información en temas o tópicos globales		Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien
	Salud mundial.	Nunca había oído hablar de esto Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien
	Migración (desplazamiento de personas).	Nunca había oído hablar de esto Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien
	Conflictos internacionales.	Nunca había oído hablar de esto Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien
	Hambre o desnutrición en diferentes partes del mundo.	Nunca había oído hablar de esto Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien
	Causas de la pobreza.	Nunca había oído hablar de esto Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien

		Igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo.	Nunca había oído hablar de esto Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien
Comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas.	Empatía	Trato de considerar los puntos de vista de todos en una discusión antes de tomar una decisión.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
		Creo que hay dos maneras de ver las cosas en cada situación y trato de considerar las dos maneras.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
		Algunas veces trato de entender mejor a mis amigos, imaginando cómo se ven las cosas desde su perspectiva.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
		Antes de criticar a alguien, trato de imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
		Cuando estoy molesto con alguien, trato de considerar su perspectiva por un momento.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas.	Adaptación	Puedo hacer frente a situaciones inusuales.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
		Puedo cambiar mi comportamiento para ajustarme a las necesidades de nuevas situaciones.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí

			Muy parecido a mí
		Me puedo adaptar a diferentes situaciones aun en condiciones de estrés o presión.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
		Me puedo adaptar fácilmente a nuevas culturas.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
		Cuando me enfrento a situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
		Soy capaz de superar mis dificultades cuando interactúo con otras personas de otras culturas.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
Competencia lingüística		¿Cuántos idiomas hablas lo suficientemente bien como para conversar con otras personas? Incluye tu lengua materna.	Uno Dos Tres Cuatro o más
Pensamiento intercultural		Los hijos de inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades de educación que tienen los demás niños del país.	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo
		Los inmigrantes que vivan en un país durante varios años deberían tener la posibilidad de votar en las elecciones.	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo
		Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar con sus propias costumbres y estilo de vida.	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo
		Todos los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que tienen todos en el país.	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

Conciencia cultural	Quiero aprender cómo vive la gente en otros países.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
	Quiero aprender más sobre las religiones del mundo.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
	Estoy interesado en saber cómo ve al mundo la gente de otras culturas.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
	Estoy interesado en saber acerca de las tradiciones de otras culturas.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
	Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
	Trato a todas las personas con respeto independientemente de sus antecedentes culturales.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
	Dejo que las personas de otras culturas se expresen.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí
	Respeto los valores de las personas de diferentes culturas.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí

		Valoro las opiniones de personas de diferentes culturas.	Nada parecido a mí Muy poco parecido a mí Algo parecido a mí Casi parecido a mí Muy parecido a mí	
Actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.	Actuación con responsabilidad social	Reduczo la electricidad que uso en casa	Sí No	
		Elijo productos por razones éticas o ambientales, aunque sean un poco más caros	Sí No	
		Firmo peticiones ambientales o sociales en línea	Sí No	
		Me mantengo informado de lo que acontece en el mundo vía Twitter o Facebook	Sí No	
		Boicoteo productos o compañías por razones políticas, éticas o ambientales	Sí No	
		Participo en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres	Sí No	
		Participo en actividades a favor de la protección del medio ambiente	Sí No	
		Leo con regularidad sitios web sobre temas sociales internacionales (pobreza, derechos humanos, etc.)	Sí No	
	Pensamiento sustentable	Pienso en mí mismo como un ciudadano del mundo	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo	
		Cuando veo las malas condiciones en las que algunas personas del mundo viven, me siento con la responsabilidad de hacer algo	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo	
		Creo que mi comportamiento puede afectar a personas en otros países	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo	
		Uno tiene el derecho de boicotear a las empresas que proporcionan malas condiciones de trabajo a sus empleados	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo	

		Puedo hacer algo por los problemas del mundo	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo
		El cuidado del ambiente en el mundo es importante para mí	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo
Examinar cuestiones de importancia local, global y cultural.	Alfabetización digital	Leer correos electrónicos.	No sé qué es Nunca o casi nunca Varias veces al mes Varias veces a la semana Varias veces al día
		Chatear (por ejemplo, WhatsApp®, Messenger®).	No sé qué es Nunca o casi nunca Varias veces al mes Varias veces a la semana Varias veces al día
		Leer noticias en internet.	No sé qué es Nunca o casi nunca Varias veces al mes Varias veces a la semana Varias veces al día
		Buscar información en internet sobre un tema en particular.	No sé qué es Nunca o casi nunca Varias veces al mes Varias veces a la semana Varias veces al día
		Participar en discusiones de grupo o foros en internet.	No sé qué es Nunca o casi nunca Varias veces al mes Varias veces a la semana Varias veces al día
		Buscar información práctica en internet (por ejemplo, horarios, eventos, recomendaciones, recetas).	No sé qué es Nunca o casi nunca Varias veces al mes Varias veces a la semana Varias veces al día
		Leo libros en dispositivos digitales (por ejemplo, lector de libros electrónicos,	Sí No

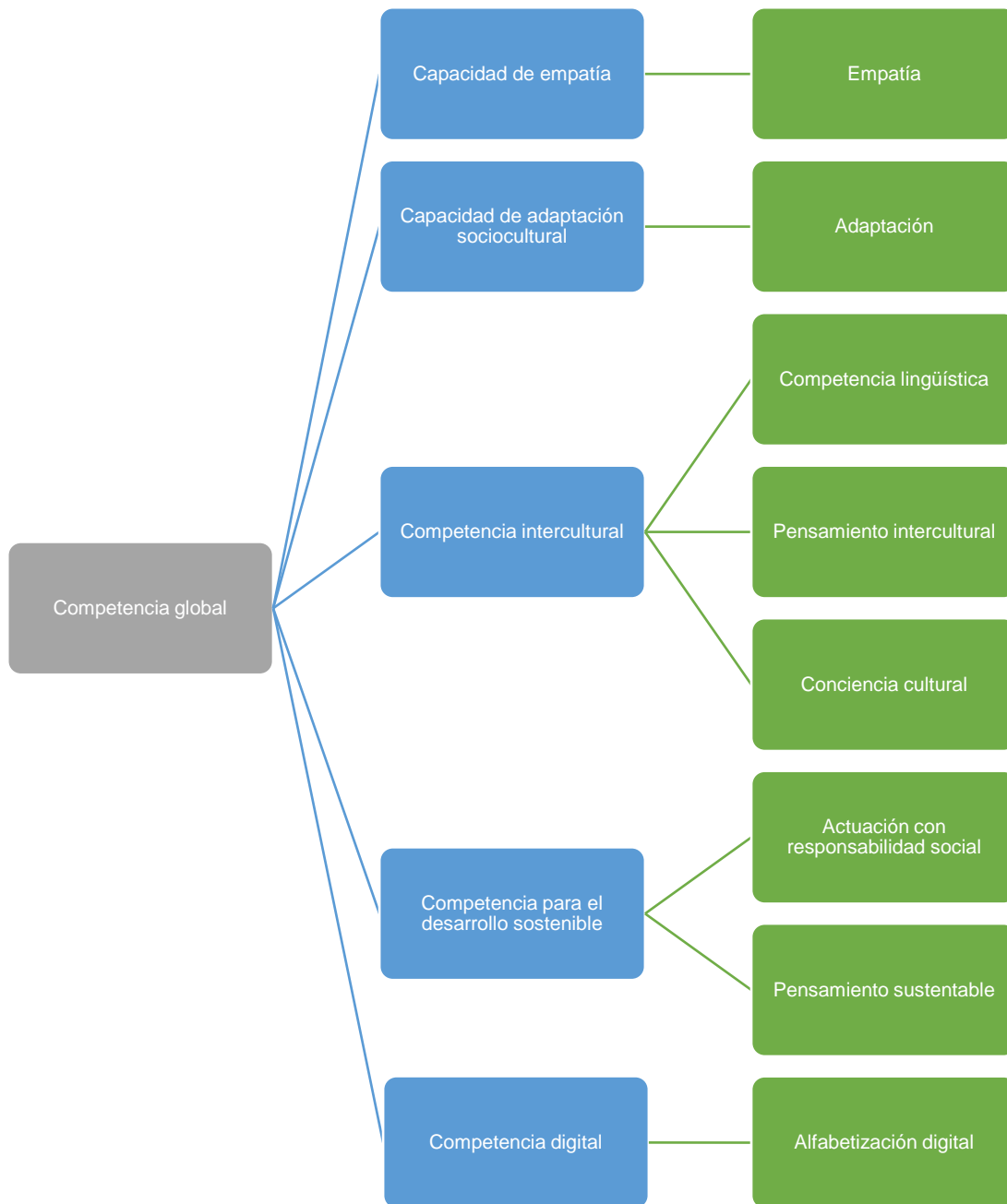
		tablets, computadora).	teléfonos inteligentes,	
Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.				

Posteriormente, con 8 de las 11 variables se crearon cinco índices de autopercepción del logro de capacidades de la competencia global: empatía, adaptación sociocultural, competencia intercultural, competencia para el desarrollo sostenible y competencia digital. Se hace énfasis en la autopercepción, debido a que el nivel de logro de las capacidades y competencias se determinó con base en la autoevaluación que el estudiante hace de su propio desempeño, referente a los conocimientos, las habilidades y destrezas, así como las actitudes y los valores aprendidos que moviliza o ponen en práctica al hacer frente a una situación-problema con perspectiva local-global.

Como se ilustra en la Figura 14, para medir el grado de progreso o desarrollo de las capacidades de empatía y de adaptación sociocultural se utilizaron las variables del mismo nombre. En la competencia intercultural, se empleó la información concerniente a la competencia lingüística, pensamiento intercultural y conciencia cultural. Las variables de actuación con responsabilidad social y pensamiento sustentable se usaron en el índice de autopercepción de la competencia para el desarrollo sostenible. Por último, para estimar el dominio de la competencia digital se empleó la variable de alfabetización digital.

**Figura 14**

*Relación entre los índices de autopercepción por capacidad y las variables*



Fuente: elaboración propia.

Para la creación de los índices de autopercepción se siguió el método de Carlos Sabino (1992). El primer paso de este método consiste en operacionalizar las variables para la obtención de indicadores susceptibles de medición. Este proceso requiere de tiempo, así

como de la experiencia y del nivel de conocimiento del investigador sobre el objeto de estudio, ya que “existen varios indicadores posibles para una misma variable y resulta difícil encontrar cuáles son los más apropiados para describirla; en otros casos, los indicadores encontrados no son fáciles de medir y deben ser sustituidos por otros menos confiables, pero más accesibles al investigador”(Sabino, 1992, p. 97). Específicamente, este paso se llevó a cabo en la fase de conceptualización y construcción de las once variables (ver tabla 7).

Cuando se tienen los indicadores, el segundo paso es la creación de un índice por variable o grupo de variables para llegar a un valor único y final que exprese lo que en realidad ocurre con ella o ellas. Principalmente, porque el indicador proporciona información fragmentaria o parcial de la variable, que debe ser integrada o sintetizada; “para lograrlo es preciso hacer una suma ponderada de los indicadores que se han utilizado, con lo que se obtiene así un valor total o de síntesis que se denomina índice” (Sabino, 1992, p. 102).

De acuerdo con Sabino (1992), lo primero que se hace es asignar valores escalares a las respuestas esperadas; después, se igualan las escalas entre sí, llevándolas a un máximo común, por medio de un valor único, que en este caso fue 100; por último, se ponderan los indicadores, es decir, se determinan los pesos de cada uno con base en la influencia relativa que cada indicador tiene con respecto a la variable tomada en su conjunto. De modo que, los indicadores más influyentes, desde la perspectiva del investigador, tiene valores más elevados en comparación con los menos importantes.

Para algunos especialistas, este último paso rompe con los principios de la objetividad que honran las posturas epistemológicas positivistas, pero su ejecución no le quita validez a los índices porque la subjetividad del investigador, las experiencias biográficas, influye en todo proceso de construcción del objeto de estudio y de comprensión de la realidad educativa (Bolívar Botía, 2002; Cabrera y Carbajal, 2012).

Como resultado, la fórmula para calcular el índice de autopercepción por capacidad o competencia (IApC) es:

$$IApC = \frac{X_1 + X_2 + X_3 \dots + X_n}{TCP}$$

Donde:

X = Al resultado de la multiplicación entre valor equivalente de la variable y el coeficiente de ponderación.

TCP= Total de coeficiente de ponderación por índice.

En la Tabla 17, se observa el procedimiento desarrollado para la construcción de los cinco índices.

**Tabla 17**

*Proceso de ponderación por índice de autopercepción*

Índice	Variables	Codificación	Valores equivalentes	Coficiente de ponderación
Autopercepción de empatía	Trato de considerar los puntos de vista de todos en una discusión antes de tomar una decisión.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	4
	Creo que hay dos maneras de ver las cosas en cada situación y trato de considerar las dos maneras.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	2
	Algunas veces trato de entender mejor a mis amigos, imaginando cómo se ven las cosas desde su perspectiva.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	8
	Antes de criticar a alguien, trato de imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	10
	Cuando estoy molesto con alguien, trato de considerar su perspectiva por un momento.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	6
				TCP = 30
Autopercepción de adaptación sociocultural	Puedo hacer frente a situaciones inusuales.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	5

	Puedo cambiar mi comportamiento para ajustarme a las necesidades de nuevas situaciones.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	6
	Me puedo adaptar a diferentes situaciones aun en condiciones de estrés o presión.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	9
	Me puedo adaptar fácilmente a nuevas culturas.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	10
	Cuando me enfrento a situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	7
	Soy capaz de superar mis dificultades cuando interactúo con otras personas de otras culturas.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	8
Autopercepción de la competencia intercultural	¿Cuántos idiomas hablas lo suficientemente bien como para conversar con otras personas? Incluye tu lengua materna.	Uno = 0 Dos = 1 Tres = 2 Cuatro o más = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	TCP = 45 10
	Quiero aprender cómo vive la gente en otros países.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	2
	Quiero aprender más sobre las religiones del mundo.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	2
	Estoy interesado en saber cómo ve al mundo la gente de otras culturas.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	2
	Estoy interesado en saber acerca de las tradiciones de otras culturas.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	2
	Los hijos de inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades de educación que tienen los demás niños del país.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	5

	Los inmigrantes que vivan en un país durante varios años deberían tener la posibilidad de votar en las elecciones.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	4
	Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar con sus propias costumbres y estilo de vida.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	3
	Todos los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que tienen todos en el país.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	5
	Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	10
	Trato a todas las personas con respeto independientemente de sus antecedentes culturales.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	6
	Dejo que las personas de otras culturas se expresen.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	9
	Respeto los valores de las personas de diferentes culturas.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	7
	Valoro las opiniones de personas de diferentes culturas.	Nada parecido a mí = 0 Muy poco parecido a mí = 1 Algo parecido a mí = 2 Casi parecido a mí = 3 Muy parecido a mí = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	8
				TCP = 75
Autopercepción de la competencia para el desarrollo sustentable	Reduczo la electricidad que uso en casa.	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	3
	Elijo productos por razones éticas o ambientales, aunque sean un poco más caros.	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	4
	Firmo peticiones ambientales o sociales en línea.	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	3
	Me mantengo informado de lo que acontece en el mundo vía Twitter o Facebook.	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	1
	Boicoteo productos o compañías por razones políticas, éticas o ambientales.	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	4
	Participo en actividades que promueven la	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	5

	igualdad entre hombres y mujeres.			
	Participo en actividades a favor de la protección del medio ambiente.	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	5
	Leo con regularidad sitios web sobre temas sociales internacionales (pobreza, derechos humanos, etc.).	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	1
	Pienso en mí mismo como un ciudadano del mundo.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	2
	Cuando veo las malas condiciones en las que algunas personas del mundo viven, me siento con la responsabilidad de hacer algo.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	2
	Creo que mi comportamiento puede afectar a personas en otros países.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	2
	Uno tiene el derecho de boicotear a las empresas que proporcionan malas condiciones de trabajo a sus empleados.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	2
	Puedo hacer algo por los problemas del mundo.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	2
	El cuidado del ambiente en el mundo es importante para mí.	Totalmente en desacuerdo = 0 En desacuerdo = 1 De acuerdo = 2 Totalmente de acuerdo = 3	0 = 0 1 = 33 2 = 67 3 = 100	2
				TCP = 38
Autopercepción de la competencia digital	Leer correos electrónicos.	No sé qué es = 0 Nunca o casi nunca = 1 Varias veces al mes = 2 Varias veces a la semana = 3 Varias veces al día = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	10
	Chatear (por ejemplo, WhatsApp®, Messenger®).	No sé qué es = 0 Nunca o casi nunca = 1 Varias veces al mes = 2 Varias veces a la semana = 3 Varias veces al día = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	3
	Leer noticias en internet.	No sé qué es = 0 Nunca o casi nunca = 1 Varias veces al mes = 2 Varias veces a la semana = 3 Varias veces al día = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	5
	Buscar información en internet sobre un tema en particular.	No sé qué es = 0 Nunca o casi nunca = 1 Varias veces al mes = 2 Varias veces a la semana = 3 Varias veces al día = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	10

Participar en discusiones de grupo o foros en internet.	No sé qué es = 0 Nunca o casi nunca = 1 Varias veces al mes = 2 Varias veces a la semana = 3 Varias veces al día = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	7
Buscar información práctica en internet (por ejemplo, horarios, eventos, recomendaciones, recetas).	No sé qué es = 0 Nunca o casi nunca = 1 Varias veces al mes = 2 Varias veces a la semana = 3 Varias veces al día = 4	0 = 0 1 = 25 2 = 50 3 = 75 4 = 100	5
Leo libros en dispositivos digitales (por ejemplo, lector de libros electrónicos, tablets, teléfonos inteligentes, computadora).	Sí = 1 No = 0	0 = 0 1 = 100	7
			TPC = 47
TCP: Total de coeficiente de ponderación.			
Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.			

### 4.3. Segunda fase del estudio

Para la segunda fase del proyecto, se realizaron 5 entrevistas en profundidad a profesores del sistema de educación básica de Baja California. Como se observa en las Tablas 18 y 19, 3 laboran en escuelas de educación primaria, y 2 en el nivel de secundaria. Los criterios aplicados para elegir a los participantes fueron: a) ser maestra o maestro frente a grupo en escuelas de educación básica del estado; y b) acreditar un año o más en el ejercicio docente. Siguiendo la recomendación del investigador Felipe Martínez Rizo (2019) para la técnica de la entrevista, que el grupo no superara los 10 o 12 participantes.

**Tabla 18**

*Distribución de profesores entrevistados por nivel educativo y municipio*

Por nivel educativo		Por municipio
Educación primaria (3)		Mexicali (1) Tijuana (2)
Educación secundaria (2)	Telesecundaria (1)	Ensenada (1)
	Privada (1)	Mexicali (1)
Fuente: elaboración propia.		

**Tabla 19**

*Perfil de los profesores entrevistados*

Clave	Sexo	Nivel	Localidad donde trabaja	Años en el ejercicio docente	Último grado de estudios
P1CFEP	Femenino	Educación primaria	Tijuana	2	Licenciatura

P2DFES	Femenino	Educación secundaria	Ejido 27 de Enero, Ensenada	4	Licenciatura
P3DMEP	Masculino	Educación primaria	Mexicali	4	Maestría
P4MFES	Femenino	Educación secundaria	Mexicali	1	Licenciatura
P5FMEP	Masculino	Educación primaria	Tijuana	6	Licenciatura
Fuente: elaboración propia.					

Se optó por entrevistar al personal docente por tres razones: la primera, para identificar, basado en sus experiencias y testimonios, las posibles causas que limitan la capacidad de los estudiantes mexicanos en logro de los componentes cognitivos y actitudinales de la competencia global desde el marco de PISA; la segunda, para indagar sobre el estilo o la forma de cómo se empodera a la población infantil y juvenil en cada realidad escolar, a fin de explicar qué factores pueden jugar a favor o en contra en este proceso; y la tercera, porque los profesores son quienes mejor conocen las fortalezas y debilidades del sistema nacional de educación básica, las carencias en sus centros de trabajo, las necesidades educativas de sus estudiantes, el nivel de participación de las madres y padres de familia, etcétera. Por lo tanto, son las personas idóneas o aptas para determinar la viabilidad y pertinencia del modelo de educación para la competencia global, por lo que su papel es crucial en el éxito o fracaso de cualquier propuesta educativa.

Para la recopilación de los testimonios, se empleó la técnica de la entrevista focalizada, que pertenece al grupo de entrevistas no estructuradas, con cierto grado de libertad y espontaneidad, pero que “se concentra en el tema que interesa al investigador, pues permite al entrevistado hablar sin restricciones y le da orientaciones básicas, acotándolo cuando se desvía del tema propuesto” (Muñoz Rocha, 2015, p. 257). Se eligió dicha técnica con el propósito de aprovechar el pensamiento y la experiencia de los entrevistados para la formulación de preguntas espontáneas, pero relacionadas con los tópicos o categorías generales establecidos por el entrevistador previo al inicio de la actividad, para recabar algunos detalles que en las entrevistas estructuradas o semiestructuradas se pueden perder de vista por acotar el diálogo a una guía de preguntas. Tal y como se observa en la Tabla 20.

## **Tabla 20**

### *Tópicos de la entrevista*

Categorías	Subcategorías
A. La escuela en contexto	A1. Espacio geográfico, social y cultural A2. Condiciones de la infraestructura escolar A3. Rendimiento académico de los estudiantes A4. Percepción de inseguridad en el entorno
B. Antecedentes de la profesión docente	B1. Ingreso a la profesión docente B2. Trayectoria en la profesión docente
C. Empoderamiento educativo	C1. Críticas al currículo oficial C2. Empoderar desde las aulas C3. Empoderar a estudiantes vulnerables C4. Educar para la competencia global C5. La familia como barrera para el empoderamiento C6. El papel del docente en el empoderamiento
D. Estudiantes transnacionales	D1. Experiencia con estudiantes transnacionales D2. Tendencia del estudiante transnacional en el logro de la competencia global
E. Modelo de educación para la competencia global	E1. Viabilidad en el contexto de la educación mexicana E2. Factores que podrían condicionar su diseño e implementación

Fuente: elaboración propia.

Originalmente, el propósito era aplicar la técnica de la entrevista por medio del contacto personal, cara a cara, pero la emergencia sanitaria mundial a causa del virus SARS-CoV-2, obligó al investigador a replantear la estrategia a fin de transitar de una entrevista personal a una entrevista virtual, con apoyo de la aplicación Google Meet. Finalmente, las entrevistas se realizaron en las primeras semanas del mes de febrero del año 2021.

La transcripción de las entrevistas se hizo en forma tradicional, a mano (ver anexo 1). Mientras que, para el análisis de la información, se empleó la técnica propuesta por Bernardo Russi Alzaga (1998), que originalmente se usa en el análisis de las sesiones de los grupos de discusión, pero a la que se le realizó un ajuste para examinar el contenido de las entrevistas. La técnica consiste en el diseño de una matriz por medio de la cual se clasifican los temas (categorías) y los subtemas (subcategorías) que se tocan en el desarrollo de la entrevista para, después, relacionar y agrupar las verbalizaciones de los participantes, tal cual fueron mencionadas por los actuantes, en función de estos; finalmente, con la sistematización de las verbalizaciones se generan oraciones conclusivas o premisas por tema y subtema (ver anexo 2) (Russi Alzaga, 1998).

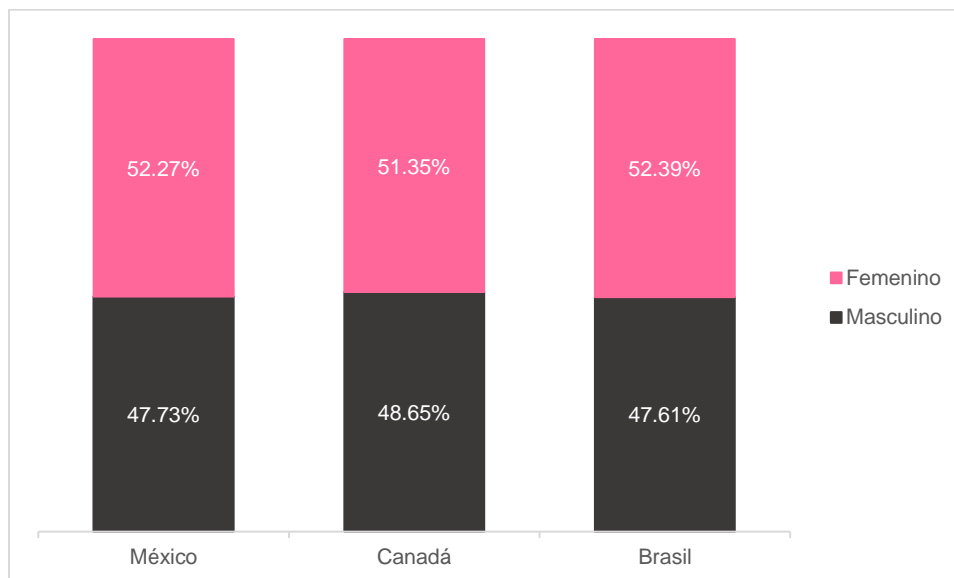
## CAPÍTULO 5

### ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

De los 5,100 adolescentes que conformaron la muestra del caso mexicano, el 52.27% eran estudiantes del sexo femenino y el 47.73% del masculino. En los casos de Canadá y Brasil, el grupo representativo fue de 5,192 y 4,604 estudiantes, el 51.35% y 52.39% eran mujeres; mientras que el 48.65% y el 47.61% hombres, respectivamente. Tal y como se ilustra en la Figura 15.

**Figura 15**

*Distribución de la matrícula por sexo*



Fuente: elaboración propia.

Al momento de responder la prueba y los cuestionarios del contexto, los estudiantes mexicanos, canadienses y brasileños tenían entre 15 y 16 años. Todos se ubicaban entre el 7.º y el 12.º grado, aunque, en el caso mexicano, la mayor proporción de la matrícula se encontraba en décimo (88.73%), muy similar al caso de Canadá, donde el 87.35% de los participantes también cursaba dicho grado escolar. Por último, la mayoría de los estudiantes brasileños se ubicaban en décimo (31.78%) y onceavo (46.72%) grado.

En el nivel de competencia lingüística, el 98.47% y 98.37% de los estudiantes de México y Brasil, respectivamente, responden que su lengua materna es la misma que emplearon para contestar el cuestionario (español y portugués), sólo el 1.53% y 1.63% utilizan otro idioma como primera lengua de comunicación en casa, que puede ser una lengua indígena o extranjera. En el caso de Canadá, el 79.81% de los jóvenes tiene como lengua materna el inglés (74.69%) o francés (25.31%), mientras que el 20.19% se comunica en casa en otra lengua o idioma diferente a los dos mencionados.

Con respecto al grado de satisfacción con la vida actual<sup>17</sup>, en una escala de 0 a 10, donde cero es nada satisfecho y diez completamente satisfecho. En la Figura 16, se ilustra que los jóvenes del sistema educativo mexicano responden estar más satisfechos en comparación con los estudiantes brasileños, ya que el rango de satisfacción en la escala se ubica entre 8.04 y 8.20 contra 6.92 y 7.14, con un nivel de confianza al 99%, una media de 8.12 y 7.03, así como una desviación estándar de 2.186 y 2.853, respectivamente. Canadá no formó parte de esta comparación porque los datos no están publicados en la base de PISA 2018.

### Figura 16

*Grado de satisfacción con la vida actual*



Fuente: elaboración propia.

### 5.1. Examinar cuestiones locales, globales e interculturales

Tomando como referencia al primer componente de la competencia global, la capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural, los alumnos

<sup>17</sup> El concepto «actual» refiere al año de aplicación de la prueba PISA, 2018.

mexicanos expresaron que las principales tareas o desempeños que son capaces de poner en práctica, ya sea con un poco de esfuerzo o con facilidad, son: la capacidad de explicar por qué algunos países sufren más por el cambio climático que otros (77.40%, si lo puede hacer), y la habilidad para discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente (75.27%). Por el contrario, la capacidad de establecer una relación entre los precios de los textiles y las condiciones laborales de los países productores (41.22%, no lo puede hacer sin ayuda), así como la capacidad de explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global (33.12%), son las aptitudes que generan mayor dificultad en este grupo de estudiantes. En otras palabras, no pueden practicar dichas tareas o requieren de algún tipo de apoyo para hacerlo, principalmente, emanado del profesor o de un compañero de clase.

En el caso de los estudiantes de Canadá, las tareas que la mayoría puede desarrollar con facilidad o con un poco de esfuerzo son: la habilidad para discutir las diferentes razones por las que las personas se convierten en refugiados (77.11%, si lo puede hacer), y la capacidad de explicar por qué algunos países sufren más por el cambio climático que otros (75.38%). Mientras que, la capacidad de establecer una relación entre los precios de los textiles y las condiciones laborales de los países productores (46.81%, no lo puede hacer sin ayuda), así como la capacidad de explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan la economía global (38.63%), son las aptitudes que concentran la mayor cantidad de adolescentes que responden no poder practicarlas sin ayuda.

Finalmente, en los estudiantes brasileños, los principales desempeños son: la habilidad para discutir las diferentes razones por las que las personas se convierten en refugiados (69.03%, si lo puede hacer), y la habilidad para discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente (63.09%). En cambio, las tareas que generan mayor dificultad son: la capacidad de explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global (54.49%, no lo puede hacer sin ayuda), así como la capacidad de establecer una relación entre los precios de los textiles y las condiciones laborales de los países productores (40.20%). Tal y como se observa en la Tabla 21.

**Tabla 21***Autopercepción de capacidades aplicadas a los temas globales*

¿Qué tan fácil crees que sería para ti realizar las siguientes tareas sin ayuda?		Sistema educativo					
		México		Canadá		Brasil	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global	No podría hacerlo	396	7.81%	507	11.22%	1165	26.23%
	Me costaría trabajo hacerlo yo solo	1283	25.31%	799	17.68%	1255	28.26%
	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	2678	52.83%	1957	43.31%	1490	33.55%
	Podría hacerlo fácilmente	712	14.05%	1256	27.79%	531	11.96%
Establecer una relación entre los precios de los textiles y las condiciones laborales de los países productores	No podría hacerlo	363	7.20%	692	15.36%	629	14.39%
	Me costaría trabajo hacerlo yo solo	1715	34.02%	1417	31.45%	1128	25.81%
	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	2470	49.00%	1669	37.05%	1844	42.19%
	Podría hacerlo fácilmente	493	9.78%	727	16.14%	770	17.62%
Discutir las diferentes razones por las que las personas se convierten en refugiados	No podría hacerlo	248	4.93%	307	6.84%	527	12.08%
	Me costaría trabajo hacerlo yo solo	1170	23.26%	721	16.06%	824	18.89%
	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	2649	52.65%	1941	43.23%	1676	38.42%
	Podría hacerlo fácilmente	964	19.16%	1521	33.88%	1335	30.61%
Explicar por qué algunos países sufren más por el cambio climático que otros	No podría hacerlo	188	3.73%	319	7.11%	600	13.79%
	Me costaría trabajo hacerlo yo solo	950	18.86%	786	17.51%	1037	23.83%
	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	2554	50.71%	1959	43.64%	1753	40.29%
	Podría hacerlo fácilmente	1344	26.69%	1425	31.74%	961	22.09%
Explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan la economía global	No podría hacerlo	229	4.54%	499	11.10%	590	13.50%
	Me costaría trabajo hacerlo yo solo	1165	23.11%	1237	27.53%	1075	24.60%
	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	2487	49.34%	1861	41.41%	1749	40.02%
	Podría hacerlo fácilmente	1160	23.01%	897	19.96%	956	21.88%
Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente	No podría hacerlo	219	4.35%	477	10.61%	572	13.10%
	Me costaría trabajo hacerlo yo solo	1026	20.38%	1054	23.45%	1040	23.81%
	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	2484	49.33%	1896	42.19%	1683	38.54%
	Podría hacerlo fácilmente	1306	25.94%	1067	23.74%	1072	24.55%

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.

Sobre el grado de dominio de la información que poseen los estudiantes sobre ciertos contenidos de carácter global, los adolescentes mexicanos están más familiarizados con los tópicos de igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo (83.94%), causas de la pobreza (81.02), migración (77.71%), cambio climático y calentamiento global

(77.67%), así como hambre o desnutrición en diferentes partes del mundo (77.64%). Es decir, son temas que ellos pueden explicar con suficiencia o en forma general. Por el contrario, conflictos internacionales (33.52%) y salud mundial (29.62%) son los tópicos en donde más estudiantes tienen menor dominio de la información.

En el caso de Canadá, los principales tópicos que los estudiantes pueden explicar con suficiencia o en forma general son: igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo (86.65%), cambio climático y el calentamiento global (85.58%), causas de la pobreza (77.78%), hambre o desnutrición en diferentes partes del mundo (75.86%), así como migración (75.82%). En cambio, los tópicos de conflictos internacionales y salud mundial son desconocidos por la mayor proporción de ellos, con el 33.20% y 30.09%, respectivamente.

Por último, los estudiantes brasileños están más familiarizados con los siguientes tópicos: igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo (75.48%), causas de la pobreza (74.90%), hambre o desnutrición en diferentes partes del mundo (72.74%), y migración (70.03). Mientras que, los tópicos en donde más adolescentes tienen menor dominio de la información son: salud mundial (38.57%), cambio climático y el calentamiento global (37.71%), así como conflictos internacionales (37.65%). Tal y como se observa en la Tabla 22.

**Tabla 22**

*Autopercepción del nivel de dominio de información sobre temas globales*

¿Qué tan informado estás sobre los siguientes temas?		Sistema educativo					
		México		Canadá		Brasil	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cambio climático y calentamiento global	Nunca había oído hablar de esto	122	2.40%	105	2.31%	309	6.92%
	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	1011	19.93%	550	12.11%	1374	30.79%
	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	2920	57.56%	2111	46.49%	2164	48.49%
	Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien	1020	20.11%	1775	39.09%	616	13.80%

Salud mundial	Nunca había oído hablar de esto	116	2.30%	150	3.32%	245	5.58%
	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	1377	27.32%	1210	26.77%	1449	32.99%
	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	2796	55.48%	2232	49.38%	2134	48.59%
	Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien	751	14.90%	928	20.53%	564	12.84%
Migración	Nunca había oído hablar de esto	97	1.93%	116	2.56%	228	5.19%
	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	1026	20.37%	978	21.62%	1089	24.78%
	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	2867	56.91%	2250	49.73%	2247	51.14%
	Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien	1048	20.80%	1180	26.08%	830	18.89%
Conflictos internacionales	Nunca había oído hablar de esto	147	2.92%	174	3.86%	256	5.81%
	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	1542	30.60%	1324	29.34%	1403	31.84%
	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	2470	49.02%	1996	44.23%	1981	44.95%
	Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien	880	17.46%	1019	22.58%	767	17.40%
Hambre o desnutrición en diferentes partes del mundo	Nunca había oído hablar de esto	103	2.04%	120	2.65%	176	4.00%
	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	1024	20.32%	972	21.49%	1023	23.26%
	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	2796	55.49%	2241	49.55%	2269	51.58%
	Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien	1116	22.15%	1190	26.31%	931	21.16%
Causas de la pobreza	Nunca había oído hablar de esto	86	1.71%	99	2.19%	146	3.31%
	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	871	17.27%	905	20.03%	960	21.79%
	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	2774	55.02%	2115	46.81%	2186	49.63%
	Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien	1311	26.00%	1399	30.97%	1113	25.27%

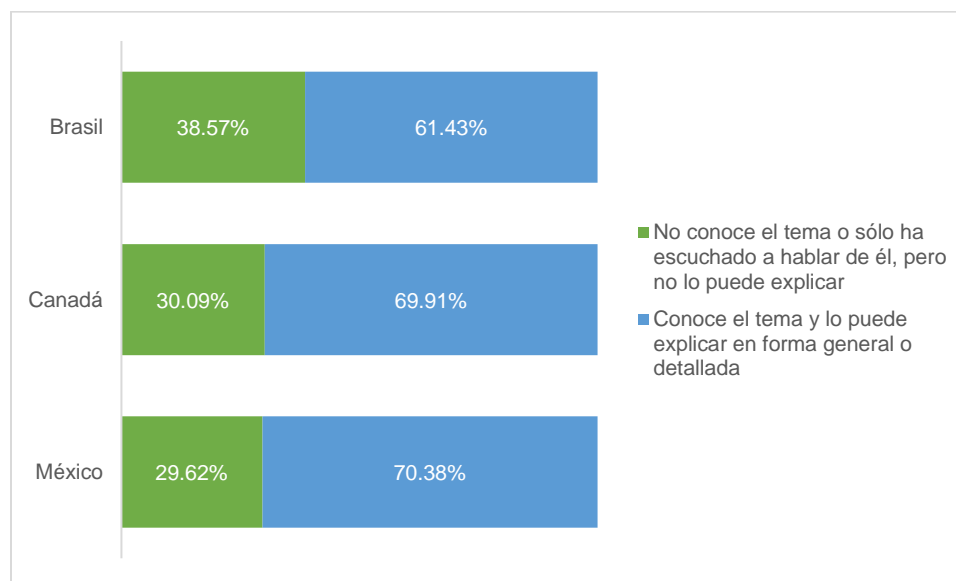
Igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo	Nunca había oído hablar de esto	92	1.82%	107	2.36%	197	4.45%
	Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata	718	14.23%	497	10.98%	889	20.07%
	Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general	2642	52.38%	1961	43.33%	2033	45.90%
	Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien	1592	31.56%	1961	43.33%	1310	29.58%

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.

Ahora que nos encontramos en una crisis sanitaria de carácter mundial provocada por el virus SARS-CoV-2, es relevante que el tópico de salud mundial sea uno de los más desconocidos para los estudiantes de los tres sistemas educativos, como se ilustra en la Figura 17. Por lo que, es probable que exista cierta correlación entre el nivel de desinformación y la actuación irresponsable de los jóvenes durante la pandemia, especialmente en el contexto mexicano. Sin embargo, es una hipótesis que, con los datos disponibles, no se puede comprobar.

**Figura 17**

*Grado de dominio de la información sobre el tópico de salud mundial por sistema educativo*



Fuente: elaboración propia.

## **5.2. Comprender y apreciar las perspectivas de los demás y su concepción del mundo**

En relación con el segundo componente, la capacidad para comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes, se construyó un índice de autopercepción de empatía (ApCE), con una escala de medición de 0 a 100, donde el valor “0” representa la ausencia de dicha capacidad en el estudiante, y el valor “100”, que reúne las cualidades de una persona empática en forma íntegra. Tomando como referencia dicho parámetro, de los tres sistemas educativos analizados, los estudiantes más empáticos son de origen mexicano, con 69.43 puntos; en segundo lugar, están los canadienses, con 65.83 puntos; y, en tercer lugar, se posicionan los jóvenes brasileños con un puntaje de 64.88.

En los tres casos, ellas son más empáticas que ellos, pero las estudiantes mexicanas son las que registran el puntaje más alto, con 72.08. Mientras que, la diferencia entre las adolescentes de Canadá (69.49) y Brasil (68.38) es apenas superior a un punto (1.11). Como se observa en la Tabla 23, los tres resultados están por encima de la media de sus respectivos países. En el caso de los estudiantes de sexo masculino, el orden de desarrollo de la capacidad de empatía es igual al anterior, primero está México (66.53), después Canadá (61.96) y, finalmente, Brasil (61.03). Sin embargo, los tres puntajes están por debajo de la media nacional.

**Tabla 23**

*Autopercepción de la capacidad de empatía*

Autopercepción de la capacidad de empatía (ApCE)		Grado promedio de progreso o desarrollo	Intervalo de confianza al 99%
México	Femenino	<b>72.08</b>	70.95-73.21
	Masculino	66.53	65.32-67.74
	Total	69.43	68.60-70.26
Canadá	Femenino	<b>69.49</b>	68.45-70.54
	Masculino	61.96	60.76-63.16
	Total	65.83	65.02-66.63
Brasil	Femenino	<b>68.38</b>	67.08-69.69
	Masculino	61.03	59.62-62.43
	Total	64.88	63.91-65.85

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.

Para determinar el grado de progreso de la capacidad de adaptación en los estudiantes, de la misma forma que en el análisis anterior, se construyó un índice de autopercepción de adaptación sociocultural (ApCAS), con una escala de medición de 0 a 100, donde el valor “0” representa la ausencia de dicha capacidad en el estudiante, y el valor “100”, que reúne

las cualidades para adaptarse con efectividad a una situación-problema o un contexto intercultural, aun en condiciones de estrés o presión. Con base en este parámetro, de nueva cuenta, la adaptabilidad está más desarrollada en los adolescentes mexicanos en comparación con los jóvenes de Canadá y Brasil, con 68.58, 67.34 y 58.51 puntos, respectivamente.

Al comparar los resultados de los tres países por sexo, en la Tabla 24 se observa que, en México y Canadá, el progreso de la capacidad de adaptación sociocultural es mayor en las adolescentes, con 69.07 y 67.90 puntos, respectivamente. En cambio, en el sistema educativo de Brasil, son los jóvenes quienes presentan un grado de desarrollo ligeramente superior, con 58.62%.

**Tabla 24**

*Autopercepción de la capacidad de adaptación sociocultural*

Autopercepción de la capacidad de adaptación sociocultural (ApCAS)		Grado promedio de progreso o desarrollo	Intervalo de confianza al 99%
México	Femenino	<b>69.07</b>	67.98-70.16
	Masculino	68.05	66.86-69.21
	Total	68.58	67.79-69.38
Canadá	Femenino	<b>67.90</b>	66.88-68.93
	Masculino	66.74	65.58-67.90
	Total	67.34	66.57-68.11
Brasil	Femenino	58.41	57.10-59.71
	Masculino	<b>58.62</b>	57.21-60.02
	Total	58.51	57.55-59.46

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.

Al analizar los resultados específicos de las variables que tienen una estrecha relación con la adaptación a una nueva cultura y a la interacción con personas de otra nacionalidad, se observa que, en el primer enunciado, el 82.45% de los estudiantes mexicanos se adaptan con un poco de esfuerzo o facilidad a un nuevo contexto sociocultural, y sólo el 17.55% expresa experimentar alguna dificultad para adaptarse. En el caso de los adolescentes de Canadá, el porcentaje del primer indicador está por encima del resultado de México, con 83.58%; por el contrario, en el contexto del sistema educativo brasileño, la proporción de estudiantes con dificultades de adaptación a nuevas culturas es superior a los dos países norteamericanos, con 25.04%.

En el segundo enunciado, referente a la capacidad de superar dificultades cuando se interactúa con personas de otra nacionalidad, el 86.66% de los estudiantes mexicanos expresa poseer esta capacidad, sin perder de vista que algunos la tienen más desarrollada que otros. En el otro extremo, figura el 13.34% de ellos, por no ser capaces de superar una determinada dificultad o barrera producto de la interacción intercultural. En el sistema educativo de Canadá (90.16%), 9 de cada 10 estudiantes responden que pueden superar cualquier tipo de dificultad; en el caso de los jóvenes brasileños (78.87%), son 7 de cada 10.

### **5.3. Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas**

Para el tercer componente de la competencia global, la capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, étnicos, religiosos, sociales o culturales, o de distinto sexo, también se construyó un índice de autopercepción de la competencia intercultural (ApCI), con una escala de medición de 0 a 100, donde el valor “0” representa la ausencia de dicha capacidad en el estudiante, y el valor “100”, que reúne las aptitudes de una persona que actúa con pertinencia en un contexto intercultural. Tomando como referencia dicho parámetro, los estudiantes canadienses ocupan la primera posición en cuanto al grado de progreso de esta competencia, con 72.39 puntos; en segundo lugar, se posicionan los jóvenes de origen mexicano, con 66.07; y, en tercer lugar, aquellos de origen brasileño, con 62.30.

En los tres casos, se observa que el grado de desarrollo de la competencia intercultural es superior en las adolescentes en comparación con los jóvenes. Tomando como ejemplo a Canadá, la distancia que separa al primer grupo (77.38) del segundo (67.12) equivale a 10.26 puntos. Mientras que, en el contexto de los sistemas educativos de México y Brasil, la diferencia es de 3.53 y 6.47 puntos, respectivamente. En este apartado, un aspecto a destacar es el logro de la competencia intercultural alcanzado por las estudiantes de Canadá, debido a que es el rendimiento máximo registrado en la escala de autopercepción de las cinco capacidades y competencias, como se observa en la Tabla 25.

#### **Tabla 25**

### *Autopercepción de la competencia intercultural*

Autopercepción de la competencia intercultural (ApCI)		Grado promedio de progreso o desarrollo	Intervalo de confianza al 99%
México	Femenino	<b>67.75</b>	66.58-68.93
	Masculino	64.22	63.09-65.35
	Total	66.07	65.25-66.89
Canadá	Femenino	<b>77.38</b>	76.55-78.20
	Masculino	67.12	66.05-68.19
	Total	72.39	71.69-73.08
Brasil	Femenino	<b>65.38</b>	64.10-66.66
	Masculino	58.91	57.58-60.24
	Total	62.30	61.37-63.23

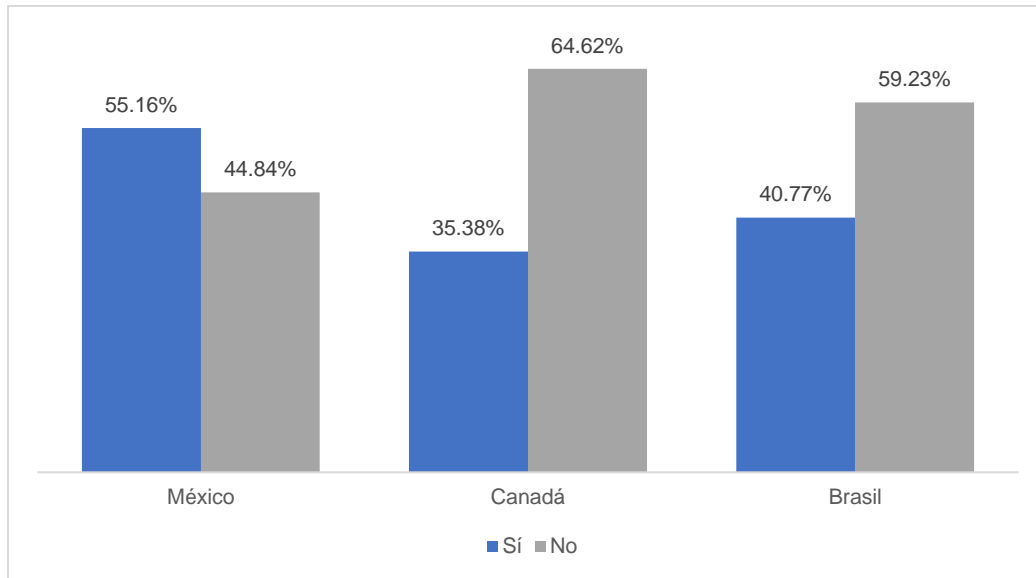
Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.

#### **5.4. Actuar en favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible**

El cuarto componente tiene que ver con la capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo. Desde este punto de referencia, el nivel de participación de los estudiantes mexicanos es más alto en las siguientes actividades: 1) reducir la electricidad en casa, con el 78.39%; 2) estar informado de lo que acontece en el mundo por medio de las redes sociales, con el 72.85%; 3) visitar con regularidad sitios web para leer sobre temas sociales de carácter internacional, con el 58.66%; 4) participar en actividades a favor de la protección del medio ambiente, con el 55.16%, como se ilustra en la Figura 18; y 5) elegir productos por razones éticas o ambientales, aunque sean un poco más caros, con el 51.45%. En contraste, las actividades con el menor índice de participación son: 1) firmar peticiones ambientales o sociales en línea, con el 25.75%; 2) boicotear productos o compañías por razones políticas, éticas o ambientales, con el 28.09%; y 3) participar en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres, con el 47.62%.

#### **Figura 18**

*Estudiantes que participan en actividades a favor de la protección del medio ambiente*



Fuente: elaboración propia.

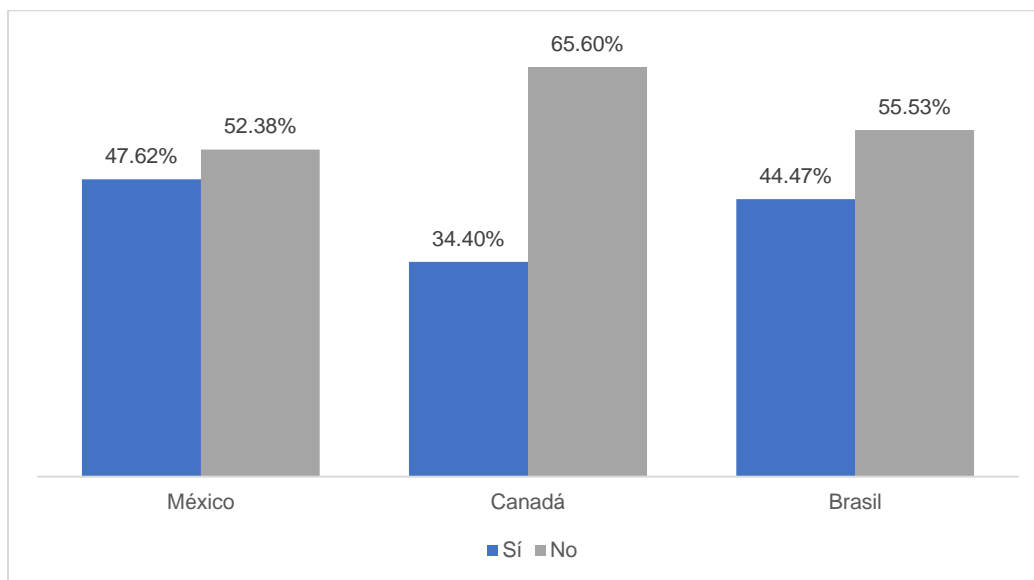
En los estudiantes canadienses, el nivel de participación es más alto en las siguientes actividades: 1) reducir la electricidad en casa, con el 66.49%; y 2) estar informado de lo que acontece en el mundo por medio de las redes sociales, con el 58.47%. En contraste, las actividades con el menor índice de participación son: 1) firmar peticiones ambientales o sociales en línea, con el 18.82%; 2) boicotear productos o compañías por razones políticas, éticas o ambientales, con el 25.91%; 3) participar en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres, con el 34.40%; 4) participar en actividades a favor de la protección del medio ambiente, con el 35.38%; 5) visitar con regularidad sitios web para leer sobre temas sociales de carácter internacional, con el 41.29%; y 6) elegir productos por razones éticas o ambientales, aunque sean un poco más caros, con el 41.32%.

En el caso de Brasil, la participación estudiantil es activa en las siguientes actividades: 1) reducir la electricidad en casa, con el 74.21%; 2) estar informado de lo que acontece en el mundo por medio de las redes sociales, con el 64.78%; y 3) visitar con regularidad sitios web para leer sobre temas sociales de carácter internacional, con el 55.18%. En contraste, las actividades con el menor índice de participación son: 1) boicotear productos o compañías por razones políticas, éticas o ambientales, con el 28.72%; 2) firmar peticiones ambientales o sociales en línea, con el 32.37%; 3) participar en actividades a favor de la protección del

medio ambiente, con el 40.77%; 4) participar en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres, con el 44.47%, como se ilustra en la Figura 19; y 5) elegir productos por razones éticas o ambientales, aunque sean un poco más caros, con el 46.19%.

### Figura 19

*Estudiantes que participan en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres por sistema educativo*



Fuente: elaboración propia.

De la misma forma como se hizo en el tercer componente de la competencia global, para este cuarto elemento se construyó un índice de autopercepción de la competencia para el desarrollo sostenible (ApCDS), con una escala de medición de 0 a 100, donde el valor “0” representa la ausencia de dicha capacidad en el estudiante, y el valor “100”, que reúne las aptitudes de una persona que actúa con responsabilidad, pensando en el bienestar colectivo y la sustentabilidad. Tomando como referencia dicho parámetro, el grado de desarrollo de la competencia es superior en los adolescentes mexicanos en comparación con los jóvenes de Canadá y Brasil, con 50.31, 43.60 y 44.02 puntos, respectivamente. Sin embargo, de las cinco capacidades y competencias evaluadas, la competencia para el desarrollo sostenible registra el nivel de logro más bajo en los tres casos de estudio.

Al comparar los resultados de los tres países por sexo, en la Tabla 26 se observa que el progreso de la misma competencia es mayor en las adolescentes comparado con los jóvenes. No obstante, la diferencia que separa al primer grupo del segundo es significativamente superior para el caso de Canadá, con 6.67 puntos. En tanto que, en el contexto de los sistemas educativos de México y Brasil, la diferencia es mínima, con 0.53 y 0.08 puntos, respectivamente.

**Tabla 26**

*Autopercepción de la competencia para el desarrollo sostenible*

Autopercepción de la competencia para el desarrollo sostenible (ApCDS)		Grado promedio de progreso o desarrollo	Intervalo de confianza al 99%
México	Femenino	<b>50.31</b>	49.16-51.45
	Masculino	49.78	48.56-51.00
	Total	50.05	49.22-50.89
Canadá	Femenino	<b>46.85</b>	45.70-47.99
	Masculino	40.18	38.99-41.37
	Total	43.60	42.77-44.44
Brasil	Femenino	<b>44.06</b>	42.82-45.31
	Masculino	43.98	42.61-45.35
	Total	44.02	43.10-44.95

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.

### **5.5. Identificar, evaluar y compartir información con apoyo de las TIC**

Finalmente, para el quinto componente de la competencia global, la capacidad de localizar, comprender, evaluar y compartir información con apoyo de las tecnologías digitales en un nivel básico, también se construyó un índice de autopercepción de la competencia digital (ApCD), con una escala de medición de 0 a 100, donde el valor “0” representa la ausencia de dicha capacidad en el estudiante, y el valor “100”, que reúne las habilidades de una persona que emplea las tecnologías para investigar y compartir información en un ambiente digital. Tomando como referencia dicho parámetro, los estudiantes mexicanos ocupan la primera posición en cuanto al grado de progreso de esta competencia, con 60.15 puntos; en segundo lugar, se posicionan los jóvenes de origen brasileño, con 53.95; y, en tercer lugar, los adolescentes de Canadá, con 53.59.

Como se observa en la Tabla 27, en los tres casos el logro de la competencia digital es superior en las adolescentes en comparación con los jóvenes. Tomando como ejemplo a

Brasil, la distancia que separa al primer grupo (54.65) del segundo (53.17) equivale a 1.48 puntos. Mientras que, en el contexto de los sistemas educativos de México y Canadá, la diferencia es de 1.96 y 2.39 puntos, respectivamente.

**Tabla 27**

*Autopercepción de la competencia digital*

Autopercepción de la competencia digital (ApCD)		Grado promedio de progreso o desarrollo	Intervalo de confianza al 99%
México	Femenino	<b>61.09</b>	60.24-61.94
	Masculino	59.13	58.18-60.07
	Total	60.15	59.52-60.79
Canadá	Femenino	<b>54.75</b>	53.89-55.62
	Masculino	52.36	51.33-53.38
	Total	53.59	52.92-54.26
Brasil	Femenino	<b>54.65</b>	53.62-55.69
	Masculino	53.17	51.97-54.38
	Total	53.95	53.16-54.74

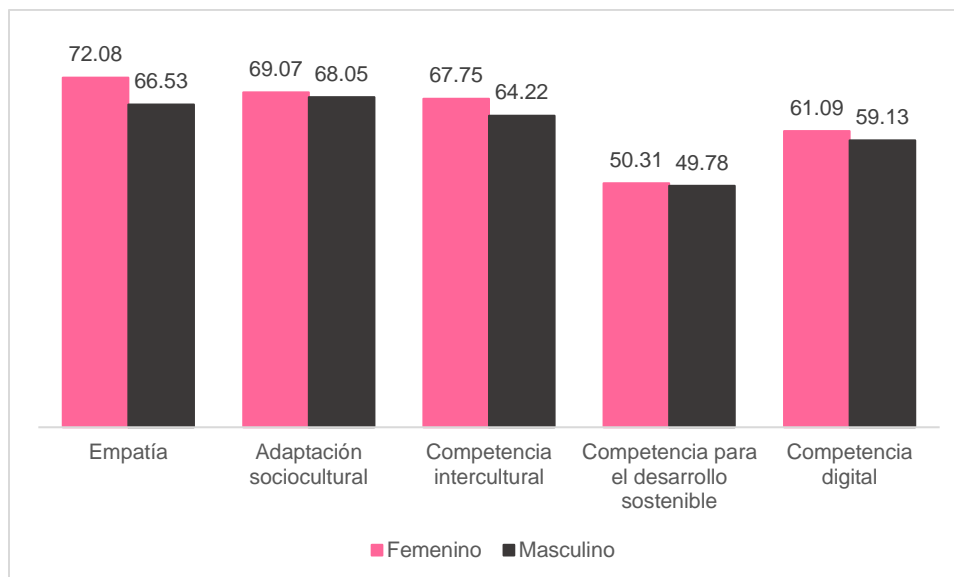
Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018.

### **5.6. Desigualdad de género en el aprendizaje de la competencia global**

Al proyectar un resumen del comparativo de los resultados por sistema educativo en función del sexo, en la Figura 20 se ilustra que, en México, la brecha de género en el logro de las capacidades y competencias afecta más a los hombres que a las mujeres. En la capacidad de empatía, la distancia que separa a los estudiantes del primero y segundo grupo es superior en comparación con el resto de las habilidades, ya que equivale a 5.55 puntos. En las competencias intercultural, digital y para el desarrollo sostenible, así como en la capacidad de adaptación, la diferencia es de 3.53, 1.96, 0.53 y 1.02 puntos, respectivamente.

**Figura 20**

*Brecha de género en el logro de las capacidades de la competencia global en estudiantes mexicanos*

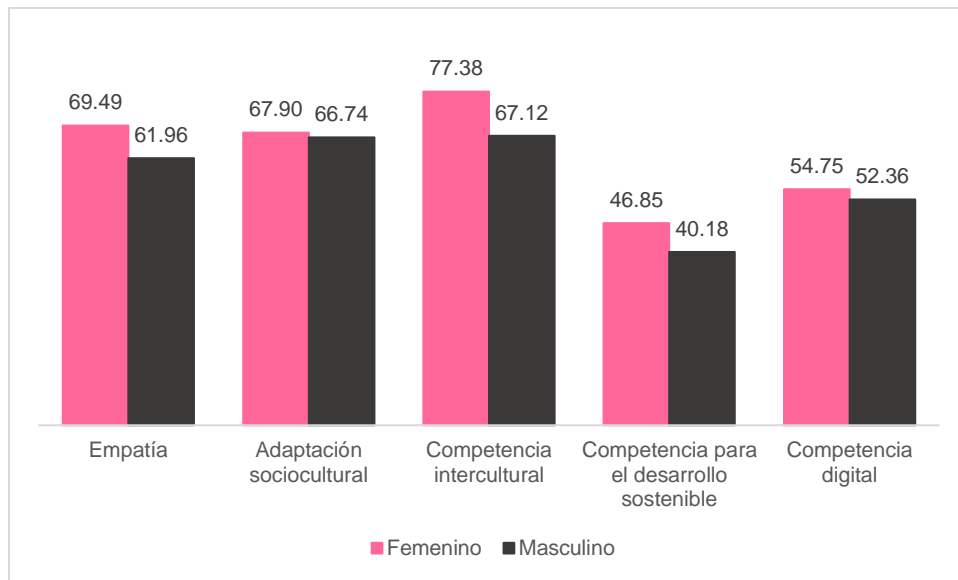


Fuente: elaboración propia.

En Canadá, la brecha de género también afecta más a los hombres que a las mujeres, como se ilustra en la Figura 21. En la competencia intercultural, la distancia que separa a los estudiantes del primero y segundo grupo es superior en comparación con el resto de las habilidades, ya que equivale a 10.26 puntos. En las capacidades de empatía y de adaptación, así como en las competencias digital y para el desarrollo sostenible, la diferencia es de 7.53, 1.16, 2.39 y 6.67 puntos, respectivamente.

### Figura 21

*Brecha de género en el logro de las capacidades de la competencia global en estudiantes canadienses*

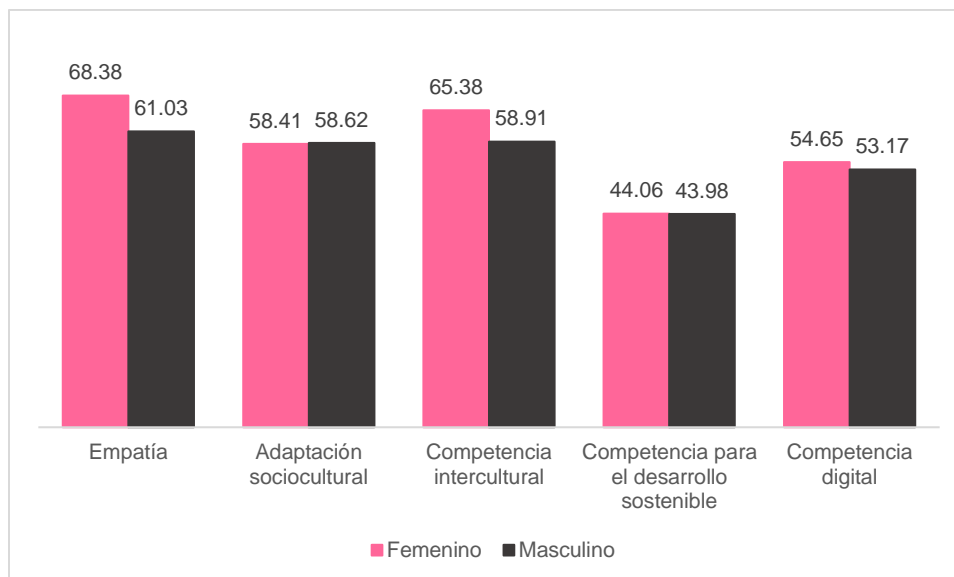


Fuente: elaboración propia.

Como se ilustra en la Figura 22, en Brasil, la brecha de género afecta más a los hombres que a las mujeres, con excepción del índice de autopercepción de la capacidad de adaptación sociocultural en donde la diferencia es de 0.21 puntos en favor de los estudiantes de sexo masculino. En las competencias intercultural, digital y para el desarrollo sostenible, así como en la capacidad de empatía la distancia que separa a ellas de ellos equivale a 6.47, 1.48, 0.08 y 7.35, respectivamente.

### **Figura 22**

*Brecha de género en el logro de las capacidades de la competencia global en estudiantes brasileños*



Fuente: elaboración propia.

En resumen, en el contexto de los sistemas educativos de México, Canadá y Brasil, el logro de las cinco capacidades que constituyen a la competencia global, en los tres casos, se ubica por debajo de los resultados esperados, debido a que los estudiantes que participaron en el estudio cursaban los últimos grados de la educación obligatoria, por lo tanto, las capacidades y competencias de egreso deben estar desarrolladas, por lo menos, en un 90%. El objetivo no fue determinar qué sistema educativo tiene los mejores estudiantes en este dominio o ámbito de competencia, al contrario, se propuso realizar la comparación para tener un punto de referencia internacional en esta área de formación que empieza a ganar relevancia al interior de los sistemas educativos. Con ello, se logra contar con panorama nacional de aprendizajes que los adolescentes mexicanos siguen sin adquirir a fin de tener elementos para una próxima intervención en la materia.

## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS**

#### **6.1. Contexto social, escuela y profesión docente**

En el primer tópico, «la escuela en contexto», los docentes de educación básica, desde una realidad educativa diferente, pero al mismo tiempo análoga por los problemas comunes que padecen, reconocen a los centros escolares, sean públicos y/o privados, como espacios en donde la diversidad cultural que caracteriza al estado de Baja California encuentra su punto de convergencia. Principalmente, por la presencia de grupos estudiantiles originarios de otros estados de la República Mexicana y de otros países, incluidos aquellos que pertenecen a grupos étnicos nacionales, ya que a donde van continúan practicando las costumbres y tradiciones de sus comunidades originarias, así como utilizan su lengua materna como primer canal de comunicación en el hogar (Osuna y Rabelo, 2020). Este aspecto es aprovechado por los profesores y las autoridades escolares para celebrar la diversidad cultural, como lo describe el entrevistado #3:

*P3DMEP: Tuve el caso de una alumna que es purépecha. Ella participaba en actividades que se realizaban en la zona, contaba cuentos en su dialecto. En todos generaba interés y poníamos atención. Los maestros aprovechamos la riqueza cultural de nuestros estudiantes para hacer diferentes actividades.*

Sin embargo, la migración interna y externa de estudiantes desencadena otro tipo de problemas relacionados con la movilidad, porque desaparecen de un momento a otro, sin decir nada y sin esperar a que finalice el ciclo escolar. Dentro de este grupo están los alumnos flotantes, que son menores migrantes que llegan con la temporada agrícola al municipio de Ensenada, Baja California, acompañados de sus padres jornaleros y se van cuando se acaba, como se indica en la Tabla 28. Otra categoría estudiantil que forma parte de esta población en constante movimiento son los transnacionales, que también abandonan la escuela repentinamente, sin dar a conocer los motivos; por ejemplo, hay menores transnacionales que se movilizan entre un sistema educativo federal y otro dos o más veces durante un ciclo

escolar, según lo señalado por los investigadores Zúñiga y Hamman (2019) y por el entrevistado #5:

*P5FMEP: Tuve una experiencia con un estudiante transnacional... el niño estuvo 3 meses, dejó de ir. No supe por qué se dio de baja.*

**Tabla 28**

*Matriz de espacio geográfico, social y cultural*

Subcategoría:
A1. Espacio geográfico, social y cultural
Idea conclusiva o premisa:
Las escuelas de Baja California son espacios de diversidad y convergencia cultural, por la presencia significativa de estudiantes originarios de otros estados de la República Mexicana, incluso algunos pertenecen a grupos étnicos reconocidos a nivel nacional, como los triquis y los mixtecos. Sin embargo, esta riqueza cultural genera otro tipo de problemas relacionados con la movilidad de los alumnos, que desaparecen de un momento a otro, sin decir nada y sin esperar a que finalice el ciclo escolar. Además, es común que los menores provengan de familias del estrato socioeconómico medio-bajo, en donde el no consumo de alimentos previo y durante la jornada escolar, la vestimenta y la adquisición de materiales educativos se suman al conjunto de problemas que se manifiestan al interior de la escuela.
Testimonios:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• P1CFEP: El 50% de los estudiantes de mi grupo vienen de otros estados. El otro 50% llegaron aquí desde hace mucho tiempo y se asentaron en esta zona. La movilidad hace difícil mi trabajo, la movilidad de estudiantes, que hoy están y el día de mañana desaparecen, sin decirte nada... los padres de familia, la mayoría trabajan en fábrica, en la industria maquiladora... su sustento proviene de ese sector.</li> <li>• P2DFES: Los niños son triquis y mixtecos, muchos son migrantes de Sinaloa, de Sonora, como era una comunidad agrícola, entonces, se da que al final de la temporada se van... mucho alumno flotante, o sea, llegan con la temporada [agrícola] y se van cuando se acaba.</li> <li>• P3DMEP: Los alumnos son de bajos recursos, las aulas son distintas a otras escuelas que tienen mayores recursos. Yo llegué a determinar que son de bajos recursos por dónde está ubicada la escuela, por la vestimenta de los alumnos, porque regularmente llegan al aula sin haber desayunado, porque no tienen dinero para comprar un lonche.</li> <li>• P4MFES: La situación socioeconómica de los alumnos es variada, algunos tienen problemas para pagar los libros especiales con los que trabajamos. Otros estaban faltando mucho a la escuela porque se fueron a trabajar con sus padres, incluso estuvieron a punto de abandonar sus estudios... en el último año de secundaria.</li> <li>• P5FMEP: La escuela se localiza en la periferia de Tijuana. El contexto socioeconómico es marginado... las familias de los niños no tienen solvencia económica para llevar materiales, algunos [niños] no desayunaban.</li> </ul>
Fuente: elaboración propia.

A parte de la problemática de movilidad permanente de estudiantes, las escuelas de educación básica experimentan otros problemas de mayor complejidad, que están afectando negativamente el comportamiento y el rendimiento académico de los alumnos, así como la práctica docente. Destacándose las carencias en infraestructura y en el acceso a servicios públicos básicos, como agua potable, electricidad, drenaje y conectividad, como los más mencionados, como se indica en la Tabla 29. Y derivado de los fenómenos del entorno social, los problemas ligados al narcotráfico: el tráfico de personas, los homicidios, el pandillerismo y la drogadicción, están provocando estragos al interior de las instituciones educativas,

porque los menores están normalizando la violencia, manifestando conductas agresivas y, en casos más extremos, participando con los grupos delictivos, al ser utilizados en tareas de vigilancia. Frente a este panorama, los profesores se sienten olvidados por las autoridades educativas, así como lo expresan en la Tabla 30.

**Tabla 29**

*Matriz de infraestructura escolar*

Subcategoría:
A2. Condiciones de la infraestructura escolar
Idea conclusiva o premisa:
Las escuelas públicas carecen de la infraestructura y los servicios públicos básicos, como agua potable, electricidad y drenaje. Los problemas que más afectan las actividades escolares son: la sobrepoblación estudiantil por aula, la falta de acceso al servicio de agua potable o entubada, la disponibilidad de baños en función de la matrícula, la falta de acceso al servicio de internet y el limitado número de rampas para alumnos con discapacidad motora. Para los docentes, la problemática es consecuencia del abandono de las autoridades educativas y, en algunos casos, de la débil gestión del personal directivo del centro escolar.
Testimonios:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• P1CFEP: Es una escuela muy pequeña en espacio, con casi 500 alumnos repartidos en los seis grados. Los salones están sobrepoblados de estudiantes. Otra problemática es la situación del agua, de los 5 días de clases, en 2 o 3 no teníamos el servicio de agua potable. Imagina lo que implicaba en cuanto al servicio sanitario, a la higiene, al lavado de manos.</li> <li>• P2DFES: La infraestructura de las escuelas de las comunidades rurales son fatales. No tenemos internet, ni siquiera agua entubada, tenemos que llamar para que nos llenen la pila de agua, no hay drenaje, y algunas veces no hay luz... [las autoridades] no están suministrando los recursos básicos que necesita una escuela para su funcionamiento.</li> <li>• P3DMEP: Las aulas son distintas a otras escuelas que tienen mayores recursos.</li> <li>• P5FMPE: La escuela está muy carente en infraestructura... sólo hay un baño de hombres y mujeres para 1,200 alumnos... la escuela está muy deteriorada. El gobierno no pone mucha atención en las escuelas de la periferia. El mal manejo de los directores también influye mucho... tenemos niños con discapacidad motora, sólo hay dos rampas que se usan para acceder a la cancha y llegar a los salones.</li> </ul>
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 30**

*Matriz de percepción de inseguridad en el entorno*

Subcategoría:
A4. Percepción de inseguridad en el entorno
Idea conclusiva o premisa:
El personal docente de la escuela pública reconoce que el entorno que envuelve a su lugar de trabajo es inseguro. Los problemas relacionados con el narcotráfico, el tráfico de personas, los homicidios, el pandillerismo, la drogadicción, son acontecimientos tan cotidianos que los estudiantes han normalizado la violencia. Incluso esta problemática escaló al interior de la institución educativa, ya que los menores manifiestan conductas violentas o agresivas y, en casos más extremos, participan con los grupos delictivos, al ser utilizados en tareas de vigilancia.
Testimonios:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• P1CFEP: La escuela está en una zona de riesgo, de mucha delincuencia, con un alto nivel delictivo, rara vez suben unidades de la policía municipal a vigilar... Por estar cerca de la línea internacional, la escuela está en una zona donde ocurre el tráfico de personas... parece que allí ha sido un lugar en el que muchas personas se establecieron por la cuestión de pasar personas a Estados Unidos.</li> <li>• P2DFES: La situación del narcotráfico influye en la escuela, en Santa Catarina, los niños no lo dicen abiertamente, pero pues si eran utilizados como vigilancia, ellos avisaban cuando iba a subir la policía, el ejército, daban el pitazo. También, sucedía en el Ejido Díaz Ordaz... Este problema es determinante para que los niños se muevan de un lugar a otro.</li> </ul>

- P3DMEP: Hay un alumno que tiene hermanos que no estudian, están en grupos delictivos, es conocido por esa cuestión, su familia también está involucrada... en el contexto de la institución, hay muchos alumnos agresivos, porque tienen hermanos mayores que andan en bandas, en conflictos, en malos pasos como decimos.
- P5FMEP: Para ellos [los estudiantes], hablar de asesinatos, de drogas, ya es algo común. No les causa temor, ya lo adaptaron a su forma o estilo de vida. Ya se les hace fácil reaccionar en forma agresiva. Esto los afecta negativamente, no en todos los casos, pero si en la mayoría.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tópico «antecedentes de la profesión docente», los entrevistados son profesores noveles, con experiencia pedagógica menor a 6 años. Ingresaron a la docencia, primero, como maestros interinos y, después, obtuvieron una plaza temporal o definitiva mediante el concurso de oposición del extinto Servicio Profesional Docente. Un proceso que para el entrevistado #1 no fue completamente transparente. Aunque entre el primer ingreso y la asignación de una plaza, el profesorado experimenta un alto grado de movilidad, como lo expresan en la Tabla 31, laborando temporalmente en distintas instituciones educativas, incluso localizadas en diferentes municipios del estado de Baja California, hasta que logran una estabilidad escolar, que tampoco es definitiva, como en el caso del entrevistado #5. Además, en los primeros años de ejercicio profesional, algunos profesores trabajan en dos o más niveles de la educación obligatoria, tal y como lo señalan los entrevistados #3 y #5:

*P3DMEP: Desde mi ingreso, he estado en 10 escuelas primarias y en unas dos secundarias, estaba por contrato y por interinato. En secundaria, impartía las materias de Español y Formación Cívica y Ética.*

*P5FMEP: Ingresé a la docencia desde el año 2015, trabajando en educación primaria y media superior, en CECYTE.*

### **Tabla 31**

#### *Matriz de trayectoria en la profesión docente*

Subcategoría:

B2. Trayectoria en la profesión docente

Idea conclusiva o premisa:

Al inicio de la profesión docente, el profesorado experimenta un alto grado de movilidad. Laboran temporalmente en diferentes instituciones educativas, incluso localizadas en distintos municipios del estado de Baja California, hasta que logran una plaza. Sin embargo, este acontecimiento tampoco les garantiza una estabilidad escolar. Además, se identifica que, en los primeros años, ejercer la docencia en dos o más niveles de la educación obligatoria: primaria, secundaria y medio superior.

Testimonios:

- P1CFEP: Cuando llegas a una nueva escuela primaria te “novatean”, te entregan siempre primer grado, pero tuve la experiencia de trabajar con sexto grado, en otra circunstancia, con quinto grado, y anteriormente con estudiantes de nivel secundaria de primer grado en la asignatura de Artes... Posteriormente, me fui a Tijuana, obviamente a las periferias, que son las áreas que nadie de los que ya tienen mucho tiempo quieren, que nadie elige.
- P2DFES: ...en el 2018 obtengo mi plaza y me voy a otra comunidad, San Antonio de las Minas. Estuve ahí casi un año. Después me mueven a la Telesecundaria 45, en el Ejido Díaz Ordaz, pero mi nombramiento dice Telesecundaria 120, entonces, también era un movimiento temporal. Trabajé ahí aproximadamente medio año. Y ya después me mueven al Ejido 27 de Enero, que es donde está mi plaza.
- P3DMEP: Desde mi ingreso, he estado en 10 escuelas primarias y en unas dos secundarias, estaba por contrato y por interinato. En secundaria impartía las materias de Español y Formación Cívica y Ética.
- P5FMEP: De Mexicali llegué a Tijuana en el 2018, a un contexto muy difícil y diferente al que yo estaba acostumbrado para trabajar. Es un contexto muy marginado. Está en la periferia de Tijuana, de hecho, acabo de pedir mi cambio de esa zona, me lo dieron en diciembre y en enero, al regreso de vacaciones, inicié en otra escuela.

Fuente: elaboración propia.

## 6.2. Empoderamiento educativo

Con respecto al tercer tópico, «empoderamiento educativo», cuando los profesores reflexionan sobre el tema del currículo oficial, denuncian que se encuentra desvinculado de las realidades educativas de la escuela mexicana. Por lo tanto, no se implementa como originalmente fue diseñado, en la práctica se realizan ciertas adecuaciones curriculares para responder a las necesidades de los estudiantes y de su contexto. En la opinión de ellos, esta problemática es resultado de haber implementado las recomendaciones (imposiciones) de políticas públicas que hacen los organismos internacionales al sistema educativo mexicano, sin llevar a cabo algún ajuste o adaptación; de planear la educación desde atrás de un escritorio, sin un diagnóstico pertinente; así como de implantar y legitimar un pensamiento homogeneizador de las realidades educativas, en donde no se reconoce la diversidad cultural que se vive al interior de las aulas. Aspectos condicionantes de la enseñanza y el aprendizaje de las competencias esperadas, como se indica en la Tabla 32.

**Tabla 32**

### *Matriz de críticas al currículo oficial*

Subcategoría:

C1. Críticas al currículo oficial

Idea conclusiva o premisa:

La principal crítica al currículo oficial es que se encuentra desvinculado de las realidades educativas de la escuela mexicana, por lo tanto, en la práctica se realizan ciertas adecuaciones curriculares. En la opinión de los profesores, esto es resultado de haber implementado las recomendaciones (imposiciones) de políticas públicas que hacen los organismos internacionales al sistema educativo mexicano, sin llevar a cabo algún ajuste o adaptación; de planear la educación desde atrás de un escritorio, sin un diagnóstico pertinente; así como de implantar y legitimar un pensamiento homogeneizador de las realidades educativas, que no reconoce la diversidad cultural que se vive al interior de las aulas. Aspectos que influyen negativamente en la adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas.

Testimonios:

- P1CFEP: Es muy fácil diseñar, planear, estructurar desde atrás de un escritorio, donde lo planeado es muy diferente a lo que se vive dentro de las aulas, no se conoce esa diversidad. Simplemente un plan jamás se lleva a cabo como tal, conociendo a tu grupo y a tu contexto se hacen adecuaciones. El modelo educativo hace mucho énfasis en lado humano, en llevarlo a la práctica, te lo dicen, pero al ponerlo en práctica, te limitan, te sujetan de nuevo, y te tienes que regresar a las asignaturas tradicionales, que son tomadas en cuenta por PISA y PLANEA.
- P2DFES: El currículo se basa en las recomendaciones que hacen los organismos internacionales, el Banco Mundial, la ONU, la UNESCO, México incluye dichas recomendaciones, que en mi opinión son imposiciones, que se incorporan casi en forma textual en el discurso, en las políticas. La pregunta es: ¿cómo adaptar esas políticas a la realidad de los niños? No es lo mismo lo que se tiene en papel a lo que pasa en las aulas.
- P3DMEP: ...en el papelito... se establecen los aprendizajes que deben tener los alumnos según los objetivos de la educación, pero no se reflejan en una escuela convencional. Cada escuela es diferente, con sus propias necesidades, los alumnos también son totalmente distintos, eso influye en la no adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas.
- P4MFES: ...en las escuelas no seguimos el plan al 100%... aunque quisiéramos, no se pueden lograr todos los aprendizajes esperados en el modelo educativo porque cada niño tiene diferentes habilidades.
- P5FMEP: El currículo no está planeado para los diferentes contextos de los alumnos. Es muy general. Para las autoridades educativas, la realidad del centro del país es la misma que en el sur, que en el norte... pero es diferente. Para cambiar, debemos enseñar temas actuales y diseñar buenos libros de texto, ya que la información está desactualizada o vienen muy superficial.

Fuente: elaboración propia.

El empoderamiento, como proceso orientado a fortalecer los conocimientos y las capacidades del ser humano para ejercer el poder y la libertad de tomar decisiones y actuar en una situación-problema de la vida real (UNICEF, 2017), está estrechamente ligado al ámbito de la educación, debido a que el logro de competencias depende de la práctica pedagógica del docente, es decir, del estilo de enseñanza desarrollado en las aulas, pero también de otros factores escolares y extraescolares. Por esta razón, la acción de empoderar a las nuevas generaciones no es un proceso que se lleva a cabo en igualdad de condiciones al interior del sistema educativo. El fundamento de esta deducción se señaló en el marco teórico, las niñas, niñas y adolescentes que tienen garantizado el acceso a una educación equitativa y de calidad estarán más empoderados en comparación con aquellos que recibieron una enseñanza desigual, excluyente y de baja calidad.

Para los profesores, la forma en cómo se empodera a los estudiantes depende del contexto, de las autoridades, de los maestros, de los recursos disponibles e, incluso, del papel desempeñado por el director de la escuela. Sin embargo, reconocen que es la autoridad educativa el principal factor limitante de los procesos de empoderamiento, porque la práctica docente está sujeta a situaciones ya establecidas, como la enseñanza por contenidos curriculares, un tipo de instrucción que, en la opinión del profesorado, no empodera; y porque los recursos no llegan a todos los contextos escolares, especialmente, a las escuelas rurales. Como lo señalan los entrevistados #2, #4 y #5:

*P2DFES: Hay distintas herramientas con los que cuenta un maestro de ciudad, por así decirlo, a las que contamos o carecemos los que trabajamos en el contexto rural. Si hay una marcada diferencia en la forma en que se empodera a los estudiantes, incluso dentro de la misma zona. El recurso es un ejemplo de ello, no es la misma cantidad de recursos los destinados a comunidades rurales en comparación con las comunidades urbanas. Un docente rural debe trabajar con lo que tiene, con lo que puede.*

*P4MFES: Cuando vamos y damos lo que nos indique el libro, el plan de estudios, no los estamos empoderando realmente, no les estamos dando las armas para el mundo real, ósea, herramientas de cómo pensar, cómo razonar sobre las situaciones de la vida real.*

*P5FMEP: El gobierno dice que nuestros alumnos van a salir con ciertas habilidades, que será un ciudadano ejemplar o como quieran llamarle, pero la realidad es otra, nos saturan de mucho contenido. Los proyectos de las asignaturas no están diseñados para que el alumno piense, pregunte o cuestione, es más repetición, memorización. Esto me preocupa, queremos empoderar al estudiante de contenido, mas no de habilidades para cuestionar.*

El proceso de empoderamiento que se desarrolla en la educación privada es diferente a como se realiza en la educación pública. Mientras que, en las escuelas públicas se empodera en función de los contenidos del plan de estudios, con apoyo del libro de texto, en las instituciones educativas privadas se cuenta con programas de estudio y actividades adicionales a las establecidas en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEEO) de la SEP. Según lo descrito por el entrevistado #4:

*P4MFES: En la escuela privada, nuestra meta es dar un mejor nivel educativo..., tener más programas, etcétera. En comparación con la escuela pública, hay una tendencia a tener más talleres enfocados en la diversidad de lenguas, inglés, francés,*

*chino mandarín. Algo común en varias escuelas privadas de Mexicali. Nosotros, en particular, tenemos un taller de música y de teatro, equipo de futbol, equipo de voleibol, equipo de banderitas. Hay un área de robótica porque intentamos ampliar el tema de STEAM, una metodología de enseñanza que engloba a las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas.*

Frente a la pregunta, ¿a qué tipo de estudiantes vulnerables se debe empoderar?, los profesores responden que los alumnos que se encuentran en desventaja socioeconómica y con necesidades educativas especiales deben gozar de prioridad, como se indica en la Tabla 33. Para cumplir con esta encomienda, demandan que los recursos económicos, materiales, humanos y tecnológicos lleguen a todas las escuelas en forma equitativa, especialmente, en donde hay más estudiantes en desventaja, ya que requieren más apoyo educativo. Adicionalmente, el entrevistado #3 destaca la figura de las adecuaciones curriculares como una estrategia pedagógica para la atención del alumno con dificultades de aprendizaje.

### **Tabla 33**

#### *Matriz de empoderamiento de estudiantes vulnerables*

Subcategoría: C3. Empoderar a estudiantes vulnerables
Idea conclusiva o premisa: Los estudiantes más vulnerables son aquellos que se encuentran en desventaja socioeconómica y con necesidades educativas especiales. Para empoderarlos, los profesores solicitan que los recursos económicos, materiales, humanos y tecnológicos lleguen a todas las escuelas en forma equitativa, especialmente, en donde hay más estudiantes en desventaja, ya que ellos requieren más apoyo educativo. También, se destaca la figura de las adecuaciones curriculares como una estrategia pedagógica para la atención del alumno con dificultades de aprendizaje.
Testimonios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• P2DFES: ...tienen que invertirle de manera equitativa a las escuelas. Si yo tengo niños que corren riesgos o que tienen más desventajas frente a otros, tengo que brindarles más recursos porque necesitan más el apoyo educativo. La escuela es un medio para que los muchachos no lleguen a la delincuencia... pero la atención del gobierno no ha sido suficiente en cuanto a recursos económicos, materiales y humanos.</li> <li>• P3DMEP: En las adecuaciones curriculares, nosotros los maestros tenemos la facultad de realizar esta actividad, en donde enfocamos ciertos temas importantes del grado para que el alumno pueda mejorar, pero no me refiero a los estudiantes normales, son para aquellos que tienen una necesidad especial... Si el alumno está presentando dificultades, es cuando entran las adecuaciones.</li> <li>• P5FMEP: Por la desventaja socioeconómica en la que se encuentran mis alumnos, el único medio que ellos utilizan para buscar información es el celular, por eso me gustaría que en mi escuela hubiera un aula de medios. No tienen nociones básicas de cómo usar un procesador de texto, que por la época en la que estamos me preocupa... Hace falta mucho equipamiento y tecnología.</li> </ul>
Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tópico central de este proyecto de investigación, la educación para la competencia global, los profesores señalan tajantemente que las escuelas no educan a los

estudiantes para ser actores globalmente competentes, como se indica en la Tabla 34. Por dos causas, la primera, porque las autoridades educativas obligan al maestro a concentrar su práctica pedagógica en la enseñanza de las materias tradicionales del currículo: Español y Matemáticas. Y la segunda, porque se ha relegado a un segundo plano el aprendizaje de conocimientos y capacidades relacionados con las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Socioemocional, Educación Física, Educación para la Salud, etcétera, por ser consideradas menos importantes para la formación académica de los alumnos. Sin embargo, los maestros también reconocen que se comete un grave error, ya que la educación del estudiante debe ser integral, enfocada en la parte física, cognitiva, emocional, social y ética del ser humano.

### Tabla 34

#### *Matriz de educación para la competencia global*

Subcategoría:

C4. Educar para la competencia global

Idea conclusiva o premisa:

En la opinión de los docentes, las escuelas no educan a los estudiantes para ser actores globalmente competentes. Por dos causas, la primera, porque las autoridades educativas obligan al maestro a concentrar su práctica pedagógica en la enseñanza de las materias tradicionales del currículo: Español y Matemáticas. Y la segunda, porque se ha relegado a un segundo plano el aprendizaje de habilidades relacionadas con las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Socioemocional, Educación Física, Educación para la Salud, etcétera, por ser consideradas menos importantes para la formación de los alumnos. Sin embargo, los maestros reconocen que se comete un grave error, ya que la educación del estudiante debe ser integral, enfocada en la parte física, cognitiva, emocional, social y ética del ser humano.

Testimonios:

- P1CFEP: ...a pesar de que nos enviaron materiales para trabajar la Formación Cívica y Ética, los valores, la vida saludable, la Educación Socioemocional, la Educación Física, desde edades tempranas, las mismas autoridades te piden que retomes las asignaturas más importantes, Español y Matemáticas. Las otras están presentes en forma transversal, pero no resaltan. Todo el tiempo se ha hecho así, se deja de lado esa otra formación importante que, al final de cuentas, nos llevó y nos tiene en una crisis en muchos aspectos. Se perdió la formación en valores, en ética, en hacer o amar lo que haces. Se les restó importancia a esas asignaturas y aquí estamos pagando las consecuencias.
- P2DFES: Está el programa SisAT, yo no digo que sea malo, pero es para las habilidades de escritura, lectura y cálculo matemático. Sin embargo, cómo voy a reforzar esas habilidades si no se atienden otros aspectos, es un todo. La educación debe ser integral, el ser humano no solo es conocimiento, aspectos cognitivos, tienes que desarrollar la parte física, emocional, la relación del niño con la naturaleza, con el medio que lo rodea y, por supuesto, con la globalización.
- P3DMEP: En el sistema educativo nacional, los aprendizajes esperados si están enfocados en que los alumnos lleven una convivencia sana, hacia el futuro, basada en valores. A través de las escuelas de tiempo completo se inculca la convivencia escolar y la vida saludable.
- P4MFES: Lo primero, que docentes y directivos tuvieran un cambio de perspectiva para no centrarse en lo mismo, Matemáticas, Ciencias, Español. Si queremos una perspectiva global, también debemos concentrarnos en cuestiones sociales, en lo que está pasando mundialmente, no cerrarse a estos temas.
- P5FMPEP: La mayoría de los profesores le quitamos importancia a Formación Cívica y Ética, a los temas del cuidado del medio ambiente, porque ponemos en una balanza entre estos temas y las matemáticas. Como los problemas, los focos rojos, están en Español y Matemáticas, dejamos de lado la formación cívica y ética del alumno, el medio ambiente, el cuidado de uno mismo, para irnos hacia lo común... Creo que estamos empoderando a nuestros estudiantes de contenido, mas no de habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia.

Bajo ese argumento, los profesores emiten una fuerte crítica al Sistema de Alerta Temprana (SisAT) de la SEP, por enfocar la evaluación en las capacidades de producción de textos, comprensión lectora y cálculo mental, etiquetadas como habilidades básicas para el aprendizaje. Cuando el espectro de competencias elementales o de base es más amplio, incluso desde el marco conceptual del Proyecto DeSeCo de la OCDE (2003). Aquí algunas críticas:

*P1CFEP: Ahorita estamos por aplicar un instrumento que se llama SisAT, para la detección temprana de alumnos que pudieran quedarse atrás, en situación de rezago, y qué se valora, producción de textos, comprensión lectora y cálculo mental. Siempre se aplica porque son las asignaturas que están por encima de las demás.*

*P2DFES: SisAT es importante, pero se debe abrir el paso a otro tipo de competencias, que en realidad vuelvan integral la educación de los alumnos del nivel básico.*

*P5FMEP: ...SisAT es una prueba que sólo evalúa conocimientos de Español y Matemáticas, entonces, me pregunto: ¿en dónde están las demás materias? Y como maestro digo: qué caso tiene enseñar Historia, Geografía, Ciencias Naturales, si al final terminan evaluado lo mismo. Todas son importantes, por algo están en el currículo.*

Estos antecedentes confirman los hallazgos del diagnóstico de autoevaluación del logro de la competencia global, por ser una problemática que explica por qué los estudiantes mexicanos no son capaces de aprender y demostrar las habilidades afines a este dominio al final de la educación obligatoria. De manera que, en la medida que persista en el sistema educativo mexicano el enfoque y la política de privilegiar la enseñanza de habilidades vinculadas a los campos de formación académica en escritura, lectura y matemáticas, sobre otros dominios curriculares, se torna complicado afirmar que, en un futuro próximo, las nuevas generaciones de la sociedad mexicana serán actores globalmente competentes, habilitados para el ejercicio

de una ciudadanía mundial. Sobre todo, cuando la realidad escolar contrasta con los planteamientos pedagógicos y curriculares del MEEQ, en donde se establece que el primer propósito de la educación nacional es la formación integral de “ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo” (SEP, 2017, p. 45). O bien, cuando queda en evidencia que, a pesar de contar con uno de los planes de estudio con mayor afinidad a los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la región de América Latina y el Caribe (OREALC, 2020), los docentes de Baja California, y muy probablemente el resto del magisterio mexicano, están formando a las niñas, niños y adolescentes con educación que no responde a los retos y oportunidades del siglo XXI.

Después del proceso de enseñanza y aprendizaje, el ambiente familiar es uno de los factores con mayor grado de influencia en el proceso de empoderamiento, como se indica en la Tabla 35. Los problemas experimentados por los estudiantes en el hogar, como la violencia intrafamiliar, las adicciones, la desnutrición, la pobreza, etcétera, inciden negativamente en el estado de ánimo, el rendimiento académico y las aspiraciones educativas de cualquier menor. Frente a estos antecedentes en suma con un nivel socioeconómico familiar bajo y el nulo interés de los padres en la educación de sus hijos, desde la perspectiva de los docentes, es casi imposible empoderarlos, dotarles de conocimientos y capacidades para la vida, porque pesan más las necesidades.

### **Tabla 35**

#### *Matriz de la familia como barrera para el empoderamiento*

Subcategoría: C5. La familia como barrera para el empoderamiento
Idea conclusiva o premisa: Para los profesores, el ambiente familiar es uno de los factores extraescolares con mayor grado de influencia en el proceso de empoderamiento. Los problemas experimentados por los estudiantes en el hogar inciden negativamente en su estado de ánimo, en el rendimiento y en las aspiraciones educativas. Frente a estos antecedentes en suma con la situación económica familiar y el nulo interés de los padres en la educación de sus hijos, es casi imposible empoderarlos, dotarles de conocimientos y capacidades, porque pesan más las necesidades.
Testimonios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• P1CFEP: Los niños llegan con problemas desde casa, sin desayunar, alcoholismo, drogadicción, situaciones que al niño no le permiten estar concentrado al 100%... no se puede empoderar desde esa realidad. Pesan más las necesidades.</li> <li>• P2DFES: El nivel socioeconómico de las familias es muy bajo... eso impacta en el rendimiento del alumno, cómo vas a pedirle al muchacho que se concentre en las clases si no viene bien alimentado, si no viene aseado, si viene con dolor de cabeza. No es algo exclusivo del nivel socioeconómico bajo, pero los niveles de violencia en</li> </ul>

las familias son altos, entonces, hay jóvenes que en su casa son violentados... Su máxima aspiración es terminar la secundaria.

- P3DMEP: Los padres de familia no se interesan. Por ejemplo, se han estado mandando comunicados para que mejoren la letra, para hacer lectura... pero los padres no se involucran, como que no les interesa que su hijo se prepare.
- P4MFES: A pesar de que nosotros queremos desarrollar las competencias con los materiales a la mano, si en casa no se apoya, no podemos hacer magia. La escuela educa, los valores son de casa. Por ejemplo, la empatía viene desde casa, pero muchas veces no se tiene el apoyo de los padres, ni por ser escuela privada.

Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, es que los entrevistados #1 y #3 demandan la participación de las madres y padres de familia en el acto de educar a sus hijos:

*PICFEP: Esto es un trabajo en conjunto, yo no puedo hacer todo por el estudiante en las cuatro horas que está conmigo. Una parte la hace la autoridad y la otra el padre de familia. Todos tenemos que trabajar en conjunto. Si uno no hace su parte del trabajo, el otro no obtiene el resultado esperado.*

*P3DMEP: Como profesor necesito trabajar con el padre de familia. Ellos están obligados a ser parte de este proceso, no sólo el maestro y el alumno. Somos un engrane, maestro-alumno-padre de familia, y todos debemos funcionar a la vez, si uno falla, lo demás no funciona.*

El último subtema de este tópico tiene que ver precisamente con uno de los componentes de la triada docente-alumno-familia, es decir, con el papel del maestro en el empoderamiento educativo. Al hacer un proceso de autoevaluación o de introspección, los profesores llegan a la conclusión de que para empoderar a las nuevas generaciones, a parte de una formación profesional consolidada, se requiere ser empático frente a las necesidades educativas de cada estudiante, en particular, con aquellos que por sus antecedentes personales, familiares y académicos ocupan más apoyo psicopedagógico, pero sin descuidar al resto de los alumnos. Estar interesado en las dificultades y los problemas que experimenta su grupo escolar. Con la capacidad de crear ambientes de aprendizajes enfocados en la adquisición de competencias para la toma de decisiones, resolver problemas sociales, investigar y cuestionar, etcétera, renunciando a la práctica instruccional por contenidos. Sin embargo, para enseñar esas y otras habilidades básicas, cada docente debe asegurarse que están bajo su dominio, ya que es un

modelo a seguir, un ejemplo de persona cuyo comportamiento forma o deforma las conductas de los estudiantes con los que convive diariamente, como se indica en la Tabla 36.

**Tabla 36**

*Matriz del papel del docente en el empoderamiento*

Subcategoría:
C6. El papel del docente en el empoderamiento
Idea conclusiva o premisa:
El docente que empodera posee una formación profesional consolidada. Es empático frente a las necesidades educativas de cada estudiante, en particular, con aquellos que, por sus antecedentes personales, familiares y académicos, ocupan más apoyo psicopedagógico, pero sin descuidar al resto de los alumnos. Está interesado en las dificultades y los problemas que experimenta su grupo escolar. Con la capacidad de crear ambientes de aprendizajes enfocados en la adquisición de competencias para la toma de decisiones, resolver problemas sociales, investigar y cuestionar, etcétera, renunciando a la práctica de la enseñanza por contenidos. Aspectos que lo convierten en un modelo a seguir, un ejemplo de persona cuyo comportamiento forma o deforma las conductas de los estudiantes con los que convive diariamente.
Testimonios:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• P1CFEP: Ahora se habla mucho de equidad, de que nosotros como docentes tenemos que darle más al que más necesita, pero sin descuidar al que está arriba, por lo que nos tienen en un dilema. Recuerdo que mis formadores me decían que en el niño que más te necesita es donde resalta tu trabajo, pero también estás con la presión para que aquel que está arriba no se caiga, entonces hay que sostener a todos.</li> <li>• P3DMEP: Primero, debe estar preparado, idiomas, maestría, doctorado, en aspectos que lo favorezcan como docente. Un maestro empoderado al interior del aula es un líder, es un modelo, si yo respeto a los alumnos, ellos van a respetar al maestro. Él tiene una gran responsabilidad, es transmisor de conocimientos, de valores, de amor por el estudio y la lectura, de todo aquello que los va a formar como futuros profesionistas.</li> <li>• P4MFES: El docente debe estar capacitado para tocar temas sociales, que pueda trabajarlos con los estudiantes para empoderarlos. Hay que enseñar a los alumnos a luchar, a ser parte de la toma de decisiones, darles herramientas para que puedan realizar realmente un cambio en la sociedad.</li> <li>• P5FMPEP: Mi función como docente no sólo es venir a enseñar contenidos, también debo relacionarme con ellos, conocerlos un poco más. Hay que preguntar: ¿cómo les va? ¿qué dificultades o problemas tienen? Debemos encaminar el trabajo hacia nuestros estudiantes.</li> </ul>
Fuente: elaboración propia.

### **6.3. Estudiantes transnacionales y competencia global**

Por medio de los informes de la Dirección General de Relaciones Internacionales y del PROBEM de la SEP (Jalili Zúñiga, 2015; López López, 2015), así como por la publicación de resultados de algunas investigaciones locales (Arriaga Reynaga et al., 2015; Bustamante De la Cruz, 2020; Osuna García, 2018; Vargas Valle et al., 2018), hoy sabemos que en las escuelas públicas y privadas del estado de Baja California existe una minoría de menores con antecedentes internacionales de migración y de formación académica que se encuentra en expansión, son estudiantes transnacionales. Con ellos, cuatro de los cinco profesores expresaron tener alguna experiencia satisfactoria en las aulas. A continuación, se presentan los testimonios de los entrevistados #2 y #3:

*P2DFES: En el ciclo escolar 2019-2020, tuve una niña que nació en California. Terminó allá la educación primaria, aprendió a hablar inglés en la escuela. Después se vino a México. Intelectualmente la niña era sobresaliente, su actitud era muy abierta, muy participativa, muy alegre, muy desenvuelta, más que los niños de la comunidad, porque a diferencia de ella, los niños no conocen otra cosa que no sea el ejido, entonces, su vida, su mundo es eso. No ven más allá.*

*P3DMEP: Con un alumno de secundaria, es mexicano y un tiempo se fue a vivir a Canadá por un asunto laboral del papá. Cuando estuvo allá aprendió el idioma inglés y francés, gracias a que se fue muy pequeño. Después, cambiaron a su papá de puesto de trabajo a Mexicali. Él no es nacido aquí, es del centro del país. Recuerdo que aprendió conocimientos que sus compañeros no poseían, como hablar dos idiomas. También hablaba bien español. En algunas actividades en donde se utilizaba el inglés me apoyaba, se daba cuenta de que estaba mal redactado y se ponía a modificarlo.*

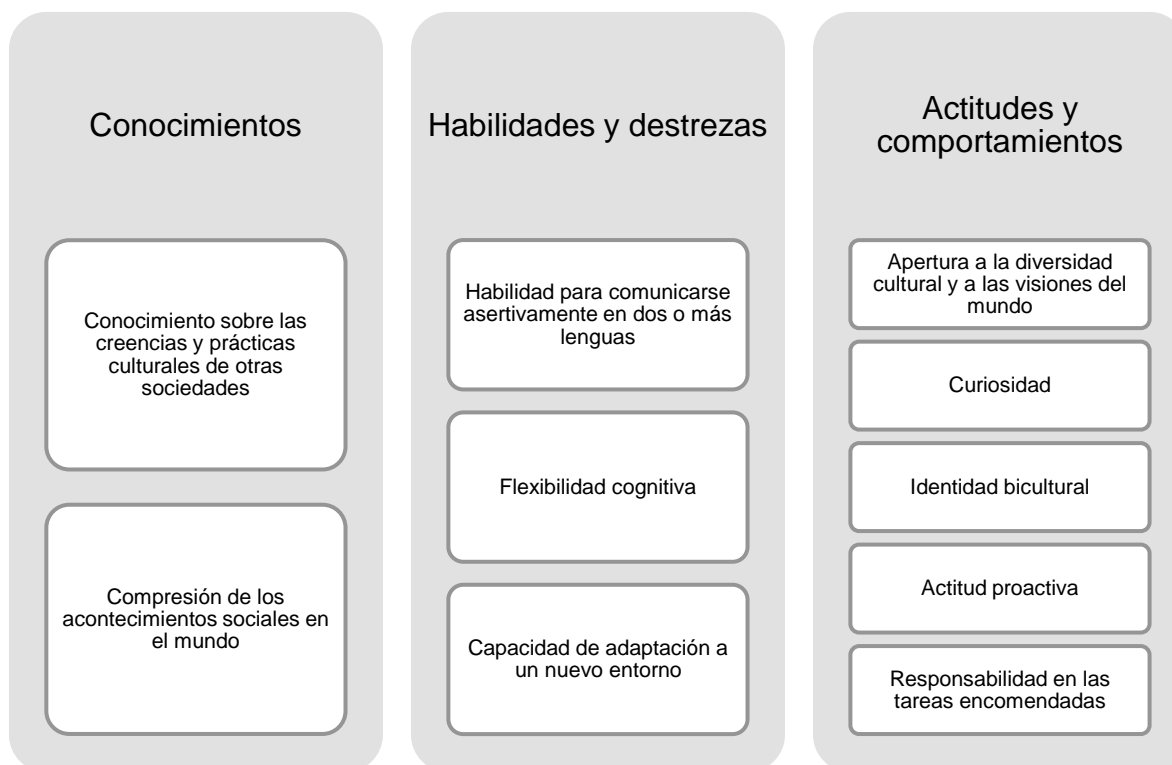
En la opinión de los docentes, los menores transnacionales poseen un conjunto de aptitudes que difícilmente aprende un estudiante nativo o local que no cuenta con los antecedentes personales y académicos derivados del proceso de migración internacional. Por ejemplo, las sucesivas habilidades afines a la competencia global: la capacidad para comunicarse en dos o más lenguas, con mayor frecuencia en español e inglés, por la relación México-EUA; el conocimiento del mundo social, por la experiencia de vivir y estudiar en dos o más países; la flexibilidad cognitiva y adaptabilidad; las habilidades interpersonales; y la actitud proactiva. Pero así como tienen fortalezas, frente a los ojos del profesorado, también es evidente que arrastran ciertos aspectos negativos, entre ellos: una personalidad rebelde; rezagos en el desarrollo del pensamiento matemático y, obviamente, en el dominio del idioma español por su origen extranjero; y, en algunos casos, una actitud apática hacia la asignatura de Inglés, porque dan por hecho que como ya se comunican asertivamente en esta lengua, no es necesario entregar las tareas solicitadas. Con este último resultado, se confirma el argumento que Hamann (2021) ha sostenido, que los profesores mexicanos catalogan el antecedente académico del menor transnacional como un déficit o problema en el aspecto lingüístico y conductual. En casos extremos, por discriminación, dicho antecedente puede llegar a ser

etiquetado como «incompetencia» del alumno por no ir a la par del resto de sus compañeros de clase, según los hallazgos de Bustamante De la Cruz (2020).

Derivado de la premisa del párrafo anterior, se estableció el objetivo de probar cualitativamente la primera hipótesis del estudio, en donde se establece que, de la población escolar de Baja California, los estudiantes transnacionales cuentan con el mayor número de cualidades para convertirse en ciudadanos con competencia global. Por lo anterior, es posible dar una respuesta afirmativa y fundamentada en los testimonios de los docentes con experiencias educativas con esta minoría de alumnos. Es decir, el profesorado llegó a la siguiente conclusión: a diferencia de los alumnos nativos, que no cuentan con ningún antecedente de migración interna o externa, y de otros sujetos educativos en condición de vulnerabilidad, los estudiantes transnacionales constituyen el grupo escolar que posee las cualidades para ser los primeros en lograr la adquisición de la competencia global. Básicamente, porque la experiencia de vivir y estudiar en dos o más países ha favorecido el aprendizaje de una parte de los conocimientos y habilidades que conforman la caja de recursos cognitivos de un ciudadano mundial/global, como se ilustra en la Figura 23. Capacidades que difícilmente poseen aquellas personas con experiencias de vida y de formación académica en una misma localidad, en un mismo país. Sin embargo, cualquier menor o alumno, sea o no transnacional, tiene la oportunidad de convertirse en un actor globalmente competente, siempre y cuando el proceso de empoderamiento educativo se realice bajo los principios de equidad, inclusión y calidad, como se indica en la Tabla 37.

### **Figura 23**

*Conocimientos y capacidades de la competencia global que los docentes identifican en los estudiantes transnacionales*



Fuente: elaboración propia con base en los testimonios de los entrevistados.

**Tabla 37**

*Matriz de tendencia del estudiante transnacional a ser globalmente competente*

Subcategoría:

D2. Tendencia del estudiante transnacional en el logro de la competencia global

Idea conclusiva o premisa:

A diferencia de los alumnos nativos, que no cuentan con ningún antecedente de migración interna o externa, y de otros sujetos educativos en condición de vulnerabilidad, los estudiantes transnacionales constituyen el grupo escolar que posee las cualidades para ser los primeros en lograr la adquisición de la competencia global. Básicamente, porque la experiencia de vivir y estudiar en dos o más países ha favorecido el aprendizaje de algunos conocimientos y habilidades que conforman la caja de recursos cognitivos de un ciudadano mundial/global. Capacidades que difícilmente son desarrolladas por aquellas personas con experiencias de vida y de formación académica en una misma localidad, en un mismo país. Como las habilidades comunicativas y plurilingües; la apertura a la diversidad cultural y a creencias, visiones del mundo y prácticas; la flexibilidad cognitiva y adaptabilidad; entre otras. Sin embargo, cualquier menor o alumno, sea o no transnacional, tiene la oportunidad de convertirse en un actor globalmente competente, siempre y cuando el proceso de empoderamiento educativo se realice bajo los principios de equidad, inclusión y calidad.

Testimonios:

- P2DFES: Hay cierta tendencia a ser ciudadanos globales, porque reciben dos educaciones distintas. Estados Unidos es un país, una potencia, la educación que reciben allá es distinta a la que reciben acá en México, por eso tener la experiencia de ambos países abre las posibilidades intelectuales y personales de los jóvenes, en cuanto actitudes, a responsabilidades, a valores y a visión del mundo... yo creo que ese mismo ir y venir, estar en diferentes lugares te enriquece como persona... Los movimientos, los traslados, enriquecen a los alumnos, los enriquece en cultura, en costumbres, en tradiciones, en visión del mundo.
- P3DMEP: Si tienen una tendencia porque adquieren otros conocimientos, otras culturas, otras cuestiones, que aquí en el contexto donde estamos no se pueden adquirir. Por ejemplo, un alumno nacido en Mexicali, que habla español, emigra a Estados Unidos y como a su alrededor está el idioma inglés, lo aprende, entonces, es más competente que sus compañeros de Mexicali que no hablan otro idioma. También, adquiere otro tipo de cultura.

Todos tienen las mismas oportunidades, pero los alumnos que se van a Estados Unidos, Canadá, China, aprenden otros conocimientos que tal vez los de acá no.

- P4MFES: Sí. Ellos aprenden ambas perspectivas, tienen la diversidad que les otorga el lugar en donde nacieron y estudiaron, Estados Unidos, y una nueva perspectiva que les estamos formando nosotros desde México... Ya no sólo tienen una vista, sino dos, eso les abre la oportunidad y el mundo a diferentes raciocinios y cuestiones sociales. Ellos tienen la oportunidad de estar en la antesala de la competencia global.
- P5FMEP: Cuando un niño sale tiene la posibilidad de absorber o de aprender muchas cosas. Por eso tienen un poco más de posibilidades de alcanzar la competencia. A ellos se les da más la curiosidad, su mente está abierta a más cosas. Una persona que ha vivido en diferentes contextos tiene diferentes visiones, por las distintas realidades que ha experimentado, por las cosas que ha visto.

Fuente: elaboración propia.

#### **6.4. Modelo de educación para la competencia global**

El último tópico está relacionado con los criterios de pertinencia y viabilidad del modelo de educación para la competencia global. En la opinión de los profesores, pensar en la implementación de un modelo de educación para la competencia global, por el momento, no es viable. Básicamente, por la complejidad de los problemas del sistema educativo mexicano. El modelo es pertinente, pero en las escuelas, sean públicas o privadas, existen profundas desigualdades y carencias educativas (por ejemplo, el acceso desigual a los recursos económicos, humanos, didácticos y tecnológicos que experimentan los diferentes niveles y modalidades de la educación obligatoria) que deben ser eliminadas antes de transitar hacia una educación con una perspectiva global. Lo anterior, porque su aplicación en el actual contexto educativo nacional, en donde las oportunidades no son iguales para todos, terminaría por beneficiar a los mismos de siempre. Cuando debe servir para empoderar, primero, a los estudiantes en condición de vulnerabilidad y, después, al resto de la población escolar, como se indica en la Tabla 38. Razón por la cual, se debe priorizar la atención de la población infantil y juvenil que siempre ha sido excluida de las mejores escuelas, de los mejores modelos pedagógicos, de las mejores experiencias de enseñanza-aprendizaje y, por ende, de la mejor educación. Con quienes existe una deuda histórica por entregarles durante décadas la peor educación, una enseñanza pobre para los pobres (Gentili, 2012; Gil Antón, 2014).

**Tabla 38**

*Matriz de viabilidad del modelo de educación para la competencia global*

Subcategoría:

E1. Viabilidad en el contexto de la educación mexicana

Idea conclusiva o premisa:

Desde la perspectiva del profesorado, pensar en la implementación de un modelo de educación para la competencia global, por el momento, no es viable. Principalmente, por la complejidad de los problemas del sistema educativo mexicano. El modelo es pertinente, pero en las escuelas, sean públicas o privadas, existen profundas desigualdades y carencias educativas que deben ser eliminadas antes de transitar hacia una educación con una perspectiva global, por la que se formaría a una nueva generación de ciudadanos de México y el mundo. Lo anterior, porque su aplicación en el actual contexto educativo nacional, en donde las oportunidades no son iguales para todos, terminaría por beneficiar a los mismos de siempre. Cuando debe servir para empoderar, primero, a los estudiantes en condición de vulnerabilidad y, después, al resto de la población escolar.

Testimonios:

- P1CFEP: En el sistema educativo mexicano, no. Existe mucha desigualdad e inequidad. Las oportunidades no son iguales para todos. Va a beneficiar a los que siempre han sido beneficiados, y va a dejar a atrás a los que principalmente debería estar dirigido, no va a llegar a ellos. Hay mucha desigualdad social, incluso con el cambio de gobierno.
- P2DFES: Creo que, si no hay una identidad nacional, un compromiso, un logro de objetivos nacionales, cómo le hacemos para brincar a algo mundial, algo que engloba a mi persona, a mi familia, a mi comunidad, a mi país y al resto de los países. Pensando en el futuro, si lográramos avanzar un poquito en lo que tenemos en México, en los problemas que tenemos, yo creo que sí. Sería algo formidable. Pero, en este momento, yo diría que aún no es factible.
- P3DMEP: Es viable, pero no todas las escuelas tienen los mismos recursos. Incluso, puedo decir que ya está presente en el currículo, pero no en la práctica.
- P4MFES: Hablando del caso de México, los estados fronterizos tenemos la oportunidad y la apertura, así que es más viable el desarrollo del modelo de competencias globales. Sin embargo, si hablamos de estados de la República Mexicana que tienen menos recursos económicos, con más necesidades, con más carencias educativas, no es fácil. El contacto en la frontera ayuda, tenemos una ventaja en el desarrollo de este modelo contra el centro del país.
- P5FMEP: Las autoridades hacen todo al revés. Dan la solución sin antes identificar el problema. No ven todo lo que hay atrás. No ven las carencias de las escuelas, las dificultades que presentamos los maestros por falta de capacitación, por falta de infraestructura. Adoptar modas o modelos de otros países para hacerlo aquí, en México, no funciona. Hace falta ver la realidad de las escuelas, de las colonias y de la sociedad. Eso está faltando.

Fuente: elaboración propia.

Un aspecto a destacar que, hasta cierto punto, difiere con la conclusión anterior es la afirmación del entrevistado #3, cuando declara que la esencia de la educación para la competencia global ya está presente en el currículo oficial, pero no en la práctica. Señalamiento que se puede confirmar al analizar el MEEQ y las conclusiones de la evaluación del currículo mexicano llevada a cabo por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2020; SEP, 2017), en donde concretamente se identifican algunos propósitos, campos de formación académica y contenidos alineados con el modelo de educación para la ciudadanía mundial que promueve la UNESCO (2015, 2016).

Con respecto a los factores que, en su momento, pueden condicionar el diseño y la implementación del modelo de educación para la competencia global, el personal docente concluye que son las condiciones de la infraestructura escolar, la carencia de recursos tecnológicos y conectividad, la falta de capacitación docente en la materia, la poca participación de las madres y padres de familia en el proceso educativo, pero, especialmente,

la actitud conformista y desinteresada de los maestros en una nueva propuesta educacional, representan a los principales factores que juegan en contra del diseño e implementación de un modelo mexicano de educación para la competencia global, como se indica en la Tabla 39. Frente a esta situación, la profesionalización y la capacitación de los profesores es crucial, ya que se puede dar un cambio de actitud en la medida en que continúan con su formación académica y se aproximan a la comprensión de las características, ventajas y limitaciones de una educación con perspectiva global.

### Tabla 39

#### *Matriz de factores que condiciona el diseño e implementación del modelo de educación para la competencia global*

Subcategoría:
E2. Factores que podrían condicionar su diseño e implementación
Idea conclusiva o premisa:
Las condiciones de la infraestructura escolar, la carencia de recursos tecnológicos y conectividad, la falta de capacitación docente en la materia, la poca participación de las madres y padres de familia, pero, especialmente, la actitud conformista y desinteresada de los maestros en una nueva propuesta educativa, representan a los principales factores que juegan en contra del diseño e implementación del modelo de educación para la competencia global. En esta situación, la profesionalización y la capacitación de los profesores es crucial, ya que se puede dar un cambio de actitud en la medida en que continúan con su formación académica y se aproximan a la comprensión de las características, ventajas y limitaciones de una educación con perspectiva global.
Testimonios:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• P1CFEP: En las escuelas públicas, la conectividad, los maestros, que una vez que ya tienen trabajo seguro y carrera magisterial, que ganan lo que ellos desean ganar, no creo que les preocupe enfrentar los nuevos retos. Ojalá se pudiera tener un proyecto así en las escuelas, pero lo veo difícil, si no cambiamos la mentalidad, desde el sistema, los mismos maestros y los padres de familia.</li> <li>• P2DFES: Hay muchos maestros mayores que lo único que quieren es irse, jubilarse, pensionarse, lo que menos les importa es Juanito o Pedrito, entonces, para ellos esta visión global es irrelevante.</li> <li>• P3DMEP: La infraestructura de las escuelas, porque este aspecto condiciona los aprendizajes de los alumnos. Los resultados educativos y la adquisición de competencias son distintos cuando las escuelas tienen recursos. Además, la mayoría de los maestros no tenemos esos conocimientos, hacen falta cursos que nos ayuden a enfocarnos en esas habilidades. Falta capacitación por parte del sistema educativo, sobre todo enfocada en los maestros con muchos años de servicio, formados en el modelo tradicional.</li> <li>• P4MFES: Por más que en la escuela intentemos impartir estos temas, es necesario un seguimiento en casa. Se debe capacitar al padre de familia en torno a estas cuestiones globales. Por ejemplo, incorporar a los padres a las actividades que desarrollamos con los estudiantes en donde tocamos temas como la contaminación ambiental, el desperdicio del agua, la salud de los seres vivos. También, se debe considerar la actitud de los alumnos... No todo depende de los docentes y los trabajadores administrativos.</li> <li>• P5FMPEP: Se necesita un cambio de actitud en los maestros. Nos hace falta estar motivados, la actitud de cuestionar, de preguntar, de animarse, decir: "voy a tomar este curso, voy a irme de intercambio". Hace falta que el sistema educativo otorgue becas a los maestros para estudiar en otro país o en otra universidad. Nos frena el gobierno, pero el peor freno que existe es uno mismo. Creo que eso viene de raíz, por el tipo de educación que nos han dado en las escuelas. También, hace falta que desde la universidad se comparta información sobre estas temáticas, que son aspectos que los maestros, me incluyo, desconocemos. A mí me gustaría escuchar las experiencias de otras personas, que nos compartan: "puedes hacer esto, puedes seguir este camino".</li> </ul>
Fuente: elaboración propia.

En resumen, con base en los testimonios de los docentes del nivel básico, es posible rechazar la quinta hipótesis del proyecto de investigación, porque a pesar de que se reconoce la pertinencia de formar a las nuevas generaciones bajo un modelo de educación para la competencia global, ajustado al contexto de la escuela mexicana, en este momento no es viable. Es decir, antes de transitar hacia una educación global, por razones de justicia social y educativa, es deseable afrontar los problemas del sistema nacional de educación obligatoria, en particular, aquellos que afectan directa e indirectamente a la población escolar que históricamente ha sido excluida de las mejores oportunidades educativas, como son: las mujeres, los grupos indígenas, los inmigrantes, en desventaja socioeconómica, con necesidades educativas especiales, que radican en zonas rurales, que pertenecen a grupos de diversidad sexual, etcétera. Porque estos problemas han condicionado por décadas el pleno ejercicio del derecho humano a la educación (en donde se incluye el derecho de aprender) de estas minorías y de la población mexicana en general.

Sin embargo, este hallazgo no puede ser interpretado como que nunca será posible aplicar dicho modelo educativo, sino que conforme se avance en la solución de los problemas y se neutralizan los factores que condicionan negativamente el diseño y la implementación del mismo, en el mediano plazo se puede convertir en una realidad, sobre todo porque la esencia de la educación global ya está presente en el currículo mexicano. Por ello, el principal reto para las autoridades y los especialistas en la materia es la planeación de una propuesta de intervención que habilite a los profesores, desde la educación preescolar hasta el nivel medio superior, en la aplicación de estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, que estimulan la formación de la competencia global y, por ende, el empoderamiento de los ciudadanos de Baja California, México y el mundo.

## **CONCLUSIONES**

En la actualidad, es común observar y escuchar en los medios de comunicación cómo la supervivencia del planeta Tierra y de la humanidad se ven amenazados por aquellos fenómenos naturales y antrópicos para los cuales no tenemos una respuesta o solución concreta. Por desgracia, la mayoría de estos riesgos fueron creados o son consecuencia de los actos premeditados del hombre que, en repetidas ocasiones, han llevado a la humanidad a una fase de aniquilación o de autodestrucción. Los acontecimientos como la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto, el ataque nuclear en Hiroshima y Nagasaki, los atentados del 11 de septiembre de 2001 en EUA, la guerra civil en Siria, la hambruna en países del África oriental, la pandemia del SARS-CoV-2, por mencionar sólo algunos, nos obligan a hacer una pausa y repensar el papel de la educación en tiempos de crisis. Especialmente, es una invitación a reflexionar sobre qué tipo de ciudadanos se forman desde los sistemas educativos nacionales, con qué conocimientos y habilidades para la vida y el trabajo, qué valores éticos practican, qué tan conscientes están de los problemas de su entorno y cómo responden a ellos.

Según el análisis teórico-conceptual de esta investigación, la discusión en torno a repensar el papel de la educación no es reciente. Tuvo su origen en la década de 1970 en el pensamiento educativo de Edgar Faure, Robert G. Hanvey, Pedro Fontán Jubero, Graham Pike, David Selby, Jacques Delors, Edgar Morin, entre otros, quienes creían que la educación se encontraba rezagada frente a los nuevos retos impuestos por la diversidad cultural, política y económica de las naciones, así como ante el propósito de crear una comunidad internacional, en donde la solidaridad era una característica fundamental entre los gobiernos y los pueblos (Faure et al., 1973).

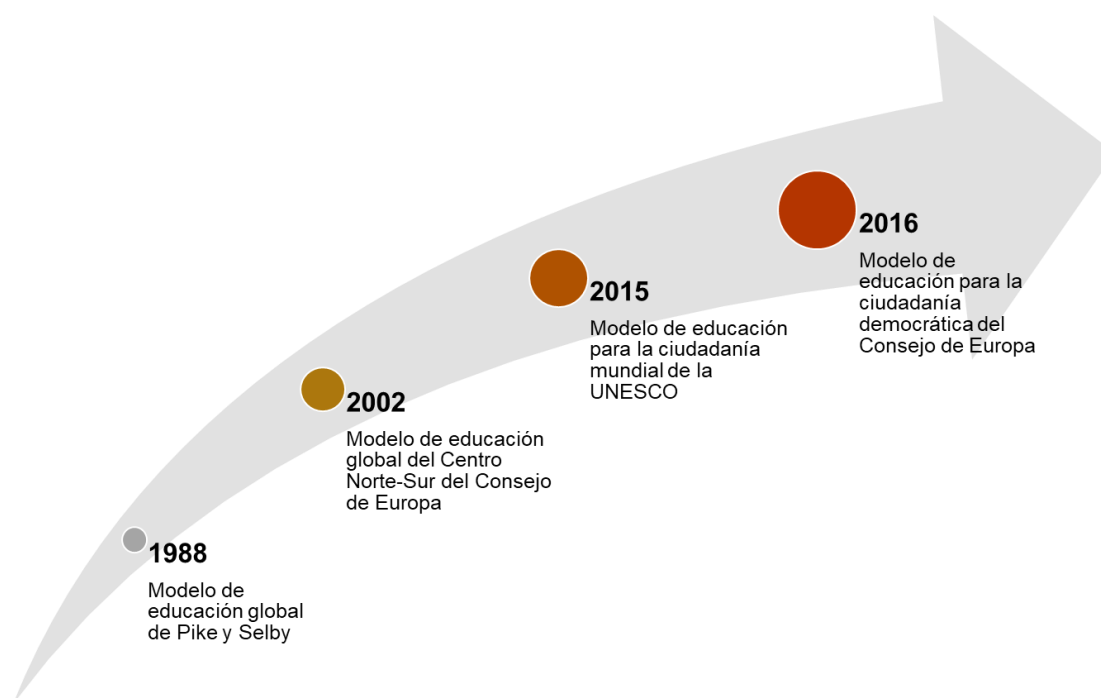
Derivado de las aportaciones de estos y otros autores, así como por el agravamiento de la crisis humanitaria mundial, han surgido modelos alternativos de educación que promueven la superación de los enfoques nacionalistas de la enseñanza a fin de transitar hacia la formación de un ciudadano mundial responsable y competente, capaz de afrontar los desafíos, así como aprovechar las oportunidades derivadas de fenómenos y procesos de escala global, que traspasan las fronteras políticas de los países. Con un pensamiento

policéntrico, a través del cual el ser humano se hace consciente de la globalidad, la relación todo-partes, la diversidad de la condición humana y la complejidad del mundo (Morin, 1999).

Basados en esta filosofía alternativa de la educación, como se ilustra en la Figura 24, se identificaron cuatro modelos pedagógicos caracterizados por una perspectiva global o mundialista: el modelo de educación global de Graham Pike y David Selby (1992), el modelo de educación global del Centro Norte-Sur del Consejo de Europa (2008b), el modelo de educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO (2015, 2016), así como el modelo de educación para la ciudadanía democrática del Consejo de Europa (2018). En general, las cuatro propuestas adoptan propósitos, objetivos, competencias y tópicos en común, pero se distinguen en la metodología que los sistemas educativos nacionales deben seguir si pretenden educar a las nuevas generaciones desde dicha perspectiva. Es decir, en los cambios al currículo y en los métodos de enseñanza y aprendizaje promovidos para empoderar a las personas con una ciudadanía de tres niveles: local, nacional y mundial.

#### Figura 24

*Línea del tiempo de los modelos educativos con una perspectiva global*



Fuente: elaboración propia.

Desde este posicionamiento, estamos de acuerdo con el argumento del Consejo de Europa (2018), en donde señala que aquellos sistemas escolares que adopten un modelo de educación global se dirigen al empoderamiento de todos los educandos. Básicamente, porque las competencias a formar a través de cualquiera de los cuatro modelos empoderan a las personas, al dotarles de recursos cognitivos, psicomotrices y actitudinales necesarios para llegar a ser un ciudadano libre, informado, proactivo y con el poder de hacer realidad su proyecto de vida, independientemente de cuál sea su objetivo. Con la capacidad de superar los obstáculos basados en las disparidades de ingreso y de género por el potencial de sus talentos y aptitudes (Lagarde, 2014).

Por este motivo, se recomienda a las autoridades del sistema educativo nacional dar un viraje gradual hacia un modelo de formación para la vida en los tres niveles de comunidad: local, nacional y mundial, con planteamientos pedagógicos y curriculares ajustados a la realidad y a las necesidades de la sociedad mexicana. Porque la enseñanza de hoy y del futuro debe educar a las personas para responder a los desafíos globales, para saber convivir con los otros seres vivos en un marco de respeto, y para actuar en favor del bienestar personal, social y planetario.

A pesar de que se comparte la idea de que el proceso de empoderamiento por medio de la educación global debe incluir a todas las personas, por razones de justicia social y educativa, la prioridad debe estar puesta en la atención de grupos vulnerables históricamente excluidos de las mejores oportunidades educativas por privilegiar el acceso a los sectores más ricos (Gentili, 2012). Al entregar la peor educación a quien más la necesita (Gil Antón, 2014). Especialmente, las niñas, niños y jóvenes con antecedentes internacionales de migración y de formación académica deben estar en la lista de los grupos de atención prioritaria porque, desde la experiencia de los docentes bajacalifornianos del nivel básico, los estudiantes transnacionales llegan con un dominio de capacidades que los aproxima a convertirse en ciudadanos globalmente competentes, por encima del resto de la población escolar. Los principales recursos cognitivos y actitudinales detectados en ellos son: conocimiento sobre las creencias y prácticas culturales de otras sociedades, comprensión de los acontecimientos

sociales en el mundo, habilidad para comunicarse asertivamente en dos o más lenguas, flexibilidad cognitiva, capacidad de adaptación a un nuevo entorno, apertura a la diversidad cultural y a las visiones del mundo, curiosidad, identidad bicultural, actitud proactiva y responsabilidad en las tareas encomendadas. Aptitudes que ponen a estos alumnos un paso adelante en la ruta para llegar a ser ciudadanos empoderados frente a otras minorías o grupos escolares.

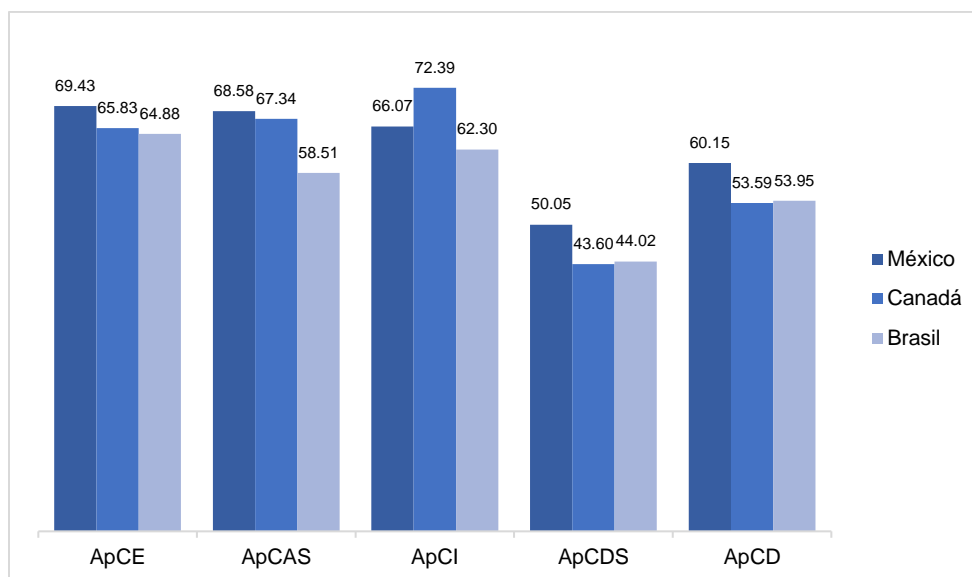
No obstante, el profesorado recomienda que aparte de los estudiantes transnacionales, los menores que se encuentran en desventaja socioeconómica, con necesidades educativas especiales y migrantes internos también deben ser incluidos en dicha lista de los grupos de atención prioritaria.

Para lograr que todos desarrollen este tipo de habilidades a fines a la competencia global, sean o no transnacionales, se propuso un modelo de empoderamiento que se nutre de la pedagogía por competencias (De Ketele, 2008; Le Boterf, 2005; Perrenoud, 2010, 2012; Roegiers, 2010, 2016) y de varios enfoques educativos actuales: educación en derechos humanos, educación para la paz, educación para la ciudadanía mundial, educación para el desarrollo sostenible, educación para la salud y el bienestar emocional, educación tecnológica, educación financiera, educación física, educación artística y educación de lenguas nativas y extranjeras. La principal razón fue porque el proceso de empoderamiento basado en los campos tradicionales de formación académica: Matemáticas, Literatura, Redacción, Química, Biología, Historia, Geografía, etcétera, no cumple con el propósito de formar en las nuevas generaciones la identidad y conciencia terrenal de la que hablaba Edgar Morin (1999) o la ciudadanía global referida por Fernando Reimers (2017). Para comprobarlo, es suficiente con ver a nuestro alrededor para identificar en las personas conductas que afectan la sostenibilidad del planeta Tierra y de la civilización humana. O bien, con analizar los resultados de los índices de autopercepción del logro de las capacidades de empatía (ApCE) y adaptación sociocultural (ApCAS), así como de las competencias intercultural (ApCI), para el desarrollo sostenible (ApCDS) y digital (ApCD), en los estudiantes de 15 años de México, Canadá y Brasil. En los tres casos, los adolescentes que están por egresar de la educación obligatoria carecen o no dominan al cien por ciento este

conjunto de habilidades que componen la caja de recursos cognitivos, psicomotrices y actitudinales de un ciudadano con competencia global, como se ilustra en la Figura 25.

**Figura 25**

*Autopercepción del logro de las capacidades de la competencia global por país*



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, para los maestros de Baja California, el principal desafío no es diseñar un currículo que educa y empodera a todas las personas con una ciudadanía de tres niveles, sino garantizar que se vinculará con las realidades educativas de la escuela mexicana, para responder a las necesidades de los estudiantes y de su contexto. Alejado de cualquier pensamiento homogeneizador de las realidades escolares, en donde no se reconoce la diversidad cultural que se vive al interior de las aulas, así como de los modelos de enseñanza por contenidos curriculares que se promueven desde arriba, pero que, en la opinión del profesorado, no empoderan. Además, la autoridad educativa debe asegurarse que los recursos económicos, materiales, humanos, tecnológicos y didácticos lleguen a todos los contextos escolares en forma equitativa, especialmente, en donde hay más estudiantes en desventaja y a las escuelas rurales, porque es el segundo obstáculo que frena cualquier acción orientada a cumplir con el propósito de empoderar a las niñas, niños y adolescentes más vulnerables. El resto de los obstáculos tiene que ver con la falta de capacitación docente en la materia, la

poca participación de las madres y padres de familia en el proceso educativo, así como la actitud conformista y desinteresada de los maestros en una nueva propuesta educacional.

Tomando en cuenta el panorama del párrafo anterior, diseñar e implementar un modelo de educación para la competencia global es pertinente en términos sociales y educativos, si se parte de la idea de que la civilización humana requiere de ciudadanos con una conciencia global, es decir, donde el pensamiento global del sujeto se entrelaza con su actuación en el entorno inmediato, en el contexto local; con tendencias hacia estilos de vida transnacionales y sostenibles; que actúan en favor del planeta Tierra, así como de todos los seres vivos; que reconocen un origen étnico común y respetan la diversidad cultural, lingüística y de cosmovisiones que caracterizan a la sociedad mundial. Pero, en el contexto nacional, por ahora su implementación no es viable, primero es necesario eliminar aquellos problemas relacionados con las desigualdades y carencias que afectan a las escuelas, los estudiantes y los profesores mexicanos, porque en un escenario como este, donde las oportunidades educativas no son iguales para todos, el modelo terminaría por beneficiar a los mismos de siempre. Cuando debe servir para empoderar, en primer lugar, a los estudiantes en condición de vulnerabilidad y, después, al resto de la población escolar.

## REFERENCIAS

- Aguilar, R., y Jacobo, M. (2019). Migración de retorno infantil y juvenil en México: Cambios y desafíos educativos. En *Migraciones en las Américas*. El Colegio de México.
- Arriaga Reynaga, F., Oviedo González, E., y López Zamora, J. (2015). La reincorporación de estudiantes transfronterizos en instituciones de educación pública del nivel de secundaria en Mexicali, B. C. *Espíritu Científico en Acción*, 22, 16-27.
- Bacqué, M., y Biewener, C. (2015). *El empoderamiento, una práctica emancipadora*. Gedisa.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bustamante De la Cruz, P. (2020). Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-20.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramado. Pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú.
- Cabrera Duarte, M., y Valdéz Gardea, G. (2016). Vulnerabilidad social de la niñez migrante no acompañada: Una mirada desde el área urbana de Altar, Sonora, México. *Migraciones*, 39, 97-121. <https://doi.org/10.14422/mig.i39.y2016.004>
- Cabrera Hernández, D., y Carbajal Romero, J. (2012). El emplazamiento analítico: Locus de intelección y subjetividad. En *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. Juan Pablos Editor.

- Camacho Rojas, E., y Vargas Valle, E. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 48, 1-18.
- Comisión de Mujeres y Desarrollo (Ed.). (2007). *El proceso de empoderamiento de las mujeres. Guía metodológica*. Comisión de Mujeres y Desarrollo de la DGCD.
- CONAPO, y Fundación BBVA. (2017). *Anuario de Migración y Remesas México 2017*. CONAPO-Fundación BBVA-BBVA Research.
- CONAPO, y Fundación BBVA. (2018). *Anuario de Migración y Remesas México 2018*. CONAPO-Fundación BBVA-BBVA Research.
- CONAPO, y Fundación BBVA. (2019). *Anuario de Migración y Remesas México 2019*. CONAPO-Fundación BBVA-BBVA Research.
- Consejo de Europa. (2008a). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. «Vivir juntos con igual dignidad». Consejo de Europa.  
[https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf)
- Consejo de Europa. (2008b). *Pautas para una educación global. Conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Consejo de Europa.  
<https://rm.coe.int/1680487829>
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa.

- Cordón Pedregosa, M., Sianes Castaño, A., y Ortega Carpio, M. (2012). *Un recorrido en la educación para el desarrollo: A la búsqueda de un nuevo paradigma de educación global*. Octavo Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. [https://www.researchgate.net/publication/256356494\\_Un\\_recorrido\\_en\\_la\\_Educacion\\_para\\_el\\_Desarrollo\\_a\\_la\\_búsqueda\\_de\\_un\\_nuevo\\_paradigma\\_de\\_educacion\\_global](https://www.researchgate.net/publication/256356494_Un_recorrido_en_la_Educacion_para_el_Desarrollo_a_la_búsqueda_de_un_nuevo_paradigma_de_educacion_global)
- De Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 18(111), 7-36.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Engel, L., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2019a). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza y UNESCO.

- Fontán Jubero, P. (1986). La educación mundialista. *Revista Educar*, 9, 55-66.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- García Franco, A., Hernández Zamora, G., Espinosa Meneses, M., y Moreno Olivos, T. (2019). *Didáctica en acción. Diferentes formas de enseñar en la universidad*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra una educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Gil Antón, M. (2014). *Las grietas de la educación en México*. El Colegio de México.  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=601&v=lbd-q8NZHhg&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=601&v=lbd-q8NZHhg&feature=emb_logo)
- Gómez Jacobo, I., y Cornejo Sosa, M. (2018). Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura Practicum. *Innovación Educativa*, 28, 233-248.
- González Blanco, E. (2015). *Acciones para promover el acceso y permanencia de los migrantes en el sistema educativo nacional*. XXVIII Reunión del Programa Binacional de Educación Migrante, Ciudad de México.  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133277/emiliano.pdf>
- Grotlüschen, A. (2018). Global competence – Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults*, 50, 1-15.
- Hamann, E. (2021). Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos y México para el desarrollo profesional de los docentes: Perspectivas antropológicas. *Anales de Antropología*, 55, 105-114.  
<http://dx.doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2021.1.72226>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). McGraw-Hill.
- INEE. (2010). *México en PISA 2009*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2020). *PISA 2018. Competencia global. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- Jacobo Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: Estudiantes mexicanoamericanos en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 48, 1-18.
- Jalili Zúñiga, N. (2015). *Condiciones contemporáneas de la relación México-Estados Unidos. Hacia una movilidad estudiantil y académica*. XXVIII Reunión del Programa Binacional de Educación Migrante, Ciudad de México.  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133283/nazzar.pdf>
- Lagarde, C. (2014). *Empoderamiento: Conferencia Amartya Sen*. Fondo Monetario Internacional. <https://www.imf.org/es/News/Articles/2015/09/28/04/53/sp060614>
- Le Boterf, G. (2005). *La gestión por competencias. ¿Por qué el interés y de qué se trata?*  
<http://www.guyleboterf-conseil.com/Nueva%20concepcion%20gestion%20publica.pdf>
- López López, Y. (2015). *PROBEM Baja California*. XXVIII Reunión del Programa Binacional de Educación Migrante, Ciudad de México.  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133286/yara.pdf>

- Martínez Pineda, M., y Guachetá Gutiérrez, E. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.
- Matus Ruiz, M. (2016). *Los estudiantes que compartimos. Una prioridad para el desarrollo de la fuerza laboral transfronteriza*. El Colegio de la Frontera Norte.  
<https://www.colef.mx/wp-content/uploads/2016/05/ResultadosPreliminares.LosEstudiantes.pdf>
- Méndez Villegas, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. MECD.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *PISA 2018. Informe español*. MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018. Competencia global. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.  
<https://www.newtral.es/wp-content/uploads/2020/10/PISA-Informe-Global-preliminar.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz Rocha, C. (2015). *Metodología de la investigación*. Oxford University Press.
- OCDE. (2002). *Conocimiento y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana.

- OCDE. (2003). *La definición y selección de competencias clave*. OECD Publishing.
- OCDE. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. OECD Publishing.
- OCDE. (2020). *México: Competencia global*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.  
[http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/volume\\_VI\\_CN\\_Mexico\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/volume_VI_CN_Mexico_FINAL.pdf)
- OECD. (2012). *Better skills, better jobs, better lives. A strategic approach to skills policies*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. The Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results. Combined executive summaries. Volume I, II & III*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2019c). *PISA 2018 Results (Volumen II). Where all students can succeed*. OECD Publishing.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- OREALC. (2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe?* UNESCO.

<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/%c2%bfqu%c3%a9-se-espera-que-aprendan-los-estudiantes-de-am%c3%a9rica-latina-y-el-caribe-an%c3%a1lisis>

- Osuna García, J. (2018). *Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Osuna García, J., y Rabelo Ramírez, J. (2020). Retos y oportunidades para los sistemas educativos de California y Baja California en la inclusión de estudiantes transnacionales. En *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Arlequín y Página Seis.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. GRAÓ.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Comunicaciones y Ediciones Noreste.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó y Colofón.
- Ramírez Meda, K. (2012). Las potencias medias en la teoría de las relaciones internacionales. *Nueva Política*, 1, 27-50.
- Reimers, F. (2016). *Empowering global citizens. A world course*. CreateSpace.
- Reimers, F. (2017). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en setenta lecciones*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y

El Caribe (CREFAL).

[https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers\\_web\\_28sept.pdf](https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers_web_28sept.pdf)

Rocha Romero, D., y Orraca Romano, P. P. (2018). Estudiantes de educación superior transfronterizos: Residir en México y estudiar en Estados Unidos. *Frontera Norte*, 30(59), 103-128.

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración*. Fondo de Cultura Económica.

Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias* (Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment_spa.pdf)

Roegiers, X., y Peyser, A. (2007). *La comunidad de prácticas curriculares centroamericana y el trabajo de evaluación de competencias*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2007/0710SanJose/evaluacion\\_de\\_competencias.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710SanJose/evaluacion_de_competencias.pdf).

Román González, B., y Carillo Cantú, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, 48, 1-19.

Russi Alzaga, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 74-115). Pearson Educación.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.

- Sälzer, C., & Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 5-20.
- Secretaría de Educación. (2019). *Secretaría de Educación. Principales cifras estadísticas*. <http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/>
- Selby, D. (1992). Educación global: Hacia una irreducible perspectiva global en la escuela. *Revista Educación*, 16(2), 5-12.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Secretaría de Educación Pública.
- Sierra Pérez, S., y López López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 4, 28-54.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. (2017). *El camino al empoderamiento de las niñas en América Latina y el Caribe: 5 derechos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valdéz Gardea, G., Ruiz Peralta, L., Rivera García, O., y Antonio López, R. (2018). Menores migrantes de retorno: Problemática académica y proceso administrativo en

el sistema escolar sonorense. *Región y Sociedad*, 30(72), 1-30.

<https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>

Vargas Valle, E. (2018). *Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México*. El Colegio de México y Comisión Nacional de Derechos Humanos. [https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB\\_3\\_educacion.pdf](https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf)

Vargas Valle, E. (2019). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. En *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración*. El Colegio de México y Comisión Nacional de Derechos Humanos. [https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO\\_WEB.pdf](https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf)

Vargas Valle, E., y Aguilar Zepeda, R. (2017a). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 37-51.

Vargas Valle, E., y Aguilar Zepeda, R. (2017b). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 37-51.

Vargas Valle, E., Aguilar Zepeda, R., y López López, Y. (2018). Encuesta de Integración Escolar y Migración en la Zona Metropolitana de Tijuana, 2017. Resultados generales. *Espíritu Científico en Acción*, 28, 9-19.

Zabala Vidiella, A. (2012). Prólogo a la edición española: ¿tenemos otra opción que no sea preparar para la vida? En *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó y Colofón.

- Zúñiga, V. (2017). Los niños y las niñas migrantes en escena. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 48, 1-3.
- Zúñiga, V., y Hamann, E. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión. En *Migración de Mexicanos a Estados Unidos. Derechos humanos y desarrollo* (pp. 221-239). Juan Pablos Editor.
- Zúñiga, V., Hamann, E., y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública.

### Anexo 1. Transcripción de las entrevistas

Categorías	Subcategorías	Testimonios
A. La escuela en contexto	A1. Espacio geográfico, social y cultural	<p>P1CFEP: La escuela se localiza en la colonia Las Torres, parte alta, colinda con el cerco internacional. Le dicen parte alta porque está en un cerro. En cuanto a la cultura, el contexto está integrado por niños que vienen de todos los estados de la República Mexicana. El 50% de los estudiantes de mi grupo vienen de otros estados, y el otro 50% llegaron aquí desde hace mucho tiempo y se asentaron en esta zona. La movilidad hace difícil mi trabajo, la movilidad de estudiantes, que hoy están y el día de mañana desaparecen, sin decirte nada. Sobre los padres de familia, la mayoría trabajan en fábrica, en la industria maquiladora, ya que hay un parque industrial grande, entonces su sustento proviene de ese sector.</p> <p>P2DFES: En el Ejido Ajusco hay comunidad triqui y mixteca. Los niños son triquis-mixtecos, muchos son migrantes de Sinaloa, de Sonora, como era una comunidad agrícola, entonces, se da que al final de la temporada se van. Lo mismo sucede en San Antonio de las Minas, allí los alumnos son mixtecos. Me voy para el Ejido Díaz Ordaz y la situación es igual, comunidad agrícola y mucho alumno flotante, o sea, llegan con la temporada y se van cuando se acaba. El Ejido 27 de Enero también es una comunidad agrícola, con mucho movimiento de estudiantes. Se mueven porque se les acaba el trabajo.</p> <p>P3DMEP: Cada escuela tiene diferente contexto, no significa que por ir de primaria en primaria va a ser igual totalmente. Son distintas en el contexto de la comunidad, en el líder, es decir, en su director o directora y sus estrategias. Cada escuela es mundo en cuestión. Actualmente estoy en la zona 3, los alumnos son de bajos recursos, las aulas son distintas a otras escuelas que tienen mayores recursos. Yo llegué a determinar que son de bajos recursos por dónde está ubicada la escuela, por la vestimenta de los alumnos, porque regularmente llegan al aula sin haber desayunado, porque no tienen dinero para comprar un lonche. En otras zonas escolares, los alumnos si llevan dinero, si van limpios, con su uniforme completo. Además, aquí el padre de familia no apoya a su hijo, no revisa las tareas, no apoya en la escuela y eso se nota en el rendimiento académico del alumno.</p> <p>P4MFES: La escuela en la que imparto clases es privada, así que prácticamente tenemos un director, que es el dueño, y una subdirectora que lleva las riendas administrativas de la escuela. La situación socioeconómica de los alumnos es variada, algunos tienen problemas para pagar los libros especiales con los que trabajamos. Otros estaban faltando mucho a la escuela porque se fueron a trabajar con sus padres, incluso estuvieron a punto de abandonar sus estudios siendo que estaban en su último año de secundaria.</p> <p>P5FMEP: La escuela se localiza en la periferia de Tijuana. El contexto socioeconómico es marginado. Hay violencia intrafamiliar, narcotráfico, adicciones, vandalismo. La situación de</p>

		<p>la colonia está muy difícil, está dura. Son entre 36 y 39 grupos junto con los de USAER, atendíamos alrededor de 1,285 niños en el turno matutino. Las familias de los niños no tienen solvencia económica para llevar materiales, algunos no desayunaban. Todos esos detalles afectaban mi trabajo.</p>
	<p>A2. Condiciones de la infraestructura escolar</p>	<p>P1CFEP: Es una escuela muy pequeña en espacio, con casi 500 alumnos repartidos en los seis grados. Los salones están sobrepoblados de estudiantes. Otra problemática es la situación del agua, de los 5 días de clases, en 2 o 3 no teníamos el servicio de agua potable. Imagina lo que implicaba en cuanto al servicio sanitario, a la higiene, al lavado de manos.</p> <p>P2DFES: La infraestructura de las escuelas de las comunidades rurales son fatales. No tenemos internet, ni siquiera agua entubada, tenemos que llamar para que nos llenen la pila de agua, no hay drenaje, y algunas veces no hay luz. Mucha gente piensa que la modalidad de telesecundaria es por televisión, pero no, es educación a distancia, entonces, como vas a tener una antena satelital para educar con apoyo de la televisión si ni siquiera cuentas con electricidad para prender esa televisión. En pocas palabras, no están suministrando los recursos básicos que necesita una escuela para su funcionamiento.</p> <p>P3DMEP: Las aulas son distintas a otras escuelas que tienen mayores recursos.</p> <p>P5FMPEP: La escuela está muy carente en infraestructura, imagínate, sólo hay un baño de hombres y mujeres para 1,200 alumnos. Cuando se supone que debe haber uno por cada 300 alumnos. La escuela tiene alrededor de 12 años, pero por el vandalismo y la zona en la que está, la escuela está muy deteriorada. El gobierno no pone mucha atención en las escuelas de la periferia. El mal manejo de los directores también influye mucho. Tengo entendido que se dividen las obras de infraestructura por turno, pero el de la tarde no hace nada, el de la mañana tampoco. Tenemos niños con discapacidad motora, sólo hay dos rampas que se usan para acceder a la cancha y llegar a los salones.</p>
	<p>A3. Acceso a las TIC</p>	<p>P1CFEP: Hay una situación de desigualdad en el acceso a la tecnología. Los niños, aunque contaban con un dispositivo móvil, la mayoría son de gama económica, accesible, que no cuentan con todos los requerimientos que nos piden las autoridades para que el niño pueda acceder al servicio educativo. Se dice que los estudiantes son nativos digitales, pero en aquello que es de su interés, porque para la cuestión educativa están completamente perdidos, junto con los padres. La idea del nativo digital está enfocada en otro lado, a "TikTok", a todo lo que fuera divertido y entretenido, pero no a lo educativo.</p> <p>P5FMPEP: Yo pensaba que, por el contexto donde estaban los niños, era muy difícil que ellos tuvieran acceso a Internet o cualquier dispositivo electrónico, pero me llevé la sorpresa porque 30 de 36 niños trabajaban en "Classroom", los demás por "WhatsApp", entonces, me di cuenta de que si tenían acceso a la tecnología.</p>
	<p>A4. Rendimiento académico de los estudiantes</p>	<p>P3DMEP: El rendimiento de mis alumnos es bajo. Si le pongo una calificación al grupo sería un seis, porque les falta conocimientos básicos de otros niveles anteriores, de quinto, de</p>

		<p>cuarto, incluso, de primero. Para un nivel de sexto grado ya deben saber conocimientos de matemáticas, multiplicaciones, divisiones, pero el grupo no está al 100% en esta cuestión.</p> <p>P4MFES: Cada trimestre hacemos un promedio de calificaciones por asignatura, ahorita el promedio de los estudiantes por grupo es de 7.3 o 7.5. El promedio máximo es de 7.8 en la materia de Formación Cívica y Ética. En mis materias, Inglés, tienen 7.2, algunos grupos 7.0, el máximo fue de 7.4. En Historia Universal este trimestre que acaba de pasar fue de 6.8.</p> <p>P5FMEP: Los alumnos eran de un nivel de rendimiento bajo, casi medio. Se debe a que la mayoría de los padres trabajan por las noches. A veces no llevaban a los niños porque se quedaban dormidos, o bien, no les ayudaban con las tareas. En ocasiones me decían: “profe, tuve que doblar turno y acabo de salir a las 10:00 de la mañana”. Los niños están prácticamente más de 12 horas solos.</p>
	A5. Clima escolar	<p>P4MFES: Hemos tenido cuestiones de discriminación por parte de los estudiantes y del personal administrativo. No estuve presente, pero uno de los maestros me platicó de esta situación: dos niñas, dos estudiantes del mismo sexo, se dieron un beso en la escuela, entonces, juntaron a los padres de familia de ambas niñas para decirles que eso no estaba bien por cuestiones religiosas. Debo aclarar que no somos una escuela religiosa, pero nuestro director es de una generación diferente a la de ahora, él no está acatando estas reglas de no discriminación. También, hemos tenido casos de violencia, peleas entre estudiantes por situaciones naturales de la edad, la novia, los amigos, etcétera; de depresión severa en los niños, y la desmotivación con un grupo entero, no dicen presente, no hablan, no opinan absolutamente nada, no encienden la cámara, no participan, no realizan ninguna actividad. Creemos que se debe a problemas de depresión por la pandemia, que detonó situaciones en casa que no son las más estables.</p>
	A6. Percepción de inseguridad en el entorno	<p>P1CFEP: La escuela está en una zona de riesgo, de mucha delincuencia, con un alto nivel delictivo, rara vez suben unidades de la policía municipal a vigilar. A pesar de ello, los niños llegan solos a la escuela, otros se bajan del transporte público. Por estar cerca de la línea internacional, la escuela está en una zona donde ocurre el tráfico de personas. Siempre están sobrevolando helicópteros del lado americano, hay mucha vigilancia, porque parece que allí ha sido un lugar en el que muchas personas se establecieron por la cuestión de pasar personas a Estados Unidos.</p> <p>P2DFES: La situación del narcotráfico influye en la escuela, en Santa Catarina, los niños no lo dicen abiertamente, pero pues si eran utilizados como vigilancia, ellos avisaban cuando iba a subir la policía, el ejército, daban el pitazo. También, sucedía en el Ejido Díaz Ordaz. Incluso una graduación se suspendió por situaciones de conflictos entre narcotraficantes, llegó a haber balaceras estando ahí en la escuela. En el 27 de Enero sucede lo mismo. La situación con el narcotráfico es determinante para que los niños se muevan de un lugar a otro.</p>

		<p>P3DMEP: Hay un alumno que tiene hermanos que no estudian, están en grupos delictivos, es conocido por esa cuestión, su familia también está involucrada. Por eso cuando llega a la escuela lleva lo que ve en casa, lo refleja en el salón de clases, es un poco agresivo. En el contexto de la institución, hay muchos alumnos agresivos por esa cuestión, porque tienen hermanos mayores que andan en bandas, en conflictos, en malos pasos como decimos.</p> <p>P5FMPEP: Para ellos, hablar de asesinatos, de drogas, ya es algo común. No les causa temor, ya lo adaptaron a su forma o estilo de vida. Ya se les hace fácil reaccionar en forma agresiva. Esto los afecta negativamente, no en todos los casos, pero sí en la mayoría. Su comportamiento tiende a estar más a la defensiva por el contexto en el que se encuentra.</p>
B. Antecedentes de la profesión docente	B1. Ingreso a la profesión docente	<p>P1CFEP: No podemos decir que fuimos parte de un proceso completamente transparente. A pesar de no tener una formación docente al 100%, al momento que presentamos la evaluación demostramos que fuimos competentes, que tenemos habilidades para estar en el aula.</p> <p>P2DFES: Ingresé a la educación telesecundaria como interina en 2016, en cuanto salimos de la universidad, me parece que fue como en junio y para agosto yo ya estaba dando clases en una comunidad Paipai en Santa Catarina, que está en el municipio de Ensenada, Baja California. En esta escuela trabajaba otro docente y yo, el docente era el encargado del despacho y de tercer grado, yo me hacía cargo de primero y segundo, entre los dos grupos tenía 6 alumnos. En abril de 2018 me asignaron una plaza temporal, mediante el concurso de oposición, era la primera vez que aplicaba y salgo seleccionada en primer lugar.</p> <p>P3DMEP: Desde 2016 he estado frente a grupo, ya con plaza tengo un año y tres meses.</p> <p>P4MFES: Tengo un año laborando como profesora de secundaria imparto las asignaturas de Inglés e Historia Universal. La materia de Inglés la imparto en los tres niveles: primero, segundo y tercer grado. Además, estoy a cargo de un grupo especializado en inglés para principiantes, específicamente, para aquellos jóvenes que estaban teniendo problemas con el idioma.</p> <p>P5FMPEP: Ingresé a la docencia desde el año 2015, trabajando en educación primaria y media superior, en CECYTE.</p>
	B2. Trayectoria en la profesión docente	<p>P1CFEP: Cuando llegas a una nueva escuela primaria te “novatean”, te entregan siempre primer grado, pero tuve la experiencia de trabajar con sexto grado, en otra circunstancia, con quinto grado, y anteriormente con estudiantes de nivel secundaria de primer grado en la asignatura de Artes. Todas las instituciones educativas han sido en un contexto complicado, complejo, difícil. Posteriormente, a mí me toca irme a la ciudad de Tijuana,</p>

		<p>obviamente a las periferias, que son las áreas que nadie de los que ya tienen mucho tiempo quieren, que nadie elige.</p> <p>P2DFES: De Santa Catarina salí por cuestiones de conflictos entre la supervisión y el maestro encargado, me movieron de escuela, todavía siendo interina, al Ejido Ajusco. Allí estaba a cargo de primer grado. Posteriormente, en el 2018 obtengo mi plaza y me voy a otra comunidad, San Antonio de las Minas. Estuve ahí casi un año. Después me mueven a la Telesecundaria 45, en el Ejido Díaz Ordaz, pero mi nombramiento dice Telesecundaria 120, entonces, también era un movimiento temporal. Trabajé ahí aproximadamente medio año. Y ya después me mueven al Ejido 27 de Enero, que es donde está mi plaza, en la Telesecundaria 120. Soy maestra unitaria, me hago cargo de los tres grados, así como de los asuntos de dirección.</p> <p>P3DMEP: Actualmente soy maestro en una escuela primaria en un grupo de sexto grado. Desde mi ingreso, he estado en 10 escuelas primarias y en unas dos secundarias, estaba por contrato y por interinato. En secundaria impartía las materias de Español y Formación Cívica y Ética.</p> <p>P5FMPEP: De Mexicali llegué a Tijuana en el 2018, a un contexto muy difícil y diferente al que yo estaba acostumbrado para trabajar. Es un contexto muy marginado. Está en la periferia de Tijuana, de hecho acabo de pedir mi cambio de esa zona, me lo dieron en diciembre y en enero, al regreso de vacaciones, inicié en otra escuela.</p>
	<p>B3. Satisfacción laboral</p>	<p>P1CFEP: Las escuelas en donde es más fácil trabajar, con estudiantes en un nivel socioeconómico más o menos igual, están acaparadas por docentes con mucha antigüedad, con preferencias, favorecidos por los aspectos sindicales. Hay una extrema desigualdad [laboral] entre los docentes, aquellos que empezamos desde cero, con todas las ganas del mundo, que estamos escalando porque picamos piedra desde el principio, en comparación con aquellos que ya tienen mucho tiempo, que no están trabajando precisamente frente a grupo ni enfrentando problemáticas. Aquellos que jamás pisaron un aula y ahora son jefes de sector, jefes de nivel, que exigen que el niño de todo, que el maestro de todo, cuando no conocen la realidad al interior del salón de clases.</p> <p>P2DFES: Si a mí me pagaran por cada grado que doy, me pagarían como una maestra de primero, como a una maestra de segundo, como a una maestra de tercero y como directora, pero no, yo cumplo todas esas funciones con un solo sueldo, con un sueldo de maestra. En los consejos técnicos escolares nos piden llenar formatos, encuestas, ¿qué se hace con esa información?, no se hace nada. Si se hiciera algo tuviéramos un programa diferente, tuviéramos reformas educativas, no laborales, enfocadas en la mejora de los alumnos.</p> <p>P4MFES: Las decisiones que se toman desde dirección muchas veces no benefician a la escuela. Los recursos que ingresan no se distribuyen de la misma forma en preescolar,</p>

		<p>primaria y secundaria. En secundaria nos tienen muy pobres en cuestión de mesabancos, pizarrones, libros.</p> <p>P5FMPEP: El clima organizacional, entre compañeros, estaba un poco dividido porque cuando llegué en 2018, la mitad del grupo de maestros pidió su cambio a Mexicali. La zona escolar en la que trabajo se considera un trampolín, ósea, si tienes antigüedad te mueves a Mexicali u otra zona de Tijuana. La movilidad de docentes es frecuente.</p>
C. Empoderamiento educativo	C1. Críticas al currículo oficial	<p>P1CFEP: Es muy fácil diseñar, planear, estructurar desde atrás de un escritorio, donde la realidad es muy diferente a lo que se vive dentro de las aulas, no se conoce esa diversidad. Simplemente un plan jamás se lleva a cabo como tal, conociendo a tu grupo y a tu contexto, se hacen adecuaciones. Entonces, se planea muy bonito, se diseña muy bonito, si realmente fueran aplicables, pues sí, pudiéramos decir que se lograría todo eso que se espera, pero la verdad, sentimos que las autoridades están dentro de una burbuja. El modelo educativo hace mucho énfasis en lado humano, en llevarlo a la práctica, te lo dicen, pero al ponerlo en práctica, te limitan, te sujetan de nuevo, y te tienes que regresar a las asignaturas tradicionales, que son tomadas en cuenta por PISA y PLANEA.</p> <p>P2DFES: El currículo se basa en las recomendaciones que hacen los organismos internacionales, el Banco Mundial, la ONU, la UNESCO, México incluye dichas recomendaciones, que en mi opinión son imposiciones, que se incorporan casi en forma textual en el discurso, en las políticas. La pregunta es: ¿cómo adaptar esas políticas a la realidad de los niños? No es lo mismo lo que se tiene en papel a lo que pasa en las aulas. No se hacen estudios previos, que los investigadores mexicanos conozcan la realidad de lo que se vive. Definitivamente, entre el plan y programa de estudio, los libros y la realidad que viven los niños no hay ninguna relación. Hay una brecha muy grande entre lo que está escrito en un papelito a lo que se vive en las aulas de este país. El currículo no atiende la riqueza cultural de los grupos indígenas, en el libro de Formación Cívica y Ética te dan ejemplos de las comunidades, de discriminación, pero hasta ahí. No te hablan de sus tradiciones, de sus costumbres, no te habla de esa riqueza cultural que tiene México en determinados grupos.</p> <p>P3DMEP: Está estipulado en el papelito, en donde se establecen los aprendizajes que deben tener los alumnos según los objetivos de la educación, pero no se reflejan en una escuela convencional. Cada escuela es diferente, con sus propias necesidades, los alumnos también son totalmente distintos, eso influye en la no adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas.</p> <p>P4MFES: Si nos apegáramos al 100% a lo que está escrito, si se empodera a los estudiantes. Pero en las escuelas no seguimos el plan al 100%. No se puede por las cuestiones socioeconómicas de los alumnos, ya que no cuentan con recursos. Con los maestros, por estar cerrados al uso de la tecnología. Aunque quisiéramos, no se pueden</p>

		<p>lograr todos los aprendizajes esperados en el modelo educativo porque cada niño tiene diferentes habilidades.</p> <p>P5FMPEP: El currículo no está planeado para los diferentes contextos de los alumnos. Es muy general. Para las autoridades educativas, la realidad del centro del país es la misma que en el sur, que en el norte, que en todos los estados, pero es diferente. Como docente tenemos que ver la realidad en donde se están desarrollando nuestros estudiantes. Tengo que buscar el contenido tomando en cuenta los recursos que tienen mis alumnos, las realidades en la que ellos se desenvuelven. Hasta en las mismas ciudades hay diferentes contextos. Este es uno de los principales problemas a los que me he enfrentado. Para cambiar, debemos enseñar temas actuales y diseñar buenos libros de texto, ya que la información está desactualizada o vienen muy superficial.</p>
	C2. Empoderar desde las aulas	<p>P1CFEP: Cuando llegamos a impartir clases no somos libres, estamos sujetos a muchas formas de trabajo de acuerdo con lo que señalan las autoridades, simplemente en los aprendizajes esperados te tienes que basar en el libro del maestro, no te puedes salir. Estamos muy atados de manos. Las autoridades piden muchas cosas y nos limitan. Por ejemplo, como maestro valoras toda la formación del estudiante, pero no tienes la facultad de decidir si aprueba o no aprueba. A partir de ahí estamos sujetos a situaciones que ya están establecidas. No sé por qué no podemos decidir, si nosotros somos los que conocemos al grupo, a los niños. Yo creo que no existe una institución educativa, en ningún nivel, que trabaje como tal los aprendizajes esperados y que se alcancen.</p> <p>P2DFES: No empoderamos por igual en el sistema educativo, depende de muchos factores, depende del contexto en el que estén los alumnos, depende del propio maestro, del grado de compromiso que tenga hacia su trabajo. El medio obviamente influye en los jóvenes, pero hay casos especiales en los que el alumno sobresale a pesar del contexto. Hay distintas herramientas con las que cuenta un maestro de ciudad, por así decirlo, a las que contamos o carecemos los que trabajamos en el contexto rural. Por ejemplo, no es lo mismo ser un maestro frente a un grupo, que ser un maestro a cargo de tres grupos de distintos grados. Si hay una marcada diferencia en la forma en que se empodera a los estudiantes, incluso dentro de la misma zona. El recurso es un ejemplo de ello, no es la misma cantidad de recurso el destinado a comunidades rurales en comparación con las comunidades urbanas. Hay un programa para niños migrantes, pero no es una estructura completa, un maestro de primero, un maestro de segundo o así. Son bidocentes, unitarios, multigrado, por lo que la atención que pueden recibir esos niños no es igual. No hay recursos, no existe un programa diseñado exclusivamente para la comunidad migrante. Un docente rural debe que trabajar con lo que tiene, con lo que puede.</p> <p>P3DMPEP: Esto depende de un buen líder, si hay buena comunicación, una buena estrategia, en donde la información que da el sistema educativo y que nos puede servir realmente llega al maestro, entonces, se logra el empoderamiento. Por tal motivo, creo que el papel del líder</p>

		<p>o la persona encargada es muy importante. En ciertas escuelas he tenido buenos líderes, te capacitan, te entregan documentos, reglamentos, y eso ha facilitado que los alumnos adquieran los conocimientos esperados. El maestro tiene la libertad de aplicar estrategias y actividades relacionadas con vida saludable, pero también el sistema educativo envía unos ficheros con actividades relacionadas con este tema: el plato de buen comer, la jarra, los alimentos, las porciones, la comida chatarra. De igual forma, hay un fichero con actividades, no son muchas, son pocas, que tienen relación con Formación Cívica y Ética, cómo debe comportarse, cómo debe tratar a un compañero para que no exista discriminación y todas esas cuestiones. Pero está más enfocado en juegos didácticos, lúdicos, para aplicarse fuera del aula, aprendiendo mediante situaciones y actividades, ya que no hay libros de texto sobre estos temas.</p> <p>P4MFES: Depende del docente y de cómo maneja su contenido. Hay diferentes tipos de docentes, pero existe aquel que a pesar de que su materia puede ser un poco cerrada, como Matemáticas, Inglés, Español, incorpora estas cuestiones sociales, culturales, conectando tu propia asignatura con estos aprendizajes. Cuando vamos y damos lo que nos indique el libro, el plan de estudios, no los estamos empoderando realmente, no les estamos dando las armas para el mundo real, ósea, herramientas de cómo pensar, cómo razonar sobre las situaciones de la vida real. En la escuela privada, nuestra meta es dar un mejor nivel educativo, tener contentos a los padres, tener más programas, etcétera. En comparación con la escuela pública, hay una tendencia a tener más talleres enfocados en la diversidad de lenguas, inglés, francés, chino mandarín. Algo común en varias escuelas privadas de Mexicali. Nosotros, en particular, tenemos un taller de música y de teatro, equipo de fútbol, equipo de voleibol, equipo de banderitas. Hay un área de robótica porque intentamos ampliar el tema de STEAM, una metodología de enseñanza que engloba a las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas.</p> <p>P5FMPEP: Nuestra autoridades en el currículo nos piden una cosa, pero voy a ser sincero, en la práctica los profesores hacemos otra. El gobierno dice que nuestros alumnos van a salir con ciertas habilidades, que será un ciudadano ejemplar o como quieran llamarle, pero la realidad es otra, nos saturan de mucho contenido. El maestro decide cuál es prioridad y cuál no. Los proyectos de las asignaturas no están diseñados para que el alumno piense, pregunte o cuestione, es más repetición, más memorización. Yo que estoy en primaria y en preparatoria, me da tristeza ver que los alumnos que estamos formando están en blanco, no tienen ese poder de preguntar, de cuestionar. Esto me preocupa, queremos empoderar al estudiante de contenido, mas no de habilidades para cuestionar.</p>
	C3. Empoderar a estudiantes vulnerables	<p>P2DFES: En Baja California y México hay mucha pobreza, la mayor población se encuentra en comunidades urbanas, pero no quiere decir que los habitantes del área rural desaparezcan o que no importen. Entonces, tienen que invertirle de manera equitativa a las escuelas. Si yo tengo niños que corren riesgos o que tienen más desventajas frente a otros, tengo que brindarles más recursos porque necesitan más el apoyo educativo. La escuela</p>

		<p>es un medio para que los muchachos no lleguen a la delincuencia, delincuencia que ya está aquí a su alrededor, entonces, lejos de ver a la escuela como un espacio de escape o una alternativa, los muchachos y los papás la ven como una guardería de medio tiempo. La atención del gobierno no ha sido suficiente en cuanto a recursos económicos, materiales y humanos, ¿cómo vas a tener una escuela de un docente?, debes tener una escuela de organización completa, así tengas dos, tres, cuatro estudiantes.</p> <p>P3DMEP: En las adecuaciones curriculares, nosotros los maestros tenemos la facultad de realizar esta actividad, en donde enfocamos ciertos temas importantes del grado para que el alumno pueda mejorar, pero no me refiero a los estudiantes normales, son para aquellos que tienen una necesidad especial. Tienes que adecuar y regresarte a los temas para que ellos avancen. Si el alumno está presentando dificultades, es cuando entran las adecuaciones.</p> <p>P5FMPEP: Por la desventaja socioeconómica en la que se encuentran mis alumnos, el único medio que ellos utilizan para buscar información es el celular, por eso me gustaría que en mi escuela hubiera un aula de medios. No tienen nociones básicas de cómo usar un procesador de texto, que por la época en la que estamos me preocupa. No pido que haya 50 computadoras, con unas 15 me conformaría. Hace falta mucho equipamiento y tecnología.</p>
	C4. Educar para la competencia global	<p>P1CFEP: Definitivamente, prevalece el enfoque de darle más importancia a matemáticas, a comprensión lectora, tenemos esa instrucción. Ahorita estamos por aplicar un instrumento que se llama SISAT, para la detección temprana de alumnos que pudieran quedarse atrás, en situación de rezago, y qué se valora, producción de textos, comprensión lectora y cálculo mental. Siempre se aplica porque son las asignaturas que están por encima de las demás. A pesar de que nos enviaron materiales para trabajar la formación cívica y ética, los valores, la vida saludable, la educación socioemocional, la educación física, desde edades tempranas, las mismas autoridades te piden que retomes las asignaturas más importantes, Español y Matemáticas. Las otras están presentes en forma transversal, pero no resaltan. Todo el tiempo se ha hecho así, se deja de lado esa otra formación importante que, al final de cuentas, nos llevó y nos tiene en una crisis en muchos aspectos. Se perdió la formación en valores, en ética, en hacer o amar lo que haces. Se les restó importancia a esas asignaturas y aquí estamos pagando las consecuencias.</p> <p>P2DFES: Un alumno, sea cual sea, no domina ni el 25% de las competencias de su perfil de egreso, viene arrastrando lo de preescolar, de primaria, de secundaria, llega a media superior y pasa lo mismo. Está el programa SISAT, yo no digo que sea malo, pero es para las habilidades de escritura, lectura y cálculo matemático. Sin embargo, cómo voy a reforzar esas habilidades si no se atienden otros aspectos, es un todo. La educación debe ser integral, el ser humano no solo es conocimiento, aspectos cognitivos, tienes que desarrollar la parte física, emocional, la relación del niño con la naturaleza, con el medio que lo rodea</p>

		<p>y, por supuesto, con la globalización. Por ejemplo, cómo puedo desarrollar una competencia digital si no cuento con los recursos básicos en la escuela, no tengo computadoras, hay un celular por familia, sin acceso a internet, a datos móviles. SISAT es importante, pero se debe abrir el paso a otro tipo de competencias, que en realidad vuelvan integral la educación de los alumnos del nivel básico.</p> <p>P3DMEP: En el sistema educativo nacional, los aprendizajes esperados si están enfocados en que los alumnos lleven una convivencia sana, hacia el futuro, basada en valores. A través de las escuelas de tiempo completo se inculca la convivencia escolar y la vida saludable.</p> <p>P4MFES: Lo primero, que docentes y directivos tuvieran un cambio de perspectiva para no centrarse en lo mismo, Matemáticas, Ciencias, Español. Si queremos una perspectiva global, también debemos concentrarnos en cuestiones sociales, en lo que está pasando mundialmente, no cerrarse a estos temas.</p> <p>P5FMPEP: La mayoría de los profesores le quitamos importancia a Formación Cívica y Ética, a los temas del cuidado del medio ambiente, porque ponemos en una balanza entre estos temas y las matemáticas. Como los problemas, los focos rojos, están en Español y Matemáticas, dejamos de lado la formación cívica y ética del alumno, el medio ambiente, el cuidado de uno mismo, para irnos hacia lo común, Español y Matemáticas. Creo que estamos empoderando a nuestros estudiantes de contenido, mas no de habilidades sociales. El gobierno dice que el estudiante será reflexivo, pero nos cargan de otras actividades y nos orillan a restarle importancia a Formación Cívica y Ética. Debe haber un cambio, un cambio muy sustancial, porque estamos de acuerdo que el ser humano no es un sujeto aislado, el ser humano por naturaleza es social, convive, pregunta, entonces, creo que debemos darles más énfasis a las ciencias sociales. Tenemos que buscar una forma de ligar Español y Matemáticas con Historia y Formación Cívica y Ética. Hacer que todas las materias se unan. El plan de estudios lo dice, habla de una transversalidad, pero al momento de querer hacer algún proyecto o aplicar una estrategia, el sistema educativo te cambia la jugada. Por ejemplo, SISAT es una prueba que sólo evalúa conocimientos de Español y Matemáticas, entonces, me pregunto: ¿en dónde están las demás materias? Y como maestro digo: qué caso tiene enseñar Historia, Geografía, Ciencias Naturales, si al final terminan evaluado lo mismo. Todas son importantes, por algo están en el currículo.</p>
	C5. La familia como barrera para el empoderamiento	<p>P1CFEP: Los niños llegan con problemas desde casa, sin desayunar, alcoholismo, drogadicción, situaciones que al niño no le permiten estar concentrado al 100%. Hay padres que no tienen para comprarle ni siquiera un cuaderno al niño, a veces se ríen, pero la imagen en donde le tienes que dar tu lonche al niño es real. A mí todavía no me pagaban cuando ya tenía comprar un paquete de cuadernos, porque si no el niño te llegaba a la escuela sin lápiz, sin cuaderno, y no trabajaba. Entonces, era lo más fácil, porque ya se lo habías pedido como 10 veces al padre de familia y nada. En otras ocasiones, si el niño entre lágrimas te decía durante el receso que no desayunó, pues ibas a la cooperativa a comprarle un taco.</p>

		<p>Te haces parte de la vida del niño. Por lo tanto, no se puede empoderar desde esa realidad. Pesan más las necesidades.</p> <p>P2DFES: El nivel socioeconómico de las familias es muy bajo. Los niños llegan sin desayunar, llegan más preocupados por si van a comer cuando lleguen a su casa. Muchas veces no tienen ni agua para bañarse, y no van a desperdiciar el agua de un garrafón. Comen frijoles y arroz, si acaso un día comen carne a la semana. Todo eso impacta en el rendimiento del alumno, cómo vas a pedirle al muchacho que se concentre en las clases si no viene bien alimentado, si no viene aseado, si viene con dolor de cabeza. No es algo exclusivo del nivel socioeconómico bajo, pero los niveles de violencia en las familias son altos, entonces, hay jóvenes que en su casa son violentados. A lo más que aspiran es a terminar la secundaria.</p> <p>P3DMEP: Los padres de familia no se interesan. Por ejemplo, se han estado mandando comunicados para que mejoren la letra, para hacer lectura, por ser uno de los principales factores para que los alumnos sean buenos profesionistas, pero los padres no se involucran, como que no les interesa que su hijo se prepare.</p> <p>P4MFES: A pesar de que nosotros queremos desarrollar las competencias con los materiales a la mano, si en casa no se apoya, no podemos hacer magia. La escuela educa, los valores son de casa. Por ejemplo, la empatía viene desde casa, pero muchas veces no se tiene el apoyo de los padres, ni por ser escuela privada.</p>
	C6. La participación parental	<p>P1CFEP: Esto es un trabajo en conjunto, yo no puedo hacer todo por el estudiante en las cuatro horas que está conmigo. Una parte la hace la autoridad y la otra el padre de familia. Todos tenemos que trabajar en conjunto. Si uno no hace su parte del trabajo, el otro no obtiene el resultado esperado.</p> <p>P3DMEP: Como profesor necesito trabajar con el padre de familia. Ellos están obligados a ser parte de este proceso, no sólo el maestro y el alumno. Somos un engrane, maestro-alumno-padre de familia, y todos debemos funcionar a la vez, si uno falla, lo demás no funciona.</p> <p>P5FMEP: Los padres no están al pendiente de los niños porque tienen otras obligaciones, como trabajar.</p>
	C7. El papel del docente	<p>P1CFEP: Ahora se habla mucho de equidad, de que nosotros como docentes tenemos que darle más al que más necesita, pero sin descuidar al que está arriba, por lo que nos tienen en un dilema. Recuerdo que mis formadores me decían que en el niño que más te necesita es donde resalta tu trabajo, pero también estás con la presión para que aquel que está arriba no se caiga, entonces hay que sostener a todos. Se trata de mantener un montón de cabecitas, la que está más abajo empujarla hacia arriba, y el que está arriba mantenerlo siempre. Aunque se vuelve muy difícil cuando la situación económica es desigual. Por ello,</p>

		<p>la motivación y las emociones son importantes. Una de mis armas es motivarlos, me gusta mucho hacerlos sentir que son el mejor grupo, eso los emociona y son más participativos.</p> <p>P3DMEP: Primero, debe estar preparado, idiomas, maestría, doctorado, en aspectos que lo favorezcan como docente. Un maestro empoderado al interior del aula es un líder, es un modelo, si yo respeto a los alumnos, ellos van a respetar al maestro. Él tiene una gran responsabilidad, es transmisor de conocimientos, de valores, de amor por el estudio y la lectura, de todo aquello que los va a formar como futuros profesionistas.</p> <p>P4MFES: El docente debe estar capacitado para tocar temas sociales, que pueda trabajarlos con los estudiantes para empoderarlos. Hay que enseñar a los alumnos a luchar, a ser parte de la toma de decisiones, darles herramientas para que puedan realizar realmente un cambio en la sociedad. A los profesores no nos preparan para vernos fuera de la localidad, para vernos más allá, en cómo podemos impactar globalmente.</p> <p>P5FMPEP: Mi función como docente no sólo es venir a enseñar contenidos, también debo relacionarme con ellos, conocerlos un poco más. Hay que preguntar: ¿cómo les va? ¿qué dificultades o problemas tienen? Debemos encaminar el trabajo hacia nuestros estudiantes.</p>
<p>D. Estudiantes transnacionales</p>	<p>D1. Experiencia con estudiantes transnacionales</p>	<p>P2DFES: En el ciclo escolar 2019-2020, tuve una niña que nació en California. Terminó allá la educación primaria, aprendió a hablar inglés en la escuela. Después se vino a México. Intellectualmente la niña era sobresaliente, su actitud era muy abierta, muy participativa, muy alegre, muy desenvuelta, más que los niños de la comunidad, porque a diferencia de ella, los niños no conocen otra cosa que no sea el ejido, entonces, su vida, su mundo es eso. No ven más allá. La niña, como vivió en Estado Unidos, tuvo más libertad, conoció otros lugares, habla otro idioma, sus posibilidades se amplían. La visión de la niña era más grande contra aquella que tenían los otros. Aunque era muy rebelde.</p> <p>P3DMEP: Con un alumno de secundaria, es mexicano y un tiempo se fue a vivir a Canadá por un asunto laboral del papá. Cuando estuvo allá aprendió el idioma inglés y francés, gracias a que se fue muy pequeño. Después, cambiaron a su papá de puesto de trabajo a Mexicali. Él no es nacido aquí, es del centro del país. Recuerdo que aprendió conocimientos que sus compañeros no poseían, como hablar dos idiomas. También hablaba bien español. En algunas actividades en donde se utilizaba el inglés me apoyaba, se daba cuenta de que estaba mal redactado y se ponía a modificarlo. Este tipo de alumnos ayudan al maestro y a sus compañeros. En el grupo era bien aceptado, era popular dentro del aula y de la institución, yo creo que por la cuestión de saber idiomas y por venir de Canadá. Llamaba la atención y era aceptado. Como estudiante era comprometido, sacaba 9 y 10 en todas las materias, conmigo tomaba la clase de español y tenía 10. El idioma español lo manejaba muy bien, perfecto, incluyendo la escritura.</p>

		<p>P4MFES: Hasta el momento, ahorita, tengo 5 niños que venían estudiando en Estados Unidos. Cuando llegan niños de Estados Unidos, como maestra de inglés, soy muy feliz, porque no tengo que detenerme tanto o volver a explicar las instrucciones como a otros grupos. En general, el nivel de rendimiento con el que llegan es bajo. En la materia de Inglés, los niños creen que es sencilla, que no necesitan estudiar, que no necesitan realizar los trabajos, porque ya tienen esos conocimientos, ya saben redactar, y terminan reprobando.</p> <p>P5FMPEP: Tuve una experiencia con dos alumnos. En el desempeño social no había ningún problema, fue un niño que se adaptó muy bien, platicaba con sus compañeros. Creo que había vivido un tiempo en el mismo fraccionamiento, se fue a San Diego (California) y regresó. Yo creo que en lo social no había problema porque eran vecinos. En cuanto al contenido de matemáticas, venía más atrasado, no manejaba el uso de fracciones. Decía que no había mirado estos temas. No estaba acostumbrado a usar uniforme. Me preguntaba: "profe, ¿a qué hora van a servir el desayuno?, ¿en dónde hay computadoras en la escuela?". Él notaba la diferencia en la forma de cómo estaba organizada la escuela en Estados Unidos y México. En el otro caso, el niño estuvo 3 meses, dejó de ir. No supe por qué se dio de baja. Era un poco más serio, más reservado, no conocía a nadie. Yo notaba que también tenía dificultad en las materias de Matemáticas y Español. Él hablaba muy poco español, lo entendía, pero no lo escribía bien.</p>
	D2. Experiencia con estudiantes migrantes nacionales	<p>P1CFEP: Voy a ser sincera, son más nobles, más compartidos, también son más tímidos, más introvertidos, cuando le empiezas a brindar la confianza, se rompe esa barrera, hay más comunicación, incluso más que con los alumnos nativos. Son niños con mucha nobleza, a veces se despiden diciéndome, que Dios la bendiga, algo poco común en los niños, en ese momento mi corazón se derrite.</p> <p>P3DMEP: Tengo muchos alumnos del sur de México, llegaron a Mexicali en busca de una mejor vida o para cruzar a Estados Unidos, pero se quedan aquí o se van a Tijuana. El 80% de los estudiantes son de otras regiones de México.</p>
	D3. Tendencia del estudiante transnacional en el logro de la competencia global	<p>P2DFES: Hay cierta tendencia a ser ciudadanos globales, porque reciben dos educaciones distintas. Estados Unidos es un país, una potencia, la educación que reciben allá es distinta a la que reciben acá en México, por eso tener la experiencia de ambos países abre las posibilidades intelectuales y personales de los jóvenes, en cuanto actitudes, a responsabilidades, a valores y a visión del mundo. En el caso de los estudiantes indígenas sería difícil que lo lograrán, pero no imposible. ¿Por qué?, hablando de los alumnos flotantes, no existe un programa que lleve como una continuidad, si el alumno estaba desarrollando o aprendiendo una cierta habilidad, se va y ya no continua con su adquisición. Un niño flotante tiene muchas cosas a su alrededor, cosas más en contra que a favor, el cambio de ciudad es como un desequilibrio en el muchacho, a penas te estas adaptando aquí y ya te tienes que mover, te estas adaptando al lugar que acabas de llegar y otra vez te vas, después regresas, porque pertenecen a familias agrícolas. Que detona en ellos el</p>

		<p>potencial de ser un ciudadano mundial, yo creo que ese mismo ir y venir, estar en diferentes lugares te enriquece como persona, te va haciendo que adquieras nuevas visiones del mundo. Un muchacho cuya mente no está aquí en el mismo ejido tiene más posibilidades. Los movimientos, los traslados, pienso que enriquece a los alumnos, los enriquece en cultura, en costumbres, en tradiciones, en visión del mundo.</p> <p>P3DMEP: Si tienen una tendencia porque adquieren otros conocimientos, otras culturas, otras cuestiones, que aquí en el contexto donde estamos no se pueden adquirir. Por ejemplo, un alumno nacido en Mexicali, que habla español, emigra a Estados Unidos y como a su alrededor está el idioma inglés, lo aprende, entonces, es más competente que sus compañeros de Mexicali que no hablan otro idioma. También, adquiere otro tipo de cultura. Todos tienen las mismas oportunidades, pero los alumnos que se van a Estados Unidos, Canadá, China, aprenden otros conocimientos que tal vez los de acá no. Los que vienen a México también adquieren conocimientos de la lengua española, de la cultura, de la gastronomía, de las tradiciones mexicanas, como el día de muertos. Ellos aprenden de nosotros y los transmiten en sus países.</p> <p>P4MFES: Sí. Ellos aprenden ambas perspectivas, tienen la diversidad que les otorga el lugar en donde nacieron y estudiaron, Estados Unidos, y una nueva perspectiva que les estamos formando nosotros desde México, en este nuevo sistema educativo. Ya no sólo tienen una vista, sino dos, eso les abre la oportunidad y el mundo a diferentes raciocinios y cuestiones sociales. Ellos tienen la oportunidad de estar en la antesala de la competencia global.</p> <p>P5FMPEP: Cuando un niño sale tiene la posibilidad de absorber o de aprender muchas cosas. Por eso tienen un poco más de posibilidades de alcanzar la competencia. A ellos se les da más la curiosidad, su mente está abierta a más cosas. Una persona que ha vivido en diferentes contextos tiene diferentes visiones, por las distintas realidades que ha experimentado, por las cosas que ha visto.</p>
	<p>D4. La incorporación de estudiantes con antecedentes de migración nacional o internacional</p>	<p>P1CFEP: No tenemos ninguna instrucción de brindarle un apoyo especial. Por ejemplo, llega un niño nuevo, pero no lo presentan, él viene de..., simplemente el alumno se integra al grupo, al contexto escolar. Como docente buscas la forma de integrarlo al grupo, de darle la confianza. Cuando el niño se presenta con el grupo es cuando empiezas a indagar, que te platique de dónde viene, cómo es la zona de donde viene. Ahí es cuando empieza a abrirse y los demás niños se interesan por conocer más sobre él. También, cuando revisas su ficha de personal te das cuenta de más detalles, pero no siempre llega a nosotros como docentes, llega a la administración de la escuela, entonces, si tienes confianza con la subdirectora te van a dar alguna referencia. Ni siquiera sabemos si trae un problema de aprendizaje, y si se sabe es porque como colectivo nos compartimos la información.</p>

		<p>P2DFES: Con esta niña transnacional no tuve dificultades en cuanto al idioma, ya que era bilingüe, habla muy bien el español e inglés. Yo también hablo más o menos inglés, así que no hubo problemas para comunicarnos. La responsabilidad en la integración de estos alumnos no solo es del maestro, también son responsables los padres de familia, los alumnos y el sistema. ¿Por qué del sistema?, porque tiene la obligación de actualizar a los maestros, de brindarles las herramientas que le permitan atender a cierto tipo de alumnos.</p> <p>P3DMEP: Considero que tiene que ver mucho con el alumno, supongamos que llega un alumno de China a mi aula sin conocer el idioma español, será algo complicado trabajar con él. Tener un conocimiento básico del español puede ayudar al alumno. Cuando no tienen ese conocimiento, primero se tendría que trabajar el aspecto del idioma, para después ingresarlo a aula a que socialice, porque es un factor importante, la socialización dentro y fuera del aula. El tener conocimientos del idioma te permite adaptarte y crecer. Lamentablemente, en las escuelas no hay un programa así.</p> <p>P4MFES: Cuando ingresan estos niños a clase, algunos lo hacen a mitad del ciclo escolar, no desde el principio, es muy difícil que los otros chicos los acepten. En mi clase de inglés, lo ven como un pavoneo, como “yo sé más que tú porque yo hablo inglés, escribo en inglés y me comunico con la <i>teacher</i>”. Llegan con esa actitud. Tuve dos casos de alumnos que creen saber más que el docente por haber nacido y estudiado allá. Pero si tienen dificultad para integrarse con sus compañeros, traen una ideología distinta, una forma de crianza diferente, esto ocasiona un choque cultural. Incluso hay niños que sufrieron “<i>bullying</i>” en Estados Unidos. Recuerdo el caso de una niña que la molestaban por ser una “sabelotodo”. Sus compañeros le decían que se fuera de aquí, que ella no debería estar en la escuela, que si ya lo sabía todo para qué estudiaba. Nos enteramos de esos comentarios por la mamá de la niña. Eso fue aquí en México. Se desmotivan porque no sienten el apoyo, no se sienten cómodos en clase, piensan que si participan van a ser vistos como los malos. También, porque el nivel de gramática que manejan los libros para la enseñanza del inglés, en México, son del nivel básico, por eso supongo que se aburren.</p>
	D5. Estrategias aplicadas para la integración de estudiantes migrantes	<p>P1CFEP: Una maestra me platicaba el caso de un niño procedente del estado de Sinaloa, que llegó hace dos años, con una conducta “peleonera”, le pegaba a todo mundo, al cual fueron puliendo poco a poco, entonces, fueron trabajando con él para decirle qué hace diferente a una escuela de tiempo completo, aquí vas tantas horas a la escuela, pero que no se logró integrar completamente porque él quería regresarse a su rancho, ya que iba menos horas a la escuela.</p> <p>P2DFES: En la clase de inglés ponía a la niña a que me ayudara con la mitad del grupo, entonces, yo atendía una parte, ella me ayudaba con la otra, la ponía como tutora, aunque no siempre. Sentía un poquito más de confianza con ella por ser de allá. Hubo ocasiones que, en preguntas o instrucciones sencillas, ella las daba en inglés y yo le contestaba, para después yo explicar lo que significaba en español. Conversaciones pequeñas en inglés si</p>

		<p>llegamos a tener, lecturas compartidas, venían lecturas en el libro, una parte ella, una parte yo.</p> <p>P3DMEP: Me llegué a comunicar con este alumno en inglés. Tengo un nivel básico del idioma. Si pudimos entablar una conversación básica. También, a mis alumnos les hablo de la importancia de los valores, porque si el grupo tiene valores cuando alguien llega, sea quien sea, lo van a respetar, lo van a incluir, al grupo. Tenemos que querernos y respetarnos.</p> <p>P4MFES: Normalmente, los junto en algún proyecto en donde trabajamos cuestiones sociales de la materia, que aunque no están en el contenido, se incluyen. Por ejemplo, el medio ambiente. En tercero, hablamos de cuestiones de género, las diferencias entre hombres y mujeres. Se busca que encuentre soluciones a los problemas a pesar de las diferencias que existen entre ellos. Cuando tenemos casos de desmotivación por “bullying” hablamos con el niño o la niña, pero también con sus compañeros para hacerles saber que estamos aquí para aprender. En el Consejo Técnico Escolar (CTE) también nos tomamos el tiempo para hablar de estas situaciones y definimos estrategias. En Historia e Inglés, cuando acaban de entrar, me los llevo a asesoría a pesar de que la calificación obtenida sea buena. Es por la necesidad de que ellos se adapten, que identifiquen en qué tema vamos, en qué nivel, cómo trabaja el docente, cómo yo trabajo, cómo se imparten los temas, para que se acostumbren a la forma de trabajo.</p> <p>P5FMEP: Yo trato de tener un acercamiento con ellos, de irme a desayunar con ellos en el recreo, cuando no traen comida, comprarles algo. Si los niños tienen dificultades en alguna materia me acerco con sus padres o les proporciono algún material extra.</p>
	<p>D6. La escuela como espacio de convergencia cultural</p>	<p>P1CFEP: Somos respetuosos de las tradiciones, costumbres, que el estudiante trae de donde viene. Por ejemplo, si falta algunos días a la escuela porque estaba acostumbrado a celebrar las fiestas patronales en tales fechas, yo respeto eso, porque no le voy a quitar esas costumbres. Y conocemos de ellas al platicar con él, con los padres de familia, para entender su contexto fuera de la escuela.</p> <p>P2DFES: He aprendido a identificar el comportamiento de las comunidades indígenas. Los Paipai se comportan así, muy particular, muy propio del grupo indígena al que pertenecen. Incluso sin saber que pertenecen a cierto grupo indígena, yo tuve niños mixtecos, este niño es mixteco, ¿por qué?, por su manera de hablar, de comportarse, incluyendo al padre de familia. Eso influye mucho, hace muy rica la clase, aunque también la hace más difícil, ¿por qué?, por las costumbres que traen los muchachos, son muy distintas entre sí. Tuve un caso en el Ejido Ajusco de una niña, había mixtecos y triquis, son comunidades en pleito, la niña se salió de la escuela, después me enteré de que el papá la vendió por unas vacas. Este tipo de costumbres para ellos era normal, para los de ese mismo grupo, pero para nosotros no. Esas diferencias de creencias, de costumbres, de tradiciones, enriquecen la</p>

		<p>clase, se aprovecha para que ellos hagan investigación sobre la comida típica, la visión del mundo de estas personas, pero se vuelve problemático en cuanto a encontrar un punto medio en el que puedan confluír todos los grupos, todas esas diferencias.</p> <p>P3DMEP: Tuve el caso de una alumna que es purépecha. Ella participaba en actividades que se realizaban en la zona, contaba cuentos en su dialecto. En todos generaba interés y poníamos atención. Los maestros aprovechamos la riqueza cultural de nuestros estudiantes para hacer diferentes actividades.</p> <p>P4MFES: En la clase de Historia, celebramos las típicas festividades mexicanas. En Inglés, las que son de origen estadounidense o inglesas, por ejemplo: <i>St Patrick's Day</i>, <i>Thanksgiving Day</i>. La multiculturalidad nos ayuda, nos impulsa, sobre todo cuando los niños comparten cómo celebran las festividades en las regiones en donde vivían: Oaxaca, Guadalajara, Ciudad de México. Se ponen a platicar, en esas diferencias y comunicación, ellos fortalecen su curiosidad innata, así entre más diferentes sean más les llama la atención. También, hay cosas negativas, los niños pueden hacer menos a otros, se burlan de los acentos, se burlan de la diversidad cultural. A mí me tocó que en medio de una clase se burlaron de un niño por su acento, lo arremedaban, le decían que se escuchaba tonto. Rápidamente, pedí que se disculparan con él.</p> <p>P5FMEP: Tenemos muchos niños de Michoacán, Chiapas, San Luis Potosí, Oaxaca. La diversidad se nota en el comportamiento de los niños y de los padres. Te hablan con respeto, porque en la región del sur un profesor es la máxima autoridad. Los papás son muy amables. En cambio, los de Tijuana andan más acelerados, y los niños terminan adoptando esas costumbres. También, están otras situaciones que afectan la diversidad, porque no existe respeto por las culturas, por las formas o costumbres de vida de otras personas. Los niños se ríen, se burlan, de otros niños que hablan alguna lengua o dialecto. Hace falta más educación. Los maestros ya no apoyamos los festivales con bailables en donde podemos interactuar con la cultura.</p>
	<p>D7. Demandas para afrontar con más herramientas la problemática educativa</p>	<p>P2DFES: Atender no sólo a los alumnos transnacionales, por ejemplo, en las comunidades indígenas, cuando mandas un maestro a la comunidad Paipai, por decir una, que no hablen español, ¿qué vas a hacer? Debes tener maestros capacitados, maestros bilingües, que hablen el dialecto, el idioma, para poder atender a esos alumnos. La responsabilidad no sólo es del maestro, es una responsabilidad conjunta: familia, alumno, sistema, maestro.</p> <p>P3DMEP: Los maestros no estamos preparados en idiomas. Pero si yo supiera inglés, tampoco puedo dar las clases en esa lengua porque tendría que comprobar ante el sistema educativo si soy apto para poder hacerlo, necesito la autorización del sistema.</p> <p>P4MFES: Que se nos capacite con estrategias de cómo podemos impartir estos temas.</p>

		<p>P5FMPEP: En la escuela, nos capacitaban sobre autismo, TDH, organizado por los profesores de USAER. Pero yo siempre decía: “ya sé qué es autismo, cuáles tipos hay”, sin embargo, como maestro, nunca me daban herramientas para trabajar, para aplicar estrategias. Es como si hubiera tomado una clase informativa de autismo. Y yo decía: “eso lo puedo buscar por mi cuenta en Internet”. Aunque debes ser autodidacta, buscar estrategias para adecuar las actividades, la planeación, pero si hace falta que nos enseñen a trabajar con los niños especiales. En el Centro de Maestros ofrecen cursos, pero son pocos con el tema de necesidades especiales, por lo regular, son de tecnologías de la información. Además, son cursos muy informativos, es como muy por “encimita”, no aportan nada nuevo.</p>
<p>E. Modelo de educación para la competencia global</p>	<p>E1. Viabilidad en el contexto de la educación mexicana</p>	<p>P1CFEP: En el sistema educativo mexicano, no. Existe mucha desigualdad e inequidad. Las oportunidades no son iguales para todos. Va a beneficiar a los que siempre han sido beneficiados, y va a dejar a atrás a los que principalmente debería estar dirigido, no va a llegar a ellos. Hay mucha desigualdad social, incluso con el cambio de gobierno. Por ello, siento que no tendría la repercusión esperada, porque debería estar diseñado para brindar a aquel que más lo necesita la posibilidad, la oportunidad, de tener acceso a una calidad de vida, desarrollarse, desenvolverse, lograr para él y los suyos una forma de vida mejor. Se puede planear desde afuera, diseñar y esperar, pero al meterte a la realidad es ahí donde te vas a dar cuenta. Suena muy bonito en teoría.</p> <p>P2DFES: Personalmente, creo que, si no hay una identidad nacional, un compromiso, un logro de objetivos nacionales, cómo le hacemos para brincar a algo mundial, algo que engloba a mi persona, a mi familia, a mi comunidad, a mi país y al resto de los países. Pensando en el futuro, si lográramos avanzar un poquito en lo que tenemos en México, en los problemas que tenemos, yo creo que sí. Sería algo formidable. Pero, en este momento, yo diría que aún no es factible.</p> <p>P3DMEP: Es viable, pero no todas las escuelas tienen los mismos recursos. Incluso, puedo decir que ya está presente en el currículo, pero no en la práctica.</p> <p>P4MFES: Hablando del caso de México, los estados fronterizos tenemos la oportunidad y la apertura, así que es más viable el desarrollo del modelo de competencias globales. Sin embargo, si hablamos de estados de la República Mexicana que tienen menos recursos económicos, con más necesidades, con más carencias educativas, no es fácil. El contacto en la frontera ayuda, tenemos una ventaja en el desarrollo de este modelo contra el centro del país, de México.</p> <p>P5FMPEP: Las autoridades hacen todo al revés. Dan la solución sin antes identificar el problema. No ven todo lo que hay atrás. No ven las carencias de las escuelas, las dificultades que presentamos los maestros por falta de capacitación, por falta de infraestructura. Adoptar modas o modelos de otros países para hacerlo aquí, en México, no</p>

	E2. Factores que podrían condicionar su implementación	<p>funciona. Hace falta ver la realidad de las escuelas, de las colonias y de la sociedad. Eso está faltando.</p> <p>P1CFEP: En las escuelas públicas, la conectividad, los maestros, que una vez que ya tienen trabajo seguro y carrera magisterial, que ganan lo que ellos desean ganar, no creo que les preocupe enfrentar los nuevos retos. Ojalá se pudiera tener un proyecto así en las escuelas, pero lo veo difícil, si no cambiamos la mentalidad, desde el sistema, los mismos maestros y los padres de familia.</p> <p>P2DFES: Hay muchos maestros mayores que lo único que quieren es irse, jubilarse, pensionarse, lo que menos les importa es Juanito o Pedrito, entonces, para ellos esta visión global es irrelevante.</p> <p>P3DMEP: La infraestructura de las escuelas, porque este aspecto condiciona los aprendizajes de los alumnos. Los resultados educativos y la adquisición de competencias son distintos cuando las escuelas tienen recursos. Además, la mayoría de los maestros no tenemos esos conocimientos, hacen falta cursos que nos ayuden a enfocarnos en esas habilidades. Falta capacitación por parte del sistema educativo, sobre todo enfocada en los maestros con muchos años de servicio, formados en el modelo tradicional, que no conocen las herramientas digitales.</p> <p>P4MFES: Por más que en la escuela intentemos impartir estos temas, es necesario un seguimiento en casa. Se debe capacitar al padre de familia en torno a estas cuestiones globales. Por ejemplo, incorporar a los padres a las actividades que desarrollamos con los estudiantes en donde tocamos temas como la contaminación ambiental, el desperdicio del agua, la salud de los seres vivos. También, se debe considerar la actitud de los alumnos, hay casos en donde dejan abiertas las llaves de agua en forma intencional, tiran basura al interior del salón de clases. No todo depende de los docentes y los trabajadores administrativos.</p> <p>P5FMPEP: Se necesita un cambio de actitud en los maestros. Nos hace falta estar motivados, la actitud de cuestionar, de preguntar, de animarse, decir: "voy a tomar este curso, voy a irme de intercambio". Hace falta que el sistema educativo otorgue becas a los maestros para estudiar en otro país o en otra universidad. Nos frena el gobierno, pero el peor freno que existe es uno mismo. Creo que eso viene de raíz, por el tipo de educación que nos han dado en las escuelas. También, hace falta que desde la universidad se comparta información sobre estas temáticas, que son aspectos que los maestros, me incluyo, desconocemos. A mí me gustaría escuchar las experiencias de otras personas, que nos compartan: "puedes hacer esto, puedes seguir este camino".</p>
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 2. Matriz de análisis de la información por categoría y subcategoría

### Categoría: La escuela en contexto

#### Subcategoría:

#### A1. Espacio geográfico, social y cultural

##### Idea conclusiva o premisa:

Las escuelas de Baja California son espacios de diversidad y convergencia cultural, por la presencia significativa de estudiantes originarios de otros estados de la República Mexicana, incluso algunos pertenecen a grupos étnicos reconocidos a nivel nacional, como los triquis y los mixtecos. Sin embargo, esta riqueza cultural genera otro tipo de problemas relacionados con la movilidad de los alumnos, que desaparecen de un momento a otro, sin decir nada y sin esperar a que finalice el ciclo escolar. Además, es común que los menores provengan de familias del estrato socioeconómico medio-bajo, en donde el no consumo de alimentos previo y durante la jornada escolar, la vestimenta y la adquisición de materiales educativos se suman al conjunto de problemas que se manifiestan al interior de la escuela.

##### Testimonios:

- P1CFEP: El 50% de los estudiantes de mi grupo vienen de otros estados. El otro 50% llegaron aquí desde hace mucho tiempo y se asentaron en esta zona. La movilidad hace difícil mi trabajo, la movilidad de estudiantes, que hoy están y el día de mañana desaparecen, sin decirte nada... los padres de familia, la mayoría trabajan en fábrica, en la industria maquiladora... su sustento proviene de ese sector.
- P2DFES: Los niños son triquis y mixtecos, muchos son migrantes de Sinaloa, de Sonora, como era una comunidad agrícola, entonces, se da que al final de la temporada se van... mucho alumno flotante, o sea, llegan con la temporada [agrícola] y se van cuando se acaba.
- P3DMEP: Los alumnos son de bajos recursos, las aulas son distintas a otras escuelas que tienen mayores recursos. Yo llegué a determinar que son de bajos recursos por dónde está ubicada la escuela, por la vestimenta de los alumnos, porque regularmente llegan al aula sin haber desayunado, porque no tienen dinero para comprar un lonche.
- P4MFES: La situación socioeconómica de los alumnos es variada, algunos tienen problemas para pagar los libros especiales con los que trabajamos. Otros estaban faltando mucho a la escuela porque se fueron a trabajar con sus padres, incluso estuvieron a punto de abandonar sus estudios... en el último año de secundaria.
- P5FMEP: La escuela se localiza en la periferia de Tijuana. El contexto socioeconómico es marginado... las familias de los niños no tienen solvencia económica para llevar materiales, algunos [niños] no desayunaban.

#### Subcategoría:

#### A2. Condiciones de la infraestructura escolar

##### Idea conclusiva o premisa:

Las escuelas públicas carecen de la infraestructura y los servicios públicos básicos, como agua potable, electricidad y drenaje. Los problemas que más afectan las actividades escolares son: la sobrepoblación estudiantil por aula, la falta de acceso al servicio de agua potable o entubada, la disponibilidad de baños en función de la matrícula, la falta de acceso al servicio de internet y el limitado número de rampas para alumnos con discapacidad motora. Para los docentes, la problemática es consecuencia del abandono de las autoridades educativas y, en algunos casos, de la débil gestión del personal directivo del centro escolar.

##### Testimonios:

- P1CFEP: Es una escuela muy pequeña en espacio, con casi 500 alumnos repartidos en los seis grados. Los salones están sobrepoblados de estudiantes. Otra problemática es la situación del agua, de los 5 días de clases, en 2 o 3 no teníamos el servicio de agua potable. Imagina lo que implicaba en cuanto al servicio sanitario, a la higiene, al lavado de manos.
- P2DFES: La infraestructura de las escuelas de las comunidades rurales son fatales. No tenemos internet, ni siquiera agua entubada, tenemos que llamar para que nos llenen la pila de agua, no hay drenaje, y algunas veces no hay luz... [las autoridades] no están suministrando los recursos básicos que necesita una escuela para su funcionamiento.
- P3DMEP: Las aulas son distintas a otras escuelas que tienen mayores recursos.
- P5FMEP: La escuela está muy carente en infraestructura... sólo hay un baño de hombres y mujeres para 1,200 alumnos... la escuela está muy deteriorada. El gobierno no pone mucha atención en las escuelas de la periferia. El mal manejo de los directores también influye mucho... tenemos niños con discapacidad motora, sólo hay dos rampas que se usan para acceder a la cancha y llegar a los salones.

## Subcategoría:

## A3. Rendimiento académico de los estudiantes

## Idea conclusiva o premisa:

En general, el rendimiento académico de los estudiantes es medio-bajo. Aunque este puede variar en función del nivel educativo y de la asignatura, en el caso de la enseñanza secundaria. Para los docentes de educación primaria, los bajos resultados son consecuencia del rezago de aprendizajes que los alumnos vienen arrastrando de otros grados, así como por la nula participación de las madres y padres de familia en la elaboración de tareas.

## Testimonios:

- P3DMEP: El rendimiento de mis alumnos es bajo. Si le pongo una calificación al grupo sería un seis, porque les falta conocimientos básicos de otros niveles anteriores, de quinto, de cuarto, incluso, de primero. Para un nivel de sexto grado ya deben saber de matemáticas, multiplicaciones, divisiones, pero el grupo no está al 100% en esta cuestión... el padre de familia no apoya a su hijo, no revisa las tareas, no apoya en la escuela y eso se nota en el rendimiento académico del alumno.
- P4MFES: Cada trimestre hacemos un promedio de calificaciones por asignatura, ahorita el promedio de los estudiantes por grupo es de 7.3 o 7.5. El promedio máximo es de 7.8 en la materia de Formación Cívica y Ética. En mis materias, Inglés, tienen 7.2, algunos grupos 7.0, el máximo fue de 7.4. En Historia Universal, el trimestre que acaba de pasar fue de 6.8.
- P5FMEP: Los alumnos eran de un nivel de rendimiento bajo, casi medio. Se debe a que la mayoría de los padres trabajan por las noches. A veces no llevaban a los niños porque se quedaban dormidos, o bien, no les ayudaban con las tareas.

## Subcategoría:

## A4. Percepción de inseguridad en el entorno

## Idea conclusiva o premisa:

El personal docente de la escuela pública reconoce que el entorno que envuelve a su lugar de trabajo es inseguro. Los problemas relacionados con el narcotráfico, el tráfico de personas, los homicidios, el pandillerismo, la drogadicción, son acontecimientos tan cotidianos que los estudiantes han normalizado la violencia. Incluso esta problemática escaló al interior de la institución educativa, ya que los menores manifiestan conductas violentas o agresivas y, en casos más extremos, participan con los grupos delictivos, al ser utilizados en tareas de vigilancia.

## Testimonios:

- P1CFEP: La escuela está en una zona de riesgo, de mucha delincuencia, con un alto nivel delictivo, rara vez suben unidades de la policía municipal a vigilar... por estar cerca de la línea internacional, la escuela está en una zona donde ocurre el tráfico de personas... parece que allí ha sido un lugar en el que muchas personas se establecieron por la cuestión de pasar personas a Estados Unidos.
- P2DFES: La situación del narcotráfico influye en la escuela, en Santa Catarina, los niños no lo dicen abiertamente, pero pues si eran utilizados como vigilancia, ellos avisaban cuando iba a subir la policía, el ejército, daban el pitazo. También, sucedía en el Ejido Díaz Ordaz... este problema es determinante para que los niños se muevan de un lugar a otro.
- P3DMEP: Hay un alumno que tiene hermanos que no estudian, están en grupos delictivos, es conocido por esa cuestión, su familia también está involucrada... en el contexto de la institución, hay muchos alumnos agresivos, porque tienen hermanos mayores que andan en bandas, en conflictos, en malos pasos como decimos.
- P5FMEP: Para ellos [los estudiantes], hablar de asesinatos, de drogas, ya es algo común. No les causa temor, ya lo adaptaron a su forma o estilo de vida. Ya se les hace fácil reaccionar en forma agresiva. Esto los afecta negativamente, no en todos los casos, pero si en la mayoría.

## Categoría: Antecedentes de la profesión docente

## Subcategoría:

## B1. Ingreso a la profesión docente

## Idea conclusiva o premisa:

Son profesores noveles, con un rango de experiencia profesional entre 1 y 6 años. La mayoría de ellos primero fueron maestros interinos antes de la obtención de una plaza temporal o definitiva, que ganaron mediante el concurso de oposición del extinto Servicio Profesional Docente.

## Testimonios:

- P1CFEP: No podemos decir que fuimos parte de un proceso completamente transparente. A pesar de no tener una formación docente al 100%, al momento que presentamos la evaluación demostramos que fuimos competentes, que tenemos habilidades para estar en el aula.

- P2DFES: Ingresé a la educación telesecundaria como interina en 2016... en abril de 2018 me asignaron una plaza temporal, mediante el concurso de oposición, era la primera vez que aplicaba y salgo seleccionada en primer lugar.
- P3DMEP: Desde 2016 he estado frente a grupo, ya con plaza tengo un año y tres meses.
- P4MFES: Tengo un año laborando como profesora de secundaria privada imparto las asignaturas de Inglés e Historia Universal... además, estoy a cargo de un grupo especializado en inglés para principiantes.
- P5FMPEP: Ingresé a la docencia desde el año 2015, trabajando en educación primaria y media superior, en CECYTE.

Fuente: elaboración propia.

Subcategoría:

B2. Trayectoria en la profesión docente

Idea conclusiva o premisa:

Al inicio de la profesión docente, el profesorado experimenta un alto grado de movilidad. Laboran temporalmente en diferentes instituciones educativas, incluso localizadas en distintos municipios del estado de Baja California, hasta que logran una plaza. Sin embargo, este acontecimiento tampoco les garantiza una estabilidad escolar. Además, se identifica que en los primeros años ejercer la docencia en dos o más niveles de la educación obligatoria: primaria, secundaria y medio superior.

Testimonios:

- P1CFEP: Cuando llegas a una nueva escuela primaria te “novatean”, te entregan siempre primer grado, pero tuve la experiencia de trabajar con sexto grado, en otra circunstancia, con quinto grado, y anteriormente con estudiantes de nivel secundaria de primer grado en la asignatura de Artes... posteriormente, me fui a Tijuana, obviamente a las periferias, que son las áreas que nadie de los que ya tienen mucho tiempo quieren, que nadie elige.
- P2DFES: ...en el 2018 obtengo mi plaza y me voy a otra comunidad, San Antonio de las Minas. Estuve ahí casi un año. Después me mueven a la Telesecundaria 45, en el Ejido Díaz Ordaz, pero mi nombramiento dice Telesecundaria 120, entonces, también era un movimiento temporal. Trabajé ahí aproximadamente medio año. Y ya después me mueven al Ejido 27 de Enero, que es donde está mi plaza.
- P3DMEP: Desde mi ingreso, he estado en 10 escuelas primarias y en unas dos secundarias, estaba por contrato y por interinato. En secundaria impartía las materias de Español y Formación Cívica y Ética.
- P5FMPEP: De Mexicali llegué a Tijuana en el 2018, a un contexto muy difícil y diferente al que yo estaba acostumbrado para trabajar. Es un contexto muy marginado. Está en la periferia de Tijuana, de hecho, acabo de pedir mi cambio de esa zona, me lo dieron en diciembre y en enero, al regreso de vacaciones, inicié en otra escuela.

Fuente: elaboración propia.

## Categoría: Empoderamiento educativo

Subcategoría:

C1. Críticas al currículo oficial

Idea conclusiva o premisa:

La principal crítica al currículo oficial es que se encuentra desvinculado de las realidades educativas de la escuela mexicana, por lo tanto, en la práctica se realizan ciertas adecuaciones curriculares. En la opinión de los profesores, esto es resultado de haber implementado las recomendaciones (imposiciones) de políticas públicas que hacen los organismos internacionales al sistema educativo mexicano, sin llevar a cabo algún ajuste o adaptación; de planear la educación desde atrás de un escritorio, sin un diagnóstico pertinente; así como de implantar y legitimar un pensamiento homogeneizador de las realidades educativas, que no reconoce la diversidad cultural que se vive al interior de las aulas. Aspectos que influyen negativamente en la adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas.

Testimonios:

- P1CFEP: Es muy fácil diseñar, planear, estructurar desde atrás de un escritorio, donde lo planeado es muy diferente a lo que se vive dentro de las aulas, no se conoce esa diversidad. Simplemente un plan jamás se lleva a cabo como tal, conociendo a tu grupo y a tu contexto se hacen adecuaciones. El modelo educativo hace mucho énfasis en lado humano, en llevarlo a la práctica, te lo dicen, pero al ponerlo en práctica, te limitan, te sujetan de nuevo, y te tienes que regresar a las asignaturas tradicionales, que son tomadas en cuenta por PISA y PLANEA.
- P2DFES: El currículo se basa en las recomendaciones que hacen los organismos internacionales, el Banco Mundial, la ONU, la UNESCO, México incluye dichas recomendaciones, que en mi opinión son imposiciones, que se incorporan casi en forma textual en el discurso, en las políticas. La pregunta es: ¿cómo adaptar esas políticas a la realidad de los niños? No es lo mismo lo que se tiene en papel a lo que pasa en las aulas.

- P3DMEP: ...en el papelito... se establecen los aprendizajes que deben tener los alumnos según los objetivos de la educación, pero no se reflejan en una escuela convencional. Cada escuela es diferente, con sus propias necesidades, los alumnos también son totalmente distintos, eso influye en la no adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas.
- P4MFES: ...en las escuelas no seguimos el plan al 100%... aunque quisiéramos, no se pueden lograr todos los aprendizajes esperados en el modelo educativo porque cada niño tiene diferentes habilidades.
- P5FMEP: El currículo no está planeado para los diferentes contextos de los alumnos. Es muy general. Para las autoridades educativas, la realidad del centro del país es la misma que en el sur, que en el norte... pero es diferente. Para cambiar, debemos enseñar temas actuales y diseñar buenos libros de texto, ya que la información está desactualizada o vienen muy superficial.

Fuente: elaboración propia.

Subcategoría:

C2. Empoderar desde las aulas

Idea conclusiva o premisa:

El empoderamiento de las nuevas generaciones a partir de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos y habilidades y, en algunos casos, del fortalecimiento de actitudes y valores éticos, no es un proceso que se lleva a cabo en igualdad de condiciones al interior del sistema educativo. Para los profesores, la forma en cómo se empodera a los estudiantes depende del contexto, de las autoridades, de los maestros e, incluso, del papel que desempeña el director de la escuela. Ellos reconocen que las autoridades educativas limitan los procesos de empoderamiento, porque están sujetos a situaciones ya establecidas, como los aprendizajes esperados; por la saturación de contenidos curriculares; y porque las herramientas para empoderar no llegan a todos los contextos escolares, especialmente, a las escuelas rurales. Por otra parte, algunos se muestran de acuerdo que la disposición y la práctica del docente es un factor determinante del estilo de empoderamiento desarrollado.

Testimonios:

- P1CFEP: Cuando llegamos a impartir clases no somos libres, estamos sujetos a muchas formas de trabajo de acuerdo con lo que señalan las autoridades, simplemente en los aprendizajes esperados te tienes que basar en el libro del maestro, no te puedes salir. Estamos muy atados de manos. Las autoridades piden muchas cosas y nos limitan... estamos sujetos a situaciones que ya están establecidas. No sé por qué no podemos decidir, si nosotros somos los que conocemos al grupo, a los niños.
- P2DFES: No empoderamos por igual en el sistema educativo, depende de muchos factores, depende del contexto en el que estén los alumnos, depende del propio maestro, del grado de compromiso que tenga hacia su trabajo... hay distintas herramientas con los que cuenta un maestro de ciudad, por así decirlo, a las que contamos o carecemos los que trabajamos en el contexto rural. Si hay una marcada diferencia en la forma en que se empodera a los estudiantes, incluso dentro de la misma zona... un docente rural debe trabajar con lo que tiene, con lo que puede.
- P3DMEP: Esto depende de un buen líder, si hay buena comunicación, una buena estrategia, en donde la información que da el sistema educativo y que nos puede servir realmente llega al maestro, entonces, se logra el empoderamiento... en ciertas escuelas he tenido buenos líderes, te capacitan, te entregan documentos, reglamentos, y eso ha facilitado que los alumnos adquieran los conocimientos esperados.
- P4MFES: Depende del docente y de cómo maneja su contenido. Hay diferentes tipos de docentes, pero existe aquel que a pesar de que su materia puede ser un poco cerrada, como Matemáticas, Inglés, Español, incorpora estas cuestiones sociales, culturales, conectando tu propia asignatura con estos aprendizajes. Cuando vamos y damos lo que nos indique el libro, el plan de estudios, no los estamos empoderando realmente, no les estamos dando las armas para el mundo real, ósea, herramientas de cómo pensar, cómo razonar sobre las situaciones de la vida real.
- P5FMEP: Nuestras autoridades en el currículo nos piden una cosa, pero voy a ser sincero, en la práctica los profesores hacemos otra. El gobierno dice que nuestros alumnos van a salir con ciertas habilidades, que será un ciudadano ejemplar o como quieran llamarle, pero la realidad es otra, nos saturan de mucho contenido... esto me preocupa, queremos empoderar al estudiante de contenido, mas no de habilidades para cuestionar.

Fuente: elaboración propia.

Subcategoría:

C3. Empoderar a estudiantes vulnerables

Idea conclusiva o premisa:

Los estudiantes más vulnerables son aquellos que se encuentran en desventaja socioeconómica y con necesidades educativas especiales. Para empoderarlos, los profesores solicitan que los recursos económicos, materiales, humanos y tecnológicos lleguen a todas las escuelas en forma equitativa, especialmente, en donde hay más estudiantes en

desventaja, ya que ellos requieren más apoyo educativo. También, se destaca la figura de las adecuaciones curriculares como una estrategia pedagógica para la atención del alumno con dificultades de aprendizaje.

Testimonios:

- P2DFES: ...tienen que invertirle de manera equitativa a las escuelas. Si yo tengo niños que corren riesgos o que tienen más desventajas frente a otros, tengo que brindarles más recursos porque necesitan más el apoyo educativo. La escuela es un medio para que los muchachos no lleguen a la delincuencia... pero la atención del gobierno no ha sido suficiente en cuanto a recursos económicos, materiales y humanos.
- P3DMEP: En las adecuaciones curriculares, nosotros los maestros tenemos la facultad de realizar esta actividad, en donde enfocamos ciertos temas importantes del grado para que el alumno pueda mejorar, pero no me refiero a los estudiantes normales, son para aquellos que tienen una necesidad especial... Si el alumno está presentando dificultades, es cuando entran las adecuaciones.
- P5FMEP: Por la desventaja socioeconómica en la que se encuentran mis alumnos, el único medio que ellos utilizan para buscar información es el celular, por eso me gustaría que en mi escuela hubiera un aula de medios. No tienen nociones básicas de cómo usar un procesador de texto, que por la época en la que estamos me preocupa... Hace falta mucho equipamiento y tecnología.

Fuente: elaboración propia.

Subcategoría:

C4. Educar para la competencia global

Idea conclusiva o premisa:

En la opinión de los docentes, las escuelas no educan a los estudiantes para ser actores globalmente competentes. Por dos causas, la primera, porque las autoridades educativas obligan al maestro a concentrar su práctica pedagógica en la enseñanza de las materias tradicionales del currículo: Español y Matemáticas. Y la segunda, porque se ha relegado a un segundo plano el aprendizaje de habilidades relacionadas con las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Socioemocional, Educación Física, Educación para la Salud, etcétera, por ser consideradas menos importantes para la formación de los alumnos. Sin embargo, los maestros reconocen que se comete un grave error, ya que la educación del estudiante debe ser integral, enfocada en la parte física, cognitiva, emocional, social y ética del ser humano.

Testimonios:

- P1CFEP: ...a pesar de que nos enviaron materiales para trabajar la Formación Cívica y Ética, los valores, la vida saludable, la Educación Socioemocional, la Educación Física, desde edades tempranas, las mismas autoridades te piden que retomes las asignaturas más importantes, Español y Matemáticas. Las otras están presentes en forma transversal, pero no resaltan. Todo el tiempo se ha hecho así, se deja de lado esa otra formación importante que, al final de cuentas, nos llevó y nos tiene en una crisis en muchos aspectos. Se perdió la formación en valores, en ética, en hacer o amar lo que haces. Se les restó importancia a esas asignaturas y aquí estamos pagando las consecuencias.
- P2DFES: Está el programa SisAT, yo no digo que sea malo, pero es para las habilidades de escritura, lectura y cálculo matemático. Sin embargo, cómo voy a reforzar esas habilidades si no se atienden otros aspectos, es un todo. La educación debe ser integral, el ser humano no solo es conocimiento, aspectos cognitivos, tienes que desarrollar la parte física, emocional, la relación del niño con la naturaleza, con el medio que lo rodea y, por supuesto, con la globalización.
- P3DMEP: En el sistema educativo nacional, los aprendizajes esperados si están enfocados en que los alumnos lleven una convivencia sana, hacia el futuro, basada en valores. A través de las escuelas de tiempo completo se inculca la convivencia escolar y la vida saludable.
- P4MFES: Lo primero, que docentes y directivos tuvieran un cambio de perspectiva para no centrarse en lo mismo, Matemáticas, Ciencias, Español. Si queremos una perspectiva global, también debemos concentrarnos en cuestiones sociales, en lo que está pasando mundialmente, no cerrarse a estos temas.
- P5FMEP: La mayoría de los profesores le quitamos importancia a Formación Cívica y Ética, a los temas del cuidado del medio ambiente, porque ponemos en una balanza entre estos temas y las matemáticas. Como los problemas, los focos rojos, están en Español y Matemáticas, dejamos de lado la formación cívica y ética del alumno, el medio ambiente, el cuidado de uno mismo, para irnos hacia lo común... Creo que estamos empoderando a nuestros estudiantes de contenido, mas no de habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia.

Subcategoría:

C5. La familia como barrera para el empoderamiento

Idea conclusiva o premisa:

Para los profesores, el ambiente familiar es uno de los factores extraescolares con mayor grado de influencia en el proceso de empoderamiento. Los problemas experimentados por los estudiantes en el hogar inciden negativamente en su estado de ánimo, en el rendimiento y en las aspiraciones educativas. Frente a estos antecedentes en suma con la situación económica familiar y el nulo interés de los padres en la educación de sus hijos, es casi imposible empoderarlos, dotarles de conocimientos y capacidades, porque pesan más las necesidades.

Testimonios:

- P1CFEP: Los niños llegan con problemas desde casa, sin desayunar, alcoholismo, drogadicción, situaciones que al niño no le permiten estar concentrado al 100%... no se puede empoderar desde esa realidad. Pesan más las necesidades.
- P2DFES: El nivel socioeconómico de las familias es muy bajo... eso impacta en el rendimiento del alumno, cómo vas a pedirle al muchacho que se concentre en las clases si no viene bien alimentado, si no viene aseado, si viene con dolor de cabeza. No es algo exclusivo del nivel socioeconómico bajo, pero los niveles de violencia en las familias son altos, entonces, hay jóvenes que en su casa son violentados... Su máxima aspiración es terminar la secundaria.
- P3DMEP: Los padres de familia no se interesan. Por ejemplo, se han estado mandando comunicados para que mejoren la letra, para hacer lectura... pero los padres no se involucran, como que no les interesa que su hijo se prepare.
- P4MFES: A pesar de que nosotros queremos desarrollar las competencias con los materiales a la mano, si en casa no se apoya, no podemos hacer magia. La escuela educa, los valores son de casa. Por ejemplo, la empatía viene desde casa, pero muchas veces no se tiene el apoyo de los padres, ni por ser escuela privada.

Fuente: elaboración propia.

Subcategoría:

C6. El papel del docente en el empoderamiento

Idea conclusiva o premisa:

El docente que empodera posee una formación profesional consolidada. Es empático frente a las necesidades educativas de cada estudiante, en particular, con aquellos que por sus antecedentes personales, familiares y académicos ocupan más apoyo psicopedagógico, pero sin descuidar al resto de los alumnos. Está interesado en las dificultades y los problemas que experimenta su grupo escolar. Con la capacidad de crear ambientes de aprendizajes enfocados en la adquisición de competencias para la toma de decisiones, resolver problemas sociales, investigar y cuestionar, etcétera, renunciando a la práctica de la enseñanza por contenidos. Aspectos que lo convierten en un modelo a seguir, un ejemplo de persona cuyo comportamiento forma o deforma las conductas de los estudiantes con los que convive diariamente.

Testimonios:

- P1CFEP: Ahora se habla mucho de equidad, de que nosotros como docentes tenemos que darle más al que más necesita, pero sin descuidar al que está arriba, por lo que nos tienen en un dilema. Recuerdo que mis formadores me decían que en el niño que más te necesita es donde resalta tu trabajo, pero también estás con la presión para que aquel que está arriba no se caiga, entonces hay que sostener a todos.
- P3DMEP: Primero, debe estar preparado, idiomas, maestría, doctorado, en aspectos que lo favorezcan como docente. Un maestro empoderado al interior del aula es un líder, es un modelo, si yo respeto a los alumnos, ellos van a respetar al maestro. Él tiene una gran responsabilidad, es transmisor de conocimientos, de valores, de amor por el estudio y la lectura, de todo aquello que los va a formar como futuros profesionistas.
- P4MFES: El docente debe estar capacitado para tocar temas sociales, que pueda trabajarlos con los estudiantes para empoderarlos. Hay que enseñar a los alumnos a luchar, a ser parte de la toma de decisiones, darles herramientas para que puedan realizar realmente un cambio en la sociedad.
- P5FMPEP: Mi función como docente no sólo es venir a enseñar contenidos, también debo relacionarme con ellos, conocerlos un poco más. Hay que preguntar: ¿cómo les va? ¿qué dificultades o problemas tienen? Debemos encaminar el trabajo hacia nuestros estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

## Categoría: Estudiantes transnacionales

Subcategoría:

D2. Tendencia del estudiante transnacional en el logro de la competencia global

Idea conclusiva o premisa:

A diferencia de los alumnos nativos, que no cuentan con ningún antecedente de migración interna o externa, y de otros sujetos educativos en condición de vulnerabilidad, los estudiantes transnacionales constituyen el grupo escolar que posee las cualidades para ser los primeros en lograr la adquisición de la competencia global. Básicamente, porque la experiencia de vivir y estudiar en dos o más países ha favorecido el aprendizaje de algunos conocimientos y habilidades que conforman

la caja de recursos cognitivos de un ciudadano mundial/global. Capacidades que difícilmente son desarrolladas por aquellas personas con experiencias de vida y de formación académica en una misma localidad, en un mismo país. Como las habilidades comunicativas y plurilingües; la apertura a la diversidad cultural y a creencias, visiones del mundo y prácticas; la flexibilidad cognitiva y adaptabilidad; entre otras. Sin embargo, cualquier menor o alumno, sea o no transnacional, tiene la oportunidad de convertirse en un actor globalmente competente, siempre y cuando el proceso de empoderamiento educativo se realice bajo los principios de equidad, inclusión y calidad.

Testimonios:

- P2DFES: Hay cierta tendencia a ser ciudadanos globales, porque reciben dos educaciones distintas. Estados Unidos es un país, una potencia, la educación que reciben allá es distinta a la que reciben acá en México, por eso tener la experiencia de ambos países abre las posibilidades intelectuales y personales de los jóvenes, en cuanto actitudes, a responsabilidades, a valores y a visión del mundo... yo creo que ese mismo ir y venir, estar en diferentes lugares te enriquece como persona... Los movimientos, los traslados, enriquecen a los alumnos, los enriquece en cultura, en costumbres, en tradiciones, en visión del mundo.
- P3DMEP: Si tienen una tendencia porque adquieren otros conocimientos, otras culturas, otras cuestiones, que aquí en el contexto donde estamos no se pueden adquirir. Por ejemplo, un alumno nacido en Mexicali, que habla español, emigra a Estados Unidos y como a su alrededor está el idioma inglés, lo aprende, entonces, es más competente que sus compañeros de Mexicali que no hablan otro idioma. También, adquiere otro tipo de cultura. Todos tienen las mismas oportunidades, pero los alumnos que se van a Estados Unidos, Canadá, China, aprenden otros conocimientos que tal vez los de acá no.
- P4MFES: Sí. Ellos aprenden ambas perspectivas, tienen la diversidad que les otorga el lugar en donde nacieron y estudiaron, Estados Unidos, y una nueva perspectiva que les estamos formando nosotros desde México... Ya no sólo tienen una vista, sino dos, eso les abre la oportunidad y el mundo a diferentes raciocinios y cuestiones sociales. Ellos tienen la oportunidad de estar en la antesala de la competencia global.
- P5FMEP: Cuando un niño sale tiene la posibilidad de absorber o de aprender muchas cosas. Por eso tienen un poco más de posibilidades de alcanzar la competencia. A ellos se les da más la curiosidad, su mente está abierta a más cosas. Una persona que ha vivido en diferentes contextos tiene diferentes visiones, por las distintas realidades que ha experimentado, por las cosas que ha visto.

Fuente: elaboración propia.

## Categoría: Modelo de educación para la competencia global

Subcategoría:

E1. Viabilidad en el contexto de la educación mexicana

Idea conclusiva o premisa:

Desde la perspectiva del profesorado, pensar en la implementación de un modelo de educación para la competencia global, por el momento, no es viable. Principalmente, por la complejidad de los problemas del sistema educativo mexicano. El modelo es pertinente, pero en las escuelas, sean públicas o privadas, existen profundas desigualdades y carencias educativas que deben ser eliminadas antes de transitar hacia una educación con una perspectiva global, por la que se formaría a una nueva generación de ciudadanos de México y el mundo. Lo anterior, porque su aplicación en el actual contexto educativo nacional, en donde las oportunidades no son iguales para todos, terminaría por beneficiar a los mismos de siempre. Cuando debe servir para empoderar, primero, a los estudiantes en condición de vulnerabilidad y, después, al resto de la población escolar.

Testimonios:

- P1CFEP: En el sistema educativo mexicano, no. Existe mucha desigualdad e inequidad. Las oportunidades no son iguales para todos. Va a beneficiar a los que siempre han sido beneficiados, y va a dejar a atrás a los que principalmente debería estar dirigido, no va a llegar a ellos. Hay mucha desigualdad social, incluso con el cambio de gobierno.
- P2DFES: Creo que, si no hay una identidad nacional, un compromiso, un logro de objetivos nacionales, cómo le hacemos para brincar a algo mundial, algo que engloba a mi persona, a mi familia, a mi comunidad, a mi país y al resto de los países. Pensando en el futuro, si lográramos avanzar un poquito en lo que tenemos en México, en los problemas que tenemos, yo creo que sí. Sería algo formidable. Pero, en este momento, yo diría que aún no es factible.
- P3DMEP: Es viable, pero no todas las escuelas tienen los mismos recursos. Incluso, puedo decir que ya está presente en el currículo, pero no en la práctica.
- P4MFES: Hablando del caso de México, los estados fronterizos tenemos la oportunidad y la apertura, así que es más viable el desarrollo del modelo de competencias globales. Sin embargo, si hablamos de estados de la República Mexicana que tienen menos recursos económicos, con más necesidades, con más carencias educativas, no es fácil. El contacto en la frontera ayuda, tenemos una ventaja en el desarrollo de este modelo contra el centro del país.

- P5FMEP: Las autoridades hacen todo al revés. Dan la solución sin antes identificar el problema. No ven todo lo que hay atrás. No ven las carencias de las escuelas, las dificultades que presentamos los maestros por falta de capacitación, por falta de infraestructura. Adoptar modas o modelos de otros países para hacerlo aquí, en México, no funciona. Hace falta ver la realidad de las escuelas, de las colonias y de la sociedad. Eso está faltando.

Fuente: elaboración propia.

Subcategoría:

E2. Factores que podrían condicionar su diseño e implementación

Idea conclusiva o premisa:

Las condiciones de la infraestructura escolar, la carencia de recursos tecnológicos y conectividad, la falta de capacitación docente en la materia, la poca participación de las madres y padres de familia, pero, especialmente, la actitud conformista y desinteresada de los maestros en una nueva propuesta educativa, representan a los principales factores que juegan en contra del diseño e implementación del modelo de educación para la competencia global. En esta situación, la profesionalización y la capacitación de los profesores es crucial, ya que se puede dar un cambio de actitud en la medida en que continúan con su formación académica y se aproximan a la comprensión de las características, ventajas y limitaciones de una educación con perspectiva global.

Testimonios:

- P1CFEP: En las escuelas públicas, la conectividad, los maestros, que una vez que ya tienen trabajo seguro y carrera magisterial, que ganan lo que ellos desean ganar, no creo que les preocupe enfrentar los nuevos retos. Ojalá se pudiera tener un proyecto así en las escuelas, pero lo veo difícil, si no cambiamos la mentalidad, desde el sistema, los mismos maestros y los padres de familia.
- P2DFES: Hay muchos maestros mayores que lo único que quieren es irse, jubilarse, pensionarse, lo que menos les importa es Juanito o Pedrito, entonces, para ellos esta visión global es irrelevante.
- P3DMEP: La infraestructura de las escuelas, porque este aspecto condiciona los aprendizajes de los alumnos. Los resultados educativos y la adquisición de competencias son distintos cuando las escuelas tienen recursos. Además, la mayoría de los maestros no tenemos esos conocimientos, hacen falta cursos que nos ayuden a enfocarnos en esas habilidades. Falta capacitación por parte del sistema educativo, sobre todo enfocada en los maestros con muchos años de servicio, formados en el modelo tradicional.
- P4MFES: Por más que en la escuela intentemos impartir estos temas, es necesario un seguimiento en casa. Se debe capacitar al padre de familia en torno a estas cuestiones globales. Por ejemplo, incorporar a los padres a las actividades que desarrollamos con los estudiantes en donde tocamos temas como la contaminación ambiental, el desperdicio del agua, la salud de los seres vivos. También, se debe considerar la actitud de los alumnos... No todo depende de los docentes y los trabajadores administrativos.
- P5FMEP: Se necesita un cambio de actitud en los maestros. Nos hace falta estar motivados, la actitud de cuestionar, de preguntar, de animarse, decir: "voy a tomar este curso, voy a irme de intercambio". Hace falta que el sistema educativo otorgue becas a los maestros para estudiar en otro país o en otra universidad. Nos frena el gobierno, pero el peor freno que existe es uno mismo. Creo que eso viene de raíz, por el tipo de educación que nos han dado en las escuelas. También, hace falta que desde la universidad se comparta información sobre estas temáticas, que son aspectos que los maestros, me incluyo, desconocemos. A mí me gustaría escuchar las experiencias de otras personas, que nos compartan: "puedes hacer esto, puedes seguir este camino".

Fuente: elaboración propia.

# PISA 2018

## Cuestionario de estudiante

## STIntro1

En este cuestionario encontrarás preguntas acerca de:

- *Ti, tu familia y tu ambiente en la casa*
- *Aprendizaje de idiomas en la escuela*
- *Tu opinión sobre la lectura*
- *Lo que piensas de tu vida*
- *Tu escuela*
- *Tu horario de clases y el tiempo dedicado a aprender*

Por favor, lee con cuidado cada pregunta y contéstala con la mayor precisión que puedas.

Por favor, considera que hay diferentes formatos de respuesta a lo largo de este cuestionario.

**En este cuestionario no hay respuestas "correctas" o "incorrectas". Tus respuestas serán las que en tu opinión sean las verdaderas.**

Si no entiendes algo o si no estás seguro de cómo contestar una pregunta, puedes pedir ayuda a la persona encargada de la aplicación.

Algunas preguntas se relacionan con la lectura.

Por favor, observa que el botón "Siguiente", que te permite pasar a la siguiente pregunta, se encuentra en la esquina inferior derecha de tu pantalla. Algunas veces será necesario que desplaces el cursor hasta abajo de tu pantalla para encontrar el botón "Siguiente".

**Tus respuestas se combinarán con otras para obtener totales y promedios, por lo que ningún estudiante puede ser identificado. Todas tus respuestas son confidenciales.**


**Sexo**

(Marca una sola opción)

Mujer	ST004Q01TA01 <input type="radio"/>
Hombre	ST004Q01TA02 <input type="radio"/>

¿En qué año o semestre estás inscrito?

*(Para responder a la pregunta selecciona tu respuesta de la lista desplegable)*

ST001Q01TA01  
Selecciona... 

**ST016**

La siguiente pregunta se refiere a qué tan satisfecho estás con tu vida, en una escala del "0" al "10". "0" significa que "no estás satisfecho" y "10" significa que estás "completamente satisfecho".

**En general, ¿qué tan satisfecho estás con tu vida actual?**

(Por favor, mueve la barra al número que corresponda)



¿Qué tan fácil crees que sería para ti realizar las siguientes tareas sin ayuda?

(Marca una sola opción en cada renglón)

	No podría hacerlo	Me costaría trabajo hacerlo yo solo	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	Podría hacerlo fácilmente
Explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global	ST196Q02HA01 <input type="radio"/>	ST196Q02HA02 <input type="radio"/>	ST196Q02HA03 <input type="radio"/>	ST196Q02HA04 <input type="radio"/>
Establecer una relación entre los precios de los textiles y las condiciones laborales de los países productores	ST196Q03HA01 <input type="radio"/>	ST196Q03HA02 <input type="radio"/>	ST196Q03HA03 <input type="radio"/>	ST196Q03HA04 <input type="radio"/>
Discutir las diferentes razones por las que las personas se convierten en refugiados	ST196Q04HA01 <input type="radio"/>	ST196Q04HA02 <input type="radio"/>	ST196Q04HA03 <input type="radio"/>	ST196Q04HA04 <input type="radio"/>
Explicar por qué algunos países sufren más por el cambio climático que otros	ST196Q05HA01 <input type="radio"/>	ST196Q05HA02 <input type="radio"/>	ST196Q05HA03 <input type="radio"/>	ST196Q05HA04 <input type="radio"/>
Explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan la economía global	ST196Q06HA01 <input type="radio"/>	ST196Q06HA02 <input type="radio"/>	ST196Q06HA03 <input type="radio"/>	ST196Q06HA04 <input type="radio"/>
Discutir las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente	ST196Q07HA01 <input type="radio"/>	ST196Q07HA02 <input type="radio"/>	ST196Q07HA03 <input type="radio"/>	ST196Q07HA04 <input type="radio"/>

**¿Qué tan informado estás sobre los siguientes temas?**

(Marca una sola opción en cada renglón)

	<i>Nunca había oído hablar de esto</i>	<i>Había oído hablar de esto, pero no podría explicar de qué se trata</i>	<i>Sé algo sobre esto y podría explicarlo de forma general</i>	<i>Estoy familiarizado con esto y podría explicarlo bien</i>
Cambio climático y calentamiento global	ST197Q01HA01 <input type="radio"/>	ST197Q01HA02 <input type="radio"/>	ST197Q01HA03 <input type="radio"/>	ST197Q01HA04 <input type="radio"/>
Salud mundial (p. ej., epidemias)	ST197Q02HA01 <input type="radio"/>	ST197Q02HA02 <input type="radio"/>	ST197Q02HA03 <input type="radio"/>	ST197Q02HA04 <input type="radio"/>
Migración (desplazamiento de personas)	ST197Q04HA01 <input type="radio"/>	ST197Q04HA02 <input type="radio"/>	ST197Q04HA03 <input type="radio"/>	ST197Q04HA04 <input type="radio"/>
Conflictos internacionales	ST197Q07HA01 <input type="radio"/>	ST197Q07HA02 <input type="radio"/>	ST197Q07HA03 <input type="radio"/>	ST197Q07HA04 <input type="radio"/>
Hambre o desnutrición en diferentes partes del mundo	ST197Q08HA01 <input type="radio"/>	ST197Q08HA02 <input type="radio"/>	ST197Q08HA03 <input type="radio"/>	ST197Q08HA04 <input type="radio"/>
Causas de la pobreza	ST197Q09HA01 <input type="radio"/>	ST197Q09HA02 <input type="radio"/>	ST197Q09HA03 <input type="radio"/>	ST197Q09HA04 <input type="radio"/>
Igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo	ST197Q12HA01 <input type="radio"/>	ST197Q12HA02 <input type="radio"/>	ST197Q12HA03 <input type="radio"/>	ST197Q12HA04 <input type="radio"/>

¿Qué tan bien te describe cada una de las siguientes afirmaciones?

(Marca una sola opción en cada renglón)

	<i>Muy parecido a mí</i>	<i>Casi parecido a mí</i>	<i>Algo parecido a mí</i>	<i>Muy poco parecido a mí</i>	<i>Nada parecido a mí</i>
Trato de considerar los puntos de vista de todos en una discusión antes de tomar una decisión	ST215Q01HA01 <input type="radio"/>	ST215Q01HA02 <input type="radio"/>	ST215Q01HA03 <input type="radio"/>	ST215Q01HA04 <input type="radio"/>	ST215Q01HA05 <input type="radio"/>
Creo que hay dos maneras de ver las cosas en cada situación y trato de considerar las dos maneras	ST215Q02HA01 <input type="radio"/>	ST215Q02HA02 <input type="radio"/>	ST215Q02HA03 <input type="radio"/>	ST215Q02HA04 <input type="radio"/>	ST215Q02HA05 <input type="radio"/>
Algunas veces trato de entender mejor a mis amigos, imaginando cómo se ven las cosas desde su perspectiva	ST215Q03HA01 <input type="radio"/>	ST215Q03HA02 <input type="radio"/>	ST215Q03HA03 <input type="radio"/>	ST215Q03HA04 <input type="radio"/>	ST215Q03HA05 <input type="radio"/>
Antes de criticar a alguien, trato de imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar	ST215Q04HA01 <input type="radio"/>	ST215Q04HA02 <input type="radio"/>	ST215Q04HA03 <input type="radio"/>	ST215Q04HA04 <input type="radio"/>	ST215Q04HA05 <input type="radio"/>
Cuando estoy molesto con alguien, trato de considerar su perspectiva por un momento	ST215Q05HA01 <input type="radio"/>	ST215Q05HA02 <input type="radio"/>	ST215Q05HA03 <input type="radio"/>	ST215Q05HA04 <input type="radio"/>	ST215Q05HA05 <input type="radio"/>

¿Qué tan bien te describe cada una de las siguientes afirmaciones?

(Marca una sola opción en cada renglón)

	<i>Muy parecido a mí</i>	<i>Casi parecido a mí</i>	<i>Algo parecido a mí</i>	<i>Muy poco parecido a mí</i>	<i>Nada parecido a mí</i>
Puedo hacer frente a situaciones inusuales	ST216Q01HA01 <input type="radio"/>	ST216Q01HA02 <input type="radio"/>	ST216Q01HA03 <input type="radio"/>	ST216Q01HA04 <input type="radio"/>	ST216Q01HA05 <input type="radio"/>
Puedo cambiar mi comportamiento para ajustarme a las necesidades de nuevas situaciones	ST216Q02HA01 <input type="radio"/>	ST216Q02HA02 <input type="radio"/>	ST216Q02HA03 <input type="radio"/>	ST216Q02HA04 <input type="radio"/>	ST216Q02HA05 <input type="radio"/>
Me puedo adaptar a diferentes situaciones aún en condiciones de estrés o presión	ST216Q03HA01 <input type="radio"/>	ST216Q03HA02 <input type="radio"/>	ST216Q03HA03 <input type="radio"/>	ST216Q03HA04 <input type="radio"/>	ST216Q03HA05 <input type="radio"/>
Me puedo adaptar fácilmente a nuevas culturas	ST216Q04HA01 <input type="radio"/>	ST216Q04HA02 <input type="radio"/>	ST216Q04HA03 <input type="radio"/>	ST216Q04HA04 <input type="radio"/>	ST216Q04HA05 <input type="radio"/>
Cuando me enfrento a situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación	ST216Q05HA01 <input type="radio"/>	ST216Q05HA02 <input type="radio"/>	ST216Q05HA03 <input type="radio"/>	ST216Q05HA04 <input type="radio"/>	ST216Q05HA05 <input type="radio"/>
Soy capaz de superar mis dificultades cuando interactúo con personas de otras culturas	ST216Q06HA01 <input type="radio"/>	ST216Q06HA02 <input type="radio"/>	ST216Q06HA03 <input type="radio"/>	ST216Q06HA04 <input type="radio"/>	ST216Q06HA05 <input type="radio"/>

¿Cuántos idiomas, incluyendo el que utilizas en tu casa, hablan tú y tus papás lo suficientemente bien como para conversar con otras personas?

(Marca una sola opción en cada renglón)

	<i>Uno</i>	<i>Dos</i>	<i>Tres</i>	<i>Cuatro o más</i>
Tú	ST177Q01HA01 <input type="radio"/>	ST177Q01HA02 <input type="radio"/>	ST177Q01HA03 <input type="radio"/>	ST177Q01HA04 <input type="radio"/>
Tu mamá	ST177Q02HA01 <input type="radio"/>	ST177Q02HA02 <input type="radio"/>	ST177Q02HA03 <input type="radio"/>	ST177Q02HA04 <input type="radio"/>
Tu papá	ST177Q03HA01 <input type="radio"/>	ST177Q03HA02 <input type="radio"/>	ST177Q03HA03 <input type="radio"/>	ST177Q03HA04 <input type="radio"/>

**Cada vez es más frecuente que la gente se desplace de un país a otro. ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones acerca de los inmigrantes?**

(Marca una sola opción en cada renglón)

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
Los hijos de inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades de educación que tienen los demás niños del país	ST204Q02HA01 <input type="radio"/>	ST204Q02HA02 <input type="radio"/>	ST204Q02HA03 <input type="radio"/>	ST204Q02HA04 <input type="radio"/>
Los inmigrantes que vivan en un país durante varios años deberían tener la posibilidad de votar en las elecciones	ST204Q03HA01 <input type="radio"/>	ST204Q03HA02 <input type="radio"/>	ST204Q03HA03 <input type="radio"/>	ST204Q03HA04 <input type="radio"/>
Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar con sus propias costumbres y estilo de vida	ST204Q04HA01 <input type="radio"/>	ST204Q04HA02 <input type="radio"/>	ST204Q04HA03 <input type="radio"/>	ST204Q04HA04 <input type="radio"/>
Todos los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que tienen todos en el país	ST204Q05HA01 <input type="radio"/>	ST204Q05HA02 <input type="radio"/>	ST204Q05HA03 <input type="radio"/>	ST204Q05HA04 <input type="radio"/>

¿Qué tan bien te describe cada una de las siguientes afirmaciones?

(Marca una sola opción en cada renglón)

	<i>Muy parecido a mí</i>	<i>Casi parecido a mí</i>	<i>Algo parecido a mí</i>	<i>Muy poco parecido a mí</i>	<i>Nada parecido a mí</i>
Quiero aprender cómo vive la gente en otros países	ST214Q01HA01 <input type="radio"/>	ST214Q01HA02 <input type="radio"/>	ST214Q01HA03 <input type="radio"/>	ST214Q01HA04 <input type="radio"/>	ST214Q01HA05 <input type="radio"/>
Quiero aprender más sobre las religiones del mundo	ST214Q02HA01 <input type="radio"/>	ST214Q02HA02 <input type="radio"/>	ST214Q02HA03 <input type="radio"/>	ST214Q02HA04 <input type="radio"/>	ST214Q02HA05 <input type="radio"/>
Estoy interesado en saber cómo ve al mundo la gente de otras culturas	ST214Q03HA01 <input type="radio"/>	ST214Q03HA02 <input type="radio"/>	ST214Q03HA03 <input type="radio"/>	ST214Q03HA04 <input type="radio"/>	ST214Q03HA05 <input type="radio"/>
Estoy interesado en saber acerca de las tradiciones de otras culturas	ST214Q06HA01 <input type="radio"/>	ST214Q06HA02 <input type="radio"/>	ST214Q06HA03 <input type="radio"/>	ST214Q06HA04 <input type="radio"/>	ST214Q06HA05 <input type="radio"/>

¿Qué tan bien te describe cada una de las siguientes afirmaciones?

(Marca una sola opción en cada renglón)

	<i>Muy parecido a mí</i>	<i>Casi parecido a mí</i>	<i>Algo parecido a mí</i>	<i>Muy poco parecido a mí</i>	<i>Nada parecido a mí</i>
Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales	ST217Q01HA01 <input type="radio"/>	ST217Q01HA02 <input type="radio"/>	ST217Q01HA03 <input type="radio"/>	ST217Q01HA04 <input type="radio"/>	ST217Q01HA05 <input type="radio"/>
Trato a todas las personas con respeto independientemente de sus antecedentes culturales	ST217Q02HA01 <input type="radio"/>	ST217Q02HA02 <input type="radio"/>	ST217Q02HA03 <input type="radio"/>	ST217Q02HA04 <input type="radio"/>	ST217Q02HA05 <input type="radio"/>
Dejo que las personas de otras culturas se expresen	ST217Q03HA01 <input type="radio"/>	ST217Q03HA02 <input type="radio"/>	ST217Q03HA03 <input type="radio"/>	ST217Q03HA04 <input type="radio"/>	ST217Q03HA05 <input type="radio"/>
Respeto los valores de las personas de diferentes culturas	ST217Q04HA01 <input type="radio"/>	ST217Q04HA02 <input type="radio"/>	ST217Q04HA03 <input type="radio"/>	ST217Q04HA04 <input type="radio"/>	ST217Q04HA05 <input type="radio"/>
Valoro las opiniones de personas de diferentes culturas	ST217Q05HA01 <input type="radio"/>	ST217Q05HA02 <input type="radio"/>	ST217Q05HA03 <input type="radio"/>	ST217Q05HA04 <input type="radio"/>	ST217Q05HA05 <input type="radio"/>

### ¿Participas en las siguientes actividades?

(Marca una sola opción en cada renglón)

	Sí	No
Reduczo la electricidad que uso en casa (p. ej., bajo la calefacción o el aire acondicionado o apago las luces cada vez que salgo de una habitación) para proteger el medio ambiente	ST222Q01HA01 <input type="radio"/>	ST222Q01HA02 <input type="radio"/>
Elijo algunos productos por razones éticas o ambientales, aunque sean un poco más caros	ST222Q03HA01 <input type="radio"/>	ST222Q03HA02 <input type="radio"/>
Firmo peticiones ambientales o sociales en línea	ST222Q04HA01 <input type="radio"/>	ST222Q04HA02 <input type="radio"/>
Me mantengo informado de lo que acontece en el mundo vía Twitter o Facebook	ST222Q05HA01 <input type="radio"/>	ST222Q05HA02 <input type="radio"/>
Boicoteo productos o compañías por razones políticas, éticas o ambientales	ST222Q06HA01 <input type="radio"/>	ST222Q06HA02 <input type="radio"/>
Participo en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres	ST222Q08HA01 <input type="radio"/>	ST222Q08HA02 <input type="radio"/>
Participo en actividades a favor de la protección del medio ambiente	ST222Q09HA01 <input type="radio"/>	ST222Q09HA02 <input type="radio"/>
Leo con regularidad sitios web sobre temas sociales internacionales (p. ej., pobreza, derechos humanos)	ST222Q10HA01 <input type="radio"/>	ST222Q10HA02 <input type="radio"/>

### ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

(Marca una sola opción en cada renglón)

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
Pienso en mí mismo como un ciudadano del mundo	ST219Q01HA01 <input type="radio"/>	ST219Q01HA02 <input type="radio"/>	ST219Q01HA03 <input type="radio"/>	ST219Q01HA04 <input type="radio"/>
Cuando veo las malas condiciones en las que algunas personas del mundo viven, me siento con la responsabilidad de hacer algo	ST219Q02HA01 <input type="radio"/>	ST219Q02HA02 <input type="radio"/>	ST219Q02HA03 <input type="radio"/>	ST219Q02HA04 <input type="radio"/>
Creo que mi comportamiento puede afectar a personas en otros países	ST219Q03HA01 <input type="radio"/>	ST219Q03HA02 <input type="radio"/>	ST219Q03HA03 <input type="radio"/>	ST219Q03HA04 <input type="radio"/>
Uno tiene el derecho de boicotear a las empresas que proporcionan malas condiciones de trabajo a sus empleados	ST219Q04HA01 <input type="radio"/>	ST219Q04HA02 <input type="radio"/>	ST219Q04HA03 <input type="radio"/>	ST219Q04HA04 <input type="radio"/>
Puedo hacer algo por los problemas del mundo	ST219Q05HA01 <input type="radio"/>	ST219Q05HA02 <input type="radio"/>	ST219Q05HA03 <input type="radio"/>	ST219Q05HA04 <input type="radio"/>
El cuidado del ambiente en el mundo es importante para mí	ST219Q06HA01 <input type="radio"/>	ST219Q06HA02 <input type="radio"/>	ST219Q06HA03 <input type="radio"/>	ST219Q06HA04 <input type="radio"/>

### ¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades de lectura?

(Marca una sola opción en cada renglón. Si no sabes qué actividad es, marca "No sé qué es")

	<i>No sé qué es</i>	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Varias veces al mes</i>	<i>Varias veces a la semana</i>	<i>Varias veces al día</i>
Leer correos electrónicos	ST176Q01IA01 <input type="radio"/>	ST176Q01IA02 <input type="radio"/>	ST176Q01IA03 <input type="radio"/>	ST176Q01IA04 <input type="radio"/>	ST176Q01IA05 <input type="radio"/>
Chatear (p. ej., WhatsApp®, Messenger®)	ST176Q02IA01 <input type="radio"/>	ST176Q02IA02 <input type="radio"/>	ST176Q02IA03 <input type="radio"/>	ST176Q02IA04 <input type="radio"/>	ST176Q02IA05 <input type="radio"/>
Leer noticias en internet	ST176Q03IA01 <input type="radio"/>	ST176Q03IA02 <input type="radio"/>	ST176Q03IA03 <input type="radio"/>	ST176Q03IA04 <input type="radio"/>	ST176Q03IA05 <input type="radio"/>
Buscar información en internet sobre un tema en particular	ST176Q05IA01 <input type="radio"/>	ST176Q05IA02 <input type="radio"/>	ST176Q05IA03 <input type="radio"/>	ST176Q05IA04 <input type="radio"/>	ST176Q05IA05 <input type="radio"/>
Participar en discusiones de grupo o foros en internet	ST176Q06IA01 <input type="radio"/>	ST176Q06IA02 <input type="radio"/>	ST176Q06IA03 <input type="radio"/>	ST176Q06IA04 <input type="radio"/>	ST176Q06IA05 <input type="radio"/>
Buscar información práctica en internet (p. ej., horarios, eventos, recomendaciones, recetas)	ST176Q07IA01 <input type="radio"/>	ST176Q07IA02 <input type="radio"/>	ST176Q07IA03 <input type="radio"/>	ST176Q07IA04 <input type="radio"/>	ST176Q07IA05 <input type="radio"/>

¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor cómo lees libros (sobre cualquier tema)?

(Marca una sola opción)

Rara vez o nunca leo libros	ST168Q01HA01 <input type="radio"/>
Con más frecuencia, leo libros impresos	ST168Q01HA02 <input type="radio"/>
Con más frecuencia, leo libros en dispositivos digitales (p. ej., lector de libros electrónicos, tablets, teléfonos inteligentes, computadora)	ST168Q01HA03 <input type="radio"/>
Con la misma frecuencia, leo libros impresos <u>y</u> en dispositivos digitales	ST168Q01HA04 <input type="radio"/>