



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Educación Media Superior
Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico

**Documento de trabajo
en construcción para su discusión
en las mesas nacionales**

Dialoguemos
*sobre los planteamientos
y perspectivas del MCCEMS*

Contenido

PRESENTACIÓN	1
I. FUNDAMENTO DEL CAMBIO.....	2
II. ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN EL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	24
III. CARACTERÍSTICAS DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	24
IV. CURRÍCULUM FUNDAMENTAL.....	25
V. CURRÍCULUM AMPLIADO.....	31
VI. CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA.....	35
VII. META DE APRENDIZAJE.....	45
VIII. APRENDIZAJE DE TRAYECTORIA.....	45
IX. ENFOQUE PEDAGÓGICO	51
X. PERFIL DE DOCENTES.....	52
XI. TRANSVERSALIDAD.....	57
XII. REFERENCIAS.....	69

Documento de trabajo en construcción para la discusión en las mesas nacionales “Dialoguemos sobre los planeamientos del MCCEMS”.

NO CITAR

PRESENTACIÓN

La educación es la estrategia más eficaz con la que cuentan sociedades y gobiernos para cambiar la realidad imperante e impulsar un modelo de sociedad más equitativo y justo, respetuoso de la diversidad social y cultural, capaz de generar una ciudadanía consciente, que se asuma perteneciente a una comunidad local, regional, nacional y global.

Este reconocimiento impulsa los esfuerzos de construcción del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), que iniciaron desde finales del año 2018 con los Foros Estatales por un Acuerdo Nacional sobre la Educación y que permitieron la definición de las líneas de política pública para la Educación Media Superior (Arroyo, 2019); asimismo, responde a la reforma del artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación y los principios y fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana.

El MCCEMS es una propuesta educativa encabezada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), construida de manera colectiva entre los diferentes actores educativos de la SEMS. Está fundada en un paradigma que privilegia el desarrollo integral, la colaboración, la participación y la formación de jóvenes como agentes de transformación social. En ese sentido, el MCCEMS tiene como propósito principal desarrollar la base cultural¹ de adolescentes, jóvenes y personas adultas que estudian el tipo medio superior, que les permita aprender a aprender de por vida.

Su aportación filosófica buscará transitar de una posición individualista, que se sustenta en el principio de la libertad del individuo, hacia un principio de comunidad y de integración solidaria. Es una propuesta curricular centrada en el desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes, así como las personas adultas que estudian el tipo medio superior. Toma como punto de partida sus realidades, invita a imaginar soluciones desde la diversidad de perspectivas y contextos; y con base en estas, transformar las prácticas pedagógicas y de gestión escolar.

La construcción del MCCEMS se sustenta en un proceso de participación colaborativa, es un proyecto colectivo donde todos los actores de la EMS tienen voz y lugar. Es importante destacar que en cada etapa de su diseño han participado miles de docentes, personal directivo y de apoyo, así como los titulares y equipos de las direcciones generales de los subsistemas que conforman la EMS, diversas autoridades educativas y expertos en materia educativa, siendo la primera ocasión en la que se involucran activamente en este proceso.

Este proyecto educativo considera que la construcción del MCCEMS no es más un asunto de expertos, sino de todos los actores educativos que participan como co-creadores. Encuentra su riqueza en la diversidad y diferencias, así como en los consensos y acuerdos, para vislumbrar mayores alternativas y horizontes; abre nuevos canales de comunicación que facilitan el intercambio de

¹ La base cultural de adolescentes y jóvenes comprende tanto los saberes familiares, locales, nacionales y globales, como la forma de acceder a ellos, de construirlos y ponerlos en acción a lo largo de su vida.

información y experiencias entre actores escolares, familia, comunidad y el sistema educativo de la EMS.

El MCCEMS ha sido diseñado para ponerse en práctica desde la inclusión, participación, colaboración, escucha y construcción colectiva de todos los actores involucrados en EMS. Es un Marco Curricular que deja explícito el papel del docente como diseñador curricular, innovador educativo y agente de transformación social.

A continuación, se presentan las motivaciones que impulsan el diseño del MCCEMS, sus características y elementos que lo conforman. Primeramente, los fundamentos del cambio, en donde se enuncia la caracterización de las y los adolescentes y jóvenes, las reformas que han tenido lugar en la EMS, sus alcances y limitaciones, el enfoque basado en competencias y la necesidad de trascenderlo, así como la educación remota de emergencia. Posteriormente, se analizan los elementos y características del MCCEMS, integrado por el currículum fundamental (recursos sociocognitivos y áreas de acceso al conocimiento) y el ampliado (recursos socioemocionales), sus categorías y subcategorías que lo conforman.

Se definen las metas y aprendizajes de trayectoria que reflejan la formación que va a desarrollando el estudiantado durante su trayectoria educativa en la EMS. Finalmente, se describe el enfoque pedagógico en el que se implementará el MCCEMS, así como la transversalidad del conocimiento en sus diferentes ámbitos.

I. FUNDAMENTO DEL CAMBIO

Caracterización de la EMS

En México, la educación media superior es un derecho humano reconocido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, Art. 3º). Asimismo, la Ley General de Educación (LGE), en el Artículo 6 establece que todas las personas habitantes del país deberán cursar la educación básica y la educación media superior.

En ese contexto, la EMS se ofrece a quienes han concluido los estudios de educación básica, atendiendo en su mayoría a jóvenes de entre 15 a 18 años, contribuyendo a su formación educativa con perfiles de egreso de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato (LGE, 2019, Art. 44), a través de los distintos planes y programas de estudio.

En el ciclo escolar 2020-2021, la educación media superior contó con una matrícula de 5,353,499 estudiantes, 408,267 mil docentes y 18,609 planteles. Del total, el 93% estudiaron en la modalidad escolarizada (4,985,005) y el 7% en la modalidad no escolarizada (368,494).

Con respecto al tipo de bachillerato, el 65% de la matrícula optó por estudiar el bachillerato general, el cual prepara a las y los alumnos con la visión de continuar sus estudios en el nivel superior, impartido por la Dirección General del Bachillerato (DGB) y las instituciones incorporadas; el 29% por el bachillerato tecnológico que brinda educación bivalente; es decir, las y los estudiantes cursan el bachillerato y al mismo tiempo una carrera técnica enfocada a los campos industrial, servicios, agropecuario, pesquero o forestal, impartido primordialmente por el gobierno federal, a través de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), la Dirección General de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) y el Centro de Enseñanza Técnica Industrial.

Finalmente, un 7% de la matrícula optó por el tipo profesional técnico el cual forma técnicos en actividades industriales y de servicios, y los jóvenes egresados puede elegir incorporarse al mercado laboral o continuar en el nivel educativo superior (ver tabla 1).

Tabla 1

Matrícula por tipo de bachillerato, 2020-2021

Tipo	Matrícula	Porcentaje
Bachillerato general	3,459,233	65%
Bachillerato tecnológico	1,534,347	29%
Profesional técnico	359,919	7%
Total	5,353,499	100%

Cabe señalar que estos tipos de bachillerato son operados por más de 30 subsistemas que ofrecen distintos planes y programas de estudios en más de 18 mil planteles en todo el país. Además, cada uno de los subsistemas presentan condiciones de operación, infraestructura, dimensiones y formas de organización distintas.

En el caso de la Formación para el Trabajo se oferta a través de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), los Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT) e Institutos Particulares a cargo de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), la cual ofrece servicios educativos de calidad, para la formación y desarrollo humano de las personas, a fin de que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral, coadyuvando de esa manera al desarrollo social y económico del país. La población estudiantil de estos centros es muy amplia y dinámica ya que la inscripción está abierta de manera permanente durante todo el año, y

la oferta académica está compuesta por cursos y módulos que tienen una duración variable de entre 40 y 600 horas, con un periodo aproximado de 3 a 6 meses.

Para el ciclo escolar 2020-2021 la oferta educativa que impartieron los centros e institutos de formación estuvo integrada por 24 campos de formación, 68 especialidades ocupacionales impartidas a través de 736 cursos, atendiendo a un millón 975 mil 734 estudiantes.

Por su parte, Prepa en Línea – SEP es un servicio público de EMS de modalidad no escolarizada opción virtual que tiene como objetivo ampliar las oportunidades educativas con calidad y equidad, mediante el uso de la tecnología para atender las demandas y necesidades de los ciudadanos que buscan continuar o concluir sus estudios de nivel MS. Atiende a estudiantes de todas las edades y durante el 2021 registro una matrícula de 193,194 estudiantes, de los cuales 5,832 son indígenas y 6,366 reportan tener alguna discapacidad.

Consta de 23 módulos, con una duración de 120 horas cada uno, dentro de los cuales se aborda, de manera transversal, el desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados con el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales (TICCAD). Adicionalmente, en 5 de ellos (incluyendo el módulo propedéutico) se enfocan, de manera específica, al manejo de las TICCAD.

Indicadores nacionales por subsistema de la educación media superior

A continuación, se analizan los principales indicadores que dan cuenta de la situación de la EMS, así como de las diferencias entre los subsistemas en cuestión de permanencia y término de la trayectoria educativa de las y los jóvenes que cursan este tipo educativo.

Los indicadores de absorción y atención a la demanda potencial permiten observar la transición de los estudiantes de secundaria a educación media superior; no obstante, es importante recalcar que el indicador de absorción se puede ver afectado por el ingreso de alumnos de otras generaciones que concluyeron la secundaria y que en su momento no se inscribieron de inmediato a EMS y lo hacen de forma tardía.

Para el ciclo escolar 2020-2021 la absorción fue de 91.1%, mientras que la demanda potencial fue de 87.8%, la cual se conforma por los recién egresados de secundaria y también por los alumnos que no egresaron de educación media superior y continuarán solicitando el servicio.

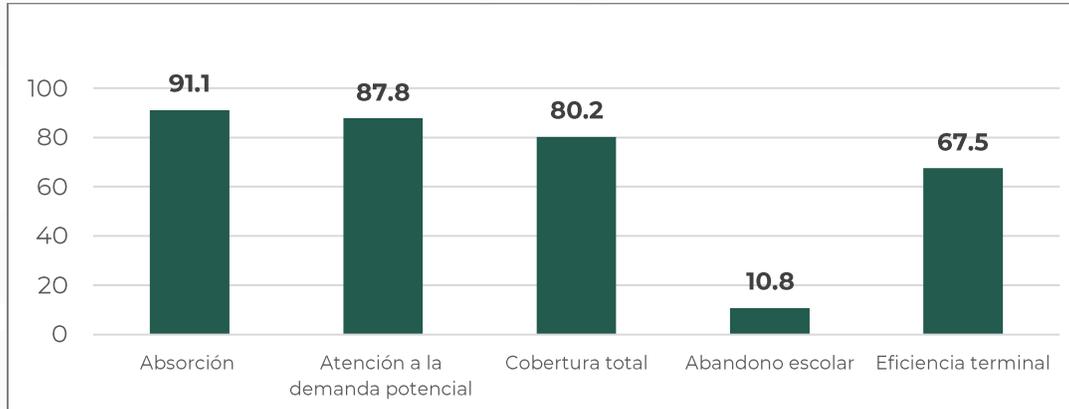
En cuanto al indicador de cobertura, que indica la capacidad de atención del sistema educativo con respecto al total de la población que está en edad típica de demandar el servicio, el dato preliminar para el ciclo escolar 2020-2021 es de 80.2%; sin embargo, a pesar de que en los últimos años la

cobertura en EMS ha crecido, es necesario redoblar esfuerzos para lograr el desafío de la cobertura universal².

Por otra parte, para el ciclo escolar 2020-2021 el abandono escolar fue de 10.3%, el cual indica que 1 de cada 10 alumnos matriculados abandonaron sus estudios (ver gráfica 1).

Gráfica 1

*Indicadores de Educación Media Superior, 2020-2021
(porcentaje)*

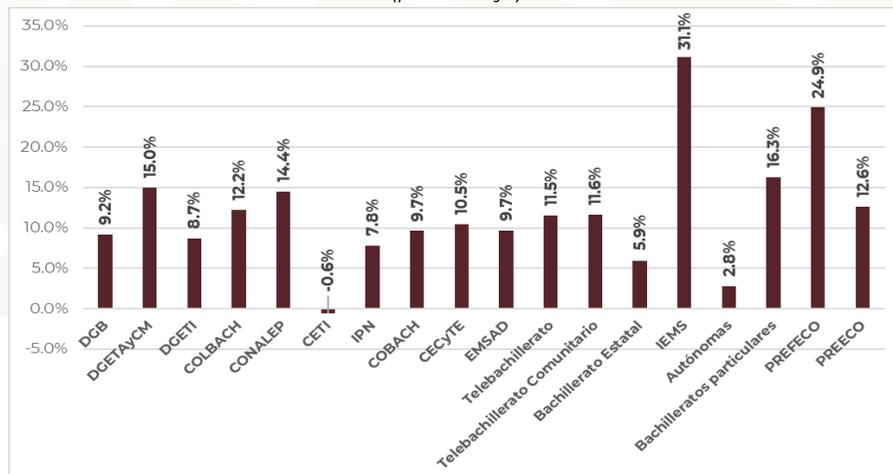


Fuente: Formato 911, cifras preliminares para el ciclo escolar 2020-2021.

Cabe señalar que el abandono escolar varía según el subsistema en el que se encuentre la o el estudiante (ver gráfica 2).

Gráfica 2

*Indicadores de Abandono Escolar por Subsistema, EMS 2019-2020
(porcentaje)*



Fuente: Formato 911, ciclo escolar 2019-2020.

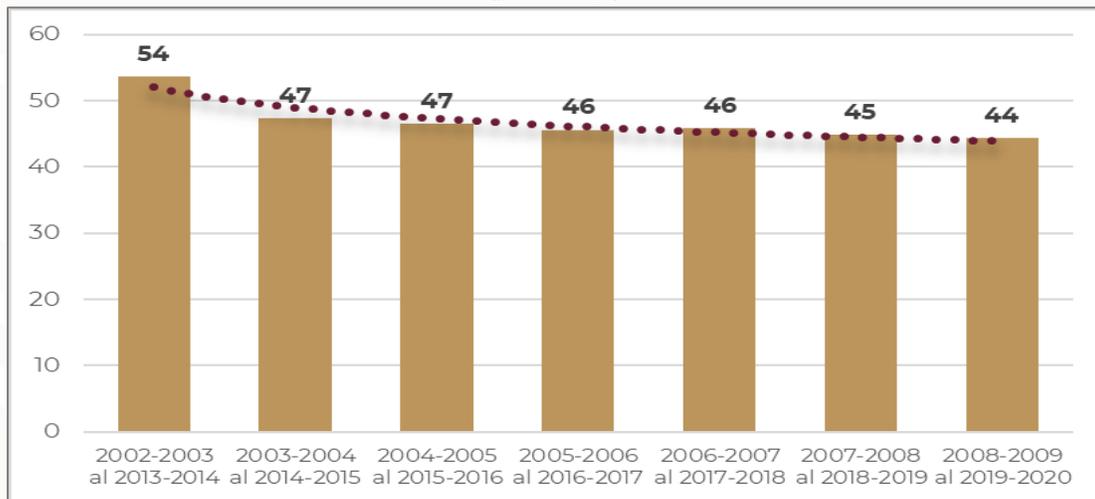
² El 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma constitucional que obliga al Estado mexicano a garantizar a toda la población el acceso a la educación media superior y alcanzar la cobertura total en este nivel educativo a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022.

En la gráfica se observa que los Institutos de Educación Media Superior (IEMS) son quienes presentan el mayor porcentaje de abandono escolar, seguido de las PREFECO y los bachilleratos particulares.

Haciendo un análisis por cohorte³, se observa un descenso en el número de estudiantes que abandonan temporal o definitivamente en el trayecto de educación básica a media superior. Particularmente, se encontró que en la cohorte 2002-2013, de cada 100 estudiantes que ingresaron a la primaria, 54 no concluyeron los estudios de educación media superior; en tanto que, en la cohorte 2008-2019, de cada 100 estudiantes que ingresaron a primaria 44 no concluyeron la educación media superior (ver gráfica 3).

Gráfica 3

*Abandono por cohorte en educación media superior
(porcentaje)*



Fuente: Formato 911, ciclos escolares 2002-2003 al 2019-2020.

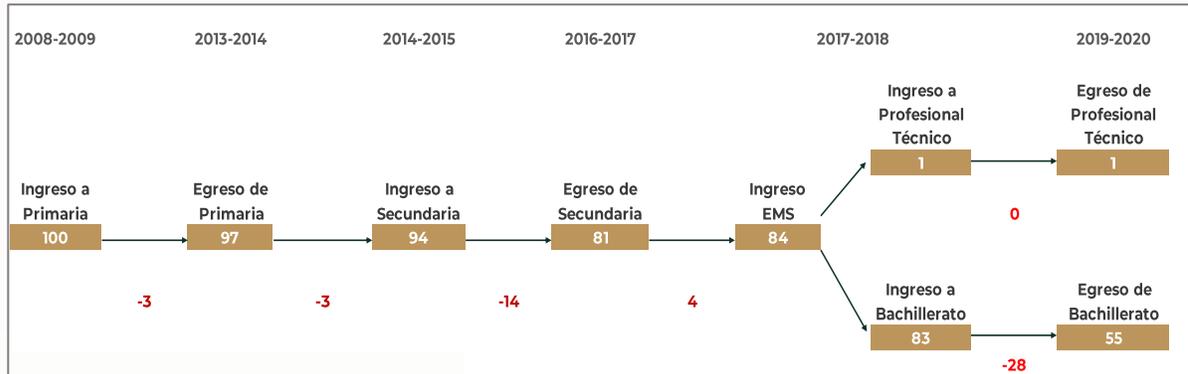
En relación con el indicador de eficiencia terminal, para el ciclo escolar 2020-2021 se estima que sea de 67.5%; es decir, de cada 100 estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2018-2019 sólo 67 concluyeron sus estudios en el tiempo reglamentario.

Del mismo modo, al realizar el análisis de la trayectoria educativa de la cohorte 2008-2019 se muestra que de 100 alumnos que ingresaron a educación primaria, 84 ingresaron a educación media superior, observándose una reincorporación mayor que el número de egresados de secundaria. De los 84 alumnos que ingresaron a educación media superior, sólo 56 concluyeron este tipo educativo (ver imagen 1).

³ Conjunto de personas que han experimentado un mismo evento origen en el mismo periodo de tiempo.

Imagen 1

Trayectoria educativa de la cohorte 2008-2019



Fuente: Formato 911, ciclos escolares 2002-2003 al 2019-2020.

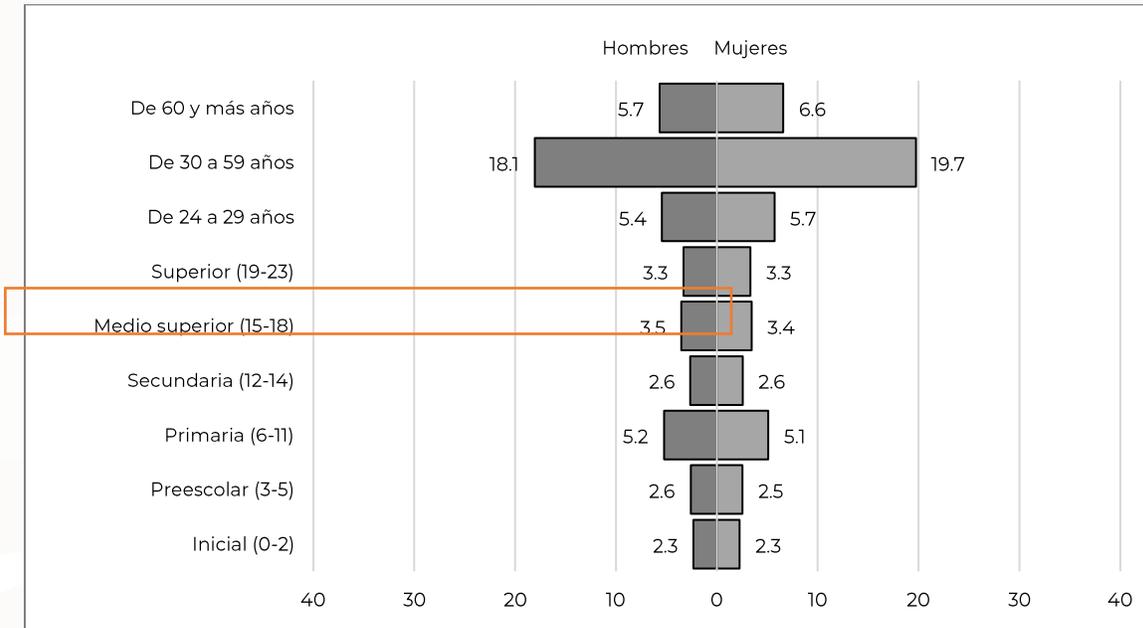
El abandono escolar es un problema urgente por resolver, pues es una forma de exclusión de la oportunidad de estudiar. También se deben buscar estrategias que permitan brindar EMS a la población que en los próximos ciclos escolares demandará el servicio.

En 2020, con base en el Censo de Población y Vivienda (Censo 2020) había 8 millones 800 mil 349 adolescentes entre 15 y 18 años, los cuales constituyen el grupo de edad mayoritario en la EMS. De los cuales, el 1% es población sin escolaridad, 7% cuenta con algún grado de nivel primaria, 11% cuenta con secundaria inconclusa, 31% tiene secundaria concluida, el 48% indicó tener algún grado de EMS y el 2% tiene algún grado de educación superior.

Haciendo el análisis de la dinámica demográfica considerando la edad típica para estudiar algún nivel educativo, se observa que la proporción de la población de 15 a 18 años fue del 3.5% de hombres (4,463,233) y 3.4% de mujeres (4,337,116) en 2020. Asimismo, esta distribución muestra que existe una proporción del 25% de la población que se encuentra entre el rango de edad de cero a catorce años, que en los próximos años podrá demandar algún servicio de educación (ver gráfica 4).

Gráfica 4

*Distribución de la población por edad típica para cursar algún nivel educativo, 2020
(porcentaje)*



Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2020.

Específicamente para la EMS, se estimó con base en la información del Censo de Población y Vivienda 2020, la población que demandará el servicio en los próximos tres ciclos escolares a nivel nacional, es la siguiente:

Tabla 2

Población que demandará ingresar a 1° de EMS

Ciclo escolar	Población de 15 a 18 años
2022-2023	1,856,131
2023-2024	1,889,243
2024-2025	2,061,087

Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2020.

En este contexto, es primordial establecer estrategias que permitan brindar atención a la población que demandará los servicios de EMS, reconociendo las necesidades y condiciones reales de los estudiantes.

En ese tenor, las Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior (Arroyo, 2019) exponen la necesidad de tomar en cuenta las circunstancias de operación, infraestructura y administración, así como la heterogeneidad del sistema educativo y condiciones socioeconómicas de adolescentes, jóvenes y las personas adultas que transitan por este tipo educativo, entre otros aspectos. Por ello, señala que, “la educación media superior debe ser atendida con fundamentos y estrategias propias

para permitir su mejor desempeño, pues se compone de más de treinta diferentes subsistemas con sus especificidades en enseñanza, tipos de profesores, perfiles de ingreso y egreso, regiones, entre otros” (Arroyo, 2019).

Asimismo, plantean como condiciones esenciales de la EMS la calidad, la pertinencia y relevancia del currículo, es decir, adecuado a las circunstancias de los estudiantes y acorde con las necesidades de la sociedad; así como “lograr que los jóvenes accedan a la escuela, permanezcan en ella hasta el final del trayecto obligatorio y egresen con los aprendizajes establecidos en los planes de estudio” (Arroyo, 2019).

Motivaciones para la construcción del MCCEMS

Se ha mostrado un panorama general de la EMS y de la población estudiantil que se atiende. Esta realidad exige una educación integral y de calidad; lo cual demanda con urgencia la construcción de un nuevo paradigma educativo sustentado en el Acuerdo Nacional Educativo, la reforma al artículo 3º Constitucional, la LGE y acorde con los ideales democráticos y de transformación social del actual gobierno de la República.

En la SEMS se identificó la necesidad de una transformación incluyente, en la que se generen acciones que correspondan a una visión amplia y diversa de nación. En este sentido, se definieron seis líneas de política pública:

- I. Educación con calidad y equidad
- II. Contenidos y actividades para el aprendizaje
- III. Dignificación y revalorización del docente
- IV. Gobernanza del sistema educativo
- V. Infraestructura educativa
- VI. Financiamiento y recursos

La intención del MCCEMS es formar una ciudadanía con una preparación integral, personas que sean capaces de conducir su vida hacia un futuro de bienestar y satisfacción en lo individual y en comunidad. Para lograrlo, será necesario, entre otros aspectos, que se reconozca la contribución de las y los docentes a la educación, actualizar y diversificar los métodos de enseñanza, emprender acciones a favor de la permanencia y el logro académico; además de impulsar la gobernanza en los centros educativos mediante el reposicionamiento del personal directivo como líderes de la comunidad escolar y fortalecer los mecanismos de coordinación y colaboración entre las diferentes autoridades educativas; así como mejorar la infraestructura y el equipamiento de los planteles, y considerar la participación activa de la sociedad.

Adicional a estas líneas de política, la SEMS considera la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* como un referente esencial para orientar sus acciones, ya que en ella se establece una visión

transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, compromiso que adquieren los 193 Estados miembros que la suscriben, entre ellos México. La *Agenda 2030* pone al centro la dignidad y la igualdad de las personas y llama a cambiar el estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente; aspectos que ayudan a concentrar esfuerzos en la atención de temas prioritarios, como la erradicación de la pobreza extrema, la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, el crecimiento económico inclusivo, trabajo digno para todos, ciudades sostenibles y el combate al cambio climático, entre otros.

En su objetivo 4, establece el compromiso de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. Las metas establecidas para alcanzar este objetivo son las siguientes:

- Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- 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.
- Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
- Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

La SEMS se suma también a lograr la concreción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuya prioridad es el interés superior de niñas, niños, adolescentes, jóvenes (NNyJ) en el ejercicio de su derecho a la educación de conformidad con el artículo 3º constitucional y la LGE.

La NEM tiene como propósitos desarrollar integralmente al educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (LGE, 2019, Art. 11); plantea que el proceso educativo deberá ser capaz de erigirse en un factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas, quienes desarrollarán un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, lo cual coadyuvará a la construcción de una sociedad equitativa y solidaria (LGE, art. 5, cap. II, párrafo II).

La NEM tiene como eje fundamental la transformación social y plantea ir más allá de lo cognitivo para desarrollar en las y los estudiantes todos los aspectos que le conforman en lo emocional, en lo físico, en lo ético, en lo artístico, en su historia de vida y social, así como en lo cívico. Su propósito fundamental es educar integralmente.

Con base en los referentes citados, el MCCEMS busca formar ciudadanos participativos, comprometidos, críticos, capaces de conducir su vida con bienestar y satisfacción, con sentido de pertenencia social, conscientes de los problemas sociales, económicos y políticos que aquejan al país, pero también de su entorno inmediato, dispuestos a participar de manera responsable y decidida en los procesos democráticos y a comprometerse en las soluciones de las problemáticas que les inquietan. Personas que tengan la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de su vida, agentes de transformación social, solidarios y empáticos, que fomenten una cultura de paz y de respeto hacia la diversidad social, sexual, política y étnica. Se trata de fomentar una educación que admita y aliente la capacidad creadora, productiva, la libertad y la dignidad del ser humano, el respeto, cuidado por la naturaleza y la vida.

El MCCEMS busca formar:

- ✓ Mexicanas y mexicanos que tengan amor al país, a su cultura e historia, ciudadanas y ciudadanos responsables que se asuman como agentes de transformación social y orgullosos de su identidad nacional, pero conscientes de los procesos y problemas globales, y dispuestos a participar en actividades individuales, comunitarias, escolares y culturales.
- ✓ Formados en actitudes y valores, con pleno respeto a los derechos humanos y, principalmente, practicantes y promotores de la HONESTIDAD. Lo cual permitirá la convivencia de manera asertiva, respetuosa y solidaria, basada en el diálogo y el acuerdo pacífico.
- ✓ Estudiantes capaces de construir a lo largo de su trayectoria los conocimientos, las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para conocer, comprender y explicar los diversos procesos sociales y naturales, que les permitan ser conscientes de los diversos caminos que han hecho posible que la humanidad tenga los niveles actuales de desarrollo, cultura y organización.
- ✓ Estudiantes con la formación socioemocional necesaria para constituirse en personas con responsabilidad social, conscientes de la importancia del cuidado físico y corporal y con una vida en bienestar emocional y afectivo.

El MCCEMS toma como base el artículo 17 de la LGE, que establece que la orientación integral en la Nueva Escuela Mexicana comprende la formación para la vida de los educandos, así como los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje; y el artículo 18 de la misma Ley, donde se señala que la orientación integral en la formación de la mexicana y mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional debe considerar el pensamiento matemático y la alfabetización numérica, la expresión oral y escrita, el conocimiento tecnológico, el

conocimiento científico, el pensamiento filosófico, histórico y humanístico, las habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico, los conocimientos, habilidades motrices y creativas, a través de la activación física, la apreciación y creación artística y los valores para la responsabilidad ciudadana y social.

Asimismo, se sustenta en el artículo 24 de la misma Ley, que establece que los planes y programas de estudio se elaborarán atendiendo al marco curricular común que establezca la Secretaría con la participación de las comisiones estatales de planeación y programación en educación media superior o sus equivalentes con el propósito de contextualizarlos a sus realidades regionales (LGE, 2019).

El MCCEMS constituirá el referente para el diseño y elaboración de los planes y programas de estudio del bachillerato, en los cuales se incorpore la perspectiva de género y una orientación integral.

El eje fundamental del MCCEMS es la formación integral orientada a la transformación de la sociedad. Permitiendo plantear la capacidad de autonomía, organización, compromiso y creatividad del estudiantado orientadas hacia la transformación social (Revisión MCC 0-23 años, 2020, p.25); lo cual da lugar a la formación no de individuos competitivos y separados de su entorno, sino que es posible fomentar una relación estrecha y de vínculo con la sociedad, haciéndole parte de su comunidad, siendo este elemento clave y diferenciador del modelo educativo.

Este proyecto educativo es un cambio curricular de trascendencia histórica y no solo un ajuste operativo, pues replantea el para qué de la educación y promueve el aprendizaje a lo largo de la vida, el trabajar y actuar desde los valores, primordialmente la honestidad y la responsabilidad social, a la par de la cultura de paz y respeto a los derechos humanos (Arroyo, 2021).

El MCCEMS replantea los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, además de la organización escolar. Por otra parte, los perfiles de ingreso y egreso responderán a la articulación estratégica de la trayectoria formativa en los diferentes niveles educativos, en donde se expresan las intenciones educativas que dotan de identidad a la EMS.

La formación integral se desarrolla mediante recursos sociocognitivos (comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital), áreas de acceso al conocimiento (ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades) que conforman el currículum fundamental; en articulación con el currículum ampliado, constituido por los recursos socioemocionales: responsabilidad social, cuidado físico corporal y bienestar emocional afectivo, que implican acciones en aula, escuela, familia y comunidad a lo largo de todo el trayecto formativo, y se desarrollan en cinco ámbitos de formación socioemocional: práctica y colaboración ciudadana, educación integral en sexualidad y género, actividades físicas y deportivas, artes y educación para la salud.

En el MCCEMS se integrarán de forma armónica el currículum fundamental y el ampliado. Ambos, brindan a los estudiantes mayores elementos formativos que les permiten arribar de mejor manera



a nuevos conocimientos y construir saberes en participación social y de forma colaborativa. En este sentido, el papel de las y los estudiantes se contempla no sólo como un sujeto que posee habilidades cognitivas para construir aprendizajes y aprender a solucionar problemas, sino también, como creadores de múltiples interacciones sociales y cambios importantes en su vida personal y social.

El currículum “entendido de forma amplia, condensa el proyecto educativo de una nación para la formación de las nuevas generaciones y, desempeña un papel fundamental en la legitimación y desarrollo del proyecto político, cultural y social que lo define” (MEJOREDU, 2021, p. 12). Por tanto, el MCCEMS comprenderá el currículum fundamental y el currículum ampliado, el perfil de egreso (integrado por los aprendizajes de trayectoria, que serán articuladores de la formación académica, sociocognitiva y socioemocional), categorías, subcategorías y metas de aprendizaje, estableciéndose como la base formativa común para el bachillerato; que será el referente primordial para la construcción de los planes y programas de estudio.

El MCCEMS se instrumentará en todos los planteles de los subsistemas que conforman la EMS. La base común del bachillerato se desarrollará en los primeros cuatro semestres, el equivalente en tiempo a lo que actualmente es el componente básico. Con esta base constituida, el estudiantado continuará en los semestres quinto y sexto su formación propedéutica y, en su caso, profesional, según corresponda de acuerdo con el tipo de bachillerato que curse.

El MCCEMS buscará garantizar que todas las y los jóvenes del país, independientemente de sus contextos, cuenten con una base cultural que les permita aprender a lo largo de su vida y constituirse como agentes de transformación social, respetuosos de la diversidad social, derechos humanos y la multiculturalidad. Desde su construcción hasta su puesta en práctica, promoverá la participación activa de todos los actores escolares y comunitarios a favor del desarrollo integral de las y los jóvenes, y personas adultas que estudian este tipo educativo, en todo el país.

Reformas educativas previas

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008, tuvo como propósito brindar orden a la estructura y operación de la EMS, consideró la educación basada en competencias; reconoció la relevancia de la EMS en la formación de personas con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitiera desarrollarse de forma propicia en todos los ámbitos de su vida (social, académico, personal, entre otros). Su principal fin fue mejorar el logro educativo, en ese sentido, consideró como principales retos: la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad en la formación y la búsqueda de la equidad.

La RIEMS propuso la creación de un Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), para dar atención a los tres retos, por lo que, estableció los siguientes cuatro ejes: I. Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; II. Definición y regulación de las modalidades de oferta; III. Mecanismos de gestión;

y IV. Certificación Complementaria del SNB. Si bien se trabajó en establecer el Sistema Nacional de Bachillerato con un marco curricular común que permitiera la definición y la regulación de los tipos de servicio, los mecanismos de gestión implementados en el país pretendieron dar mayor homogeneidad a la oferta educativa, lo cual no se ha concretado (INEE, p. 41).

La RIEMS definió a una competencia como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (Acuerdo 442, 2008), y las incorporó en el currículum a través de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales; instrumentó una serie de mecanismos para su implementación en el aula, así como ofrecer a las y los docentes claridad para su evaluación por lo que se recurre a valorar conocimientos conceptuales y en algunos casos los procedimentales, pero no se logró evaluar la competencia en su totalidad, es decir, disciplinares y genéricas, como se especifica en el ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato y el ACUERDO número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General.

En este sentido, es importante preguntarnos si el Marco Curricular Común de la RIEMS de 2008, es pertinente para responder a las necesidades de formación y a las características de las y los estudiantes que se atienden en los espacios educativos de la EMS y a los que se incorporan al egresar de la educación básica; si dota a las y los docentes de los mecanismos, instrumentos, metodologías, técnicas y recursos para desarrollar la base cultural de las y los estudiantes que les permita acceder, profundizar y ampliar el conocimiento; desenvolverse en los diversos espacios de interacción personal y social; transitar a un nivel educativo superior y en su caso incorporarse al sector productivo; y aprender a lo largo de la vida.

Por otra parte, en 2013 se reformó el Tercero Constitucional para garantizar la educación obligatoria y en el año 2017 la SEMS puso en marcha el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, para lo cual, elaboró planes y programas de estudio poniendo énfasis en los aprendizajes clave, las prácticas pedagógicas y los aprendizajes esperados, con el propósito de que la Educación Básica y Media Superior contribuyeran a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México (SEP, 2017, p. 21).

Para la EMS en los Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, se incorporaron elementos organizadores del currículum: aprendizajes clave, aprendizajes esperados, componentes de los ejes, contenido central, contenido específico, eje del campo disciplinar y producto esperado, pero mantuvo las competencias disciplinares y genéricas del MCC de la RIEMS del 2008. Que si bien, en los planes y programas de estudio se mencionan las competencias, no existe claridad en su relación con los elementos organizadores; cómo desarrollarlas y evaluarlas a través de estos elementos, por lo que la gradualidad de su desarrollo no se concreta como se pretendía.

En el currículum del 2017 se incorporaron las habilidades socioemocionales más relevantes para la EMS, sin embargo, su instrumentación se limitó a la intención de desarrollarlas en las y los



estudiantes, invirtiendo 20 minutos del tiempo de las clases. Esto generó que los docentes realizaran planeaciones rígidas con base a lo establecido en el programa ConstruyeT, y en donde el profesorado era el responsable de su instrumentación dentro del aula, o que, quienes realmente pretendieron incorporar esta formación, no lograron ajustarse al tiempo destinado, por lo que el tiempo de clases en su asignatura se vio fuertemente afectado, y con ello, el desfavorable aprendizaje de la misma. Cabe mencionar que la SEMS hizo esfuerzos de capacitación; sin embargo, no fueron suficientes para que los docentes desarrollaran en las y los estudiantes su autoconocimiento, autorregulación, determinación para tomar decisiones, capacidad de cultivar relaciones interpersonales sanas, manejar sus emociones, tener la capacidad de afrontar la adversidad, actuar con efectividad, reconocer la necesidad de solicitar apoyo, así como fijarse metas, tomar decisiones y lidiar con riesgos futuros (SEP, 2017, p. 25).

Con respecto a los procesos de reforma de los contenidos académicos, la RIEMS redujo parte importante de los contenidos orientados a la formación integral de los educandos al quitar temas de las ciencias sociales, humanidades, así como la enseñanza de la Historia. La definición de contenidos resultó confusa, obligando a las y los docentes a seleccionar con mucha ambigüedad y de manera casi intuitiva, los contenidos que coadyuvarían al logro de los propósitos de aprendizaje que, en algunas asignaturas se definían como competencias y, en otras, se percibían como elementos adicionales. Evidencia de este proceso de adelgazamiento de los programas de carácter social y humanístico fue la protesta de la comunidad académica nacional por la desaparición de la filosofía en los currículos de la EMS (La Jornada, 23 abril de 2009). Por lo que, ante esta situación, fue necesario realizar ajustes y cambios a la propuesta de reforma original. En los Acuerdos Secretariales 488, 653 y 656 se definió la distinción entre las ciencias sociales y humanidades, se precisó que las asignaturas de Filosofía, Ética, Lógica y Estética son campos disciplinares de las humanidades y constitutivas del MCC del SNB y se incorporaron de manera explícita las asignaturas de Lógica, Ética, Temas de filosofía y ciencia al currículum del Bachillerato Tecnológico. No obstante, los contenidos de enseñanza de la Historia fueron sustituidos por una sola asignatura denominada Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (Tinajero, López y Pérez, 2007) tal y como permanece hasta el día de hoy.

Después de la reincorporación del área de Humanidades en la RIEMS se volvió evidente que era necesaria una caracterización adecuada y específica para la EMS. Esto saltó a la vista puesto que antes de la RIEMS su concepción era la de las humanidades clásicas que estaban vinculadas a la Educación Superior y se trasladaban adaptadas a la EMS mediante cierta perspectiva informativa y de contenidos; por ejemplo, se enseñaba Filosofía como Historia de la filosofía.

El currículum actual del área de ciencias sociales presenta una heterogeneidad en la cantidad de asignaturas y contenidos que se enseñan de los diferentes subsistemas, siendo el mayor número para el bachillerato general, mientras que el bachillerato tecnológico queda básicamente limitado a una. Otro elemento que ha incidido de forma negativa en la enseñanza de las ciencias sociales es la poca correspondencia entre el nombre de la asignatura y los contenidos de los programas de estudio.

El estudiantado del bachillerato tecnológico, como en los demás bachilleratos, debería no solo enfocarse a la formación profesional para la inserción laboral, sino contar con la oportunidad de conocer a su sociedad de una manera integral, entender cómo funciona a través de su organización, sus leyes, el papel del Estado y del sector productivo, para comprender cómo éste último ayuda a generar la satisfacción de las necesidades de la sociedad, y que al formar parte del mundo laboral también es copartícipe del sistema productivo y distributivo, así como tomar conciencia del papel que le toca desarrollar en este complejo contexto sociohistórico.

Las asignaturas de Historia quedaron basadas en el desarrollo del eje denominado “pensar históricamente” (Planes de estudio de referencia, 2017); sin embargo, dichos planteamientos no se vuelven a retomar a lo largo de la propuesta. Además, la definición inicial no se ve reflejada en los componentes que posteriormente se plantean, pues sólo se desarrollan dos de los cuatro elementos enunciados inicialmente: la comprensión de cómo el pasado explica el presente y la interpretación de las fuentes. Sobre la representación y la imaginación históricas, etapas fundamentales para el desarrollo de una conciencia histórica crítica, no se mencionan ni las razones por las cuales no fueron integradas. De modo que existe una diferencia entre la definición conceptual del eje que fundamenta las asignaturas con el posterior desarrollo de sus componentes.

En el currículum del campo disciplinar de las ciencias experimentales se advierte una falta de homogeneidad en los contenidos que se imparten en los subsistemas de la SEMS por el número de unidades de aprendizaje curricular y diferencias en contenidos por el nivel en el que se desglosan. La consecuencia es el predominio de la enseñanza teórica de las ciencias, incluso en los subsistemas que tienen más horas asignadas a este campo disciplinar, factor que aleja a las y los estudiantes de estas disciplinas. Por otra parte, la falta de experimentación repercute en la formación, dejando fuera una parte integral de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales que se relaciona con las metodologías aplicadas en el aula predominantemente tradicionales. Las estrategias didácticas y de evaluación de tipo sumativo, ampliamente extendidas, no contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se requiere un nuevo enfoque fundado en estrategias de aprendizaje activo, colaborativo y situado, así como en la evaluación formativa, orientadas hacia el aprendizaje autorregulado de las y los estudiantes.

Con respecto a la comunicación, la RIEMS la concibió como un campo disciplinar “al servicio” de los otros campos, contemplándose como un área fundamental en los planes y programas de estudio de la EMS. Sin embargo, en los planes y programas actuales, las y los jóvenes no adquieren las competencias del campo disciplinar fundamentales para su formación académica, profesional y de vida.

En el MCC de la RIEMS, se contextualizaron como básicas a las competencias disciplinares del campo de matemáticas, ya que buscan promover la competencia matemática y su relación con el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico a través del Álgebra, Aritmética, Cálculo, Trigonometría y Estadística, por ello es posible asumir que un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de matemáticas puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y

razonamientos. Sin embargo, varios estudios y resultados de pruebas estandarizadas muestran que esto no siempre es así, ya que como lo establece Díaz-Barriga (2006) “el pensamiento matemático es más complejo que solamente la adquisición de diversos conocimientos, aunque requieren de esos conocimientos”. de ahí la necesidad de intervenir y plantear este rediseño curricular.

De acuerdo con Dueñas (2013), los resultados obtenidos por estudiantes mexicanos en pruebas estandarizadas a gran escala representan un indicio de la fragilidad de un sistema educativo donde las diversas iniciativas llevadas a la práctica no han tenido la eficacia esperada. Debido a que los contenidos matemáticos están basados en el uso de técnicas y ante la carencia de aplicaciones o situaciones de interpretación, no se desarrolla el pensamiento matemático ni una formación que rebase lo procedimental. Por lo que se requiere dar sentido a los contenidos matemáticos actuales en el bachillerato, considerando que la finalidad de la enseñanza de las matemáticas consiste en potenciar el pensamiento matemático de diversas nociones y que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre las nociones matemáticas para darle un sentido a este tipo de conocimiento y utilizarlo para comprender e interactuar con el mundo que los rodea.

En la RIEMS, la formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se limitó a enseñar a las y los jóvenes el uso de programas, aplicaciones o equipos para desarrollar la imaginación, la creatividad y las capacidades para innovar (Planes de referencia, p. 385), y se dejó de lado toda la relevancia e implicaciones relacionados con su uso en lo cultural y social, la ciudadanía digital, el pensamiento algorítmico, creatividad digital y la comunicación y colaboración.

Las acciones y políticas educativas que se han implementado en el pasado para atender las problemáticas de adolescentes y jóvenes, en sus diferentes contextos, han sido insuficientes para su formación ante el futuro o han ignorado los problemas de fondo para implementar soluciones efectivas; sin embargo, en medio de ellas, pudieron sentarse las bases de una formación socioemocional, de la intencionalidad en la transversalidad del currículum y la tendencia hacia un marco curricular común entre los distintos subsistemas, que aún es importante fortalecer. En la EMS, esto se ha reflejado en la ausencia de estrategias que reconozcan la heterogeneidad de los contextos escolares, sociales e institucionales y las precarias condiciones de los planteles en los diferentes subsistemas, así como en la falta de atención a las diferencias y particularidades de las comunidades desde el punto de vista de las y los estudiantes, familiares, docentes, directivos, administrativos y demás integrantes de la comunidad escolar, a quienes se les impuso un modelo educativo que priorizó las competencias individuales, olvidando la relación entre las personas y su comunidad, y la importancia de los valores y actitudes éticas y de solidaridad social.

A pesar del esfuerzo del sistema educativo y del Estado mexicano para cubrir la demanda educativa e innovar la educación media superior, los resultados de las últimas tres décadas evidencian un desarrollo de la EMS no planeado, resultado de la necesidad de responder a la demanda educativa creciente, pero sin estrategias y políticas pertinentes para mejorar la eficiencia terminal del nivel educativo y sobre todo la calidad educativa. En ese sentido, se puede hablar de una democratización cuantitativa de la enseñanza de la EMS, porque es claro que aumentaron las cifras de las y los jóvenes

que acceden a estudiar la EMS; sin embargo, no se puede hablar de una democratización cualitativa, pues no se ha logrado que la igualdad de oportunidades y equidades en la escuela se alcancen (Villa, 2014).

El espíritu de estas reformas era reforzar el logro individual, limitado en cuanto a su vinculación con los problemas de su comunidad y entorno, lo cual condujo a olvidar lo esencial de la educación: formar a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas como ciudadanos con responsabilidad social, que sean parte de los cambios y no queden relegados de ellos. Estas perspectivas pueden observarse al revisar los objetivos y alcances de los contenidos de la última reforma educativa de la EMS, procesos en los cuales la responsabilidad recae en las acciones y capacidades que pueda desplegar las y los estudiantes como individuos, pero no propone ni asume al estudiante como un ser social, inserto en un contexto político, social, económico, cultural y tampoco hay una propuesta para que él mismo se observe como agente de cambio social que junto con los otros miembros de la sociedad, de manera colaborativa y participativa, puedan cambiar y transformar su entorno. Asimismo, no hay ninguna propuesta para que las y los jóvenes se identifiquen como personas con historia y herencias culturales (Vid Planes de estudio de referencia del componente básico..., 2017).

Las anteriores reformas educativas hicieron varios esfuerzos por ofrecer oportunidades de sentar bases para que cada integrante de la sociedad mexicana alcance su máximo potencial, garantizando a todas las niñas, niños y jóvenes acceso a la escuela, asegurándoles una educación de calidad e incluyente, además de acercarles aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida. Sin embargo, no respondieron de manera satisfactoria a los nuevos retos que presentó la EMS: la transformación de la composición de las y los estudiantes ni de los cambios entre sociedad, educación y conocimiento; por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje no incidió directamente en las acciones educativas entre profesores y estudiantes, además la fragmentación de información, la multiplicación y dispersión de temas, y la desarticulación de los niveles de comprensión entre grados y entre asignaturas no permiten el desarrollo de una educación integral (Razo, 2014).

Ante esta realidad surgen áreas de oportunidad que permiten sumar los esfuerzos de docentes, estudiantes y administrativos en beneficio de una sociedad más preparada en valores y conocimientos, que tenga la capacidad de convivir y valorar la multiculturalidad existente.

¿Por qué trascender las competencias?

El término competencias se comenzó a utilizar en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda en la década de los sesenta, su uso fue introducido en los ambientes laborales como tareas requeridas en los puestos de trabajo y el desarrollo profesional, además de homogeneizar la formación recibida, y de constatar o certificar que alguien estaba debidamente capacitado para ejercer determinado trabajo o función (Zarzar, 2010).

En el ámbito educativo se introducen en la formación técnica, al vincular este sector con el productivo y elevar el potencial de los individuos, para responder a las transformaciones del mundo de ese momento (Gimeno, 2011).

Con este enfoque se elaboró el Marco Curricular Común (MCC), el diseño, elaboración y articulación de los planes y programas de estudio de distintas opciones educativas, se planteó el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el “Acuerdo Número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” define a la competencia como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”, y en el “ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato” se enuncian las competencias genéricas y de los campos disciplinares, así como sus objetivos. Sin embargo, algunas competencias son abstractas y ambiguas, por ejemplo: la competencia genérica “Se autodetermina y cuida de sí”, resulta complicado su desarrollo y evaluación, pues ¿qué estrategia pedagógica, actividad didáctica y forma de evaluación podrían usarse para desarrollarla en un estudiante?

Se habla al interior de las competencias de la formación de un pensamiento crítico e histórico, pero no se dan los elementos para desarrollarlas y evaluarlas, principalmente en aquellas de los campos disciplinares de las ciencias sociales y humanidades, tales como las artes, la historia, la filosofía, literatura, entre otras.

El Acuerdo 442 establece que todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las competencias genéricas y disciplinares básicas serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las competencias disciplinares extendidas y las profesionales se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema. De esta forma, el enfoque en competencias resulta válido para el componente de formación profesional, pues dichas competencias pueden desarrollarse y evaluarse a través de métodos, técnicas e instrumentos, que evidencian la adquisición de la competencia bajo diversas circunstancias.

En el MCCEMS se considera que el enfoque de competencias no es adecuado para alcanzar los objetivos de formación integral, el acceso al conocimiento y la construcción de una ciudadanía participativa y colaborativa en las y los estudiantes de la EMS. Por lo que, con el MCCEMS se busca que las y los estudiantes accedan, profundicen y expandan los conocimientos y experiencias construidos en su trayectoria educativa, que sean capaces de conducir su vida hacia su futuro con bienestar y satisfacción, con sentido de pertenencia social, conscientes de los problemas sociales, económicos y políticos que aquejan al país, dispuestos a participar de manera responsable y decidida en los procesos de democracia participativa y a comprometerse en las soluciones de las problemáticas que los inquietan y que tengan la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de su vida.

Por otra parte, los docentes⁴ han manifestado, que una de las grandes debilidades y retos que tienen bajo el esquema de las competencias es la forma de evaluarlas, “se necesita replantear cuáles serán los mecanismos e instrumentos para generar dicha evaluación, resultan no ser suficientes los atributos de la rúbrica y muchas veces no queda claro si el alumnado alcanzó realmente la competencia planteada”. Otro elemento en detrimento de la evaluación⁵ por competencias que ha dejado como experiencia a los profesores, es que se evalúan los productos y no tanto las competencias genéricas y disciplinares.

Aunado a esto, la función de los docentes se redujo a responsabilizarlos de la ineficacia de la educación y las evaluaciones no ofrecían información pertinente del logro de las competencias de las y los estudiantes.

A pesar de la intencionalidad y de los planteamientos generales del modelo educativo basado en competencias planteado en la RIEMS y retomado en los planes de referencia del componente básico del MCC de la EMS, no se alcanzó a desarrollar e instrumentar un marco teórico consistente que sustentara la propuesta curricular; además de la falta de elementos y mecanismos para evaluar de forma pertinente.

Algunos resultados obtenidos de evaluaciones

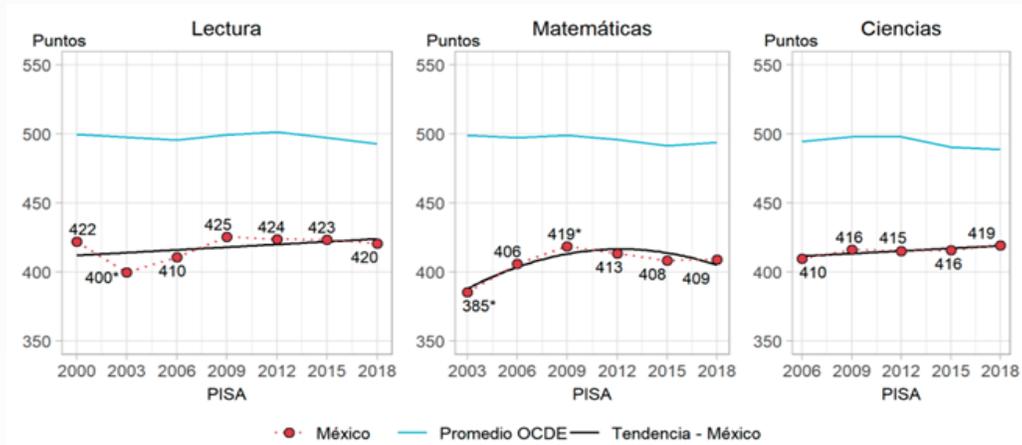
El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), que evalúa a las y los estudiantes los conocimientos y habilidades esenciales que han adquirido para la participación plena en la sociedad, indica que México, a lo largo de su participación en PISA se ha mantenido estable, pero con bajo nivel en el desempeño de las y los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias.

En la evaluación de 2018, las y los estudiantes mexicanos obtuvieron puntajes más bajos que el promedio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias; solo el 1% obtuvo un desempeño en los niveles más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área, el 55% alcanzaron al menos un nivel 2 de competencia en lectura, en matemáticas alrededor del 44% alcanzaron el nivel 2 o superior; en ciencias el 53% alcanzaron el nivel 2 o superior, y casi ningún estudiante demostró alta competencia en ciencias.

⁴ Cuando se implementó el modelo por competencias en nuestro país, para los propios docentes aparecía éste como un ente “abrumador, resultaba complicado tener que aprender todas las competencias que debíamos evaluar, además de distinguir entre ellas, la falta de tiempo por la carga docente, resultaba insuficiente para tal fin. Ahora con el paso de los años y la experiencia más o menos nos aproximamos al planteamiento inicial, aunque sigue faltando tiempo para construir lo referido a lo disciplinar y terminamos seleccionado lo mínimo que el estudiante debe saber en el semestre que cursa, y dejamos aquellas que posiblemente pueden abordarse en el semestre siguiente. Palabras de una de las profesoras que forman parte del equipo de rediseño curricular del área de ciencias sociales.

⁵ Otra desventaja resulta ser la heterogeneidad estudiantil, por lo cual no es adecuado homogenizar en esta evaluación por competencias. La evaluación debería sustentarse a partir de las diferencias de los estudiantes. Este argumento se justifica en las inteligencias múltiples y habilidades del estudiante durante su vida académica.

Tendencias en el desempeño en lectura, matemáticas y ciencias, México



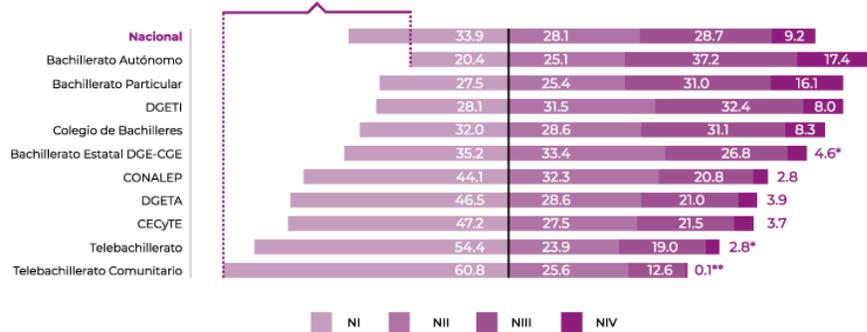
Fuente: OCDE, PISA 2018.

En el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) del 2017, se obtuvieron resultados desalentadores al igual que los de PISA. En Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%) el nivel más bajo, y el 66% en el nivel I de Matemáticas, lo que indica que las y los estudiantes no han consolidado los aprendizajes clave del currículum.

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, por tipo de servicio

Lenguaje y Comunicación

La diferencia en el nivel I entre el Bachillerato Autónomo y Telebachillerato Comunitario es de **40.4%**



Matemáticas

La diferencia en el nivel I entre el Bachillerato Autónomo y Bachillerato Comunitario es de **29.6%**



* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior o igual a 33.33%, por lo que puede estar sesgada.
 **Estimación cuyo coeficiente de variación excede al 33.3% o sólo presenta una UPM. Se omite debido al sesgo.
 Nota: El tipo de servicio Bachillerato particular no cumple el criterio de tasa de participación, mientras que el tipo de servicio CECyTE no cumple el criterio de precisión en ambas asignaturas.

Fuente: Planea. Resultados nacionales 2017. INEE.

Lo que indican estos resultados es que continuar con un currículum basado en el enfoque en competencias es seguir invirtiendo los objetivos de aprendizaje a los de la evaluación, como si lo que la o el estudiante pudiera aprender se redujera a lo que puede ser evaluado. Si bien es cierto que la formación en competencias laborales implica la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para ser utilizados y aplicados al mundo del trabajo, dando paso a estudiantes certificados en desempeños eficientes y eficaces requeridos en él, la formación disciplinar básica y extendida no podría guiarse mediante este tipo de estándares, pues se requiere orientarla hacia el desarrollo integral a través del desarrollo de recursos sociocognitivos, socioemocionales y el acceso al conocimiento.

Es aquí donde radica el principal error epistemológico y pedagógico de la educación por competencias: el enseñarlas y aprenderlas de forma fragmentada; situación que impidió pensar su vinculación para acceder y generar nuevos conocimientos y aprendizajes, como si sus efectos subjetivos y comportamentales pudieran ser separados y modulados, como son referidos en el MCC actual (Del Rey, y Sánchez, 2011).

Las limitantes del modelo educativo basado en un enfoque en competencias para las áreas disciplinares que conforman el MCC vigente, aunado a los elementos normativos y de cambio prescritos tanto en la Constitución como en la Ley General de Educación, acordes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), brindan argumentos para plantear un rediseño curricular, “que sea incluyente y genere acciones que respondan a una visión amplia de nación que sea acorde, con la intención de que la educación media superior tenga por objetivo la formación de mujeres y hombres integrales con la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de la vida y sea un aporte para el desarrollo de la sociedad” (Arroyo, 2019, p. 4 y 5).

La educación durante la contingencia sanitaria

En marzo de 2020 el Sistema Educativo Nacional se enfrentó a la emergencia sanitaria causada por el virus SARS-COV-2 y la enfermedad asociada COVID-19, por lo que, se vio obligado a cerrar las escuelas de todo el país para no propagar el virus, y con ello la interrupción del proceso de enseñanza y aprendizaje de forma presencial. Ante esta situación, se implementaron estrategias operativas y académicas para continuar brindando el servicio educativo a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en especial a la población en condiciones de vulnerabilidad, entre las que destaca Aprende en Casa.

A partir del 27 de abril 2020 la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) implementó la Comunidad Jóvenes en Casa como una estrategia de acompañamiento a las y los estudiantes, incluyó programas de difusión y convocatoria de participación en actividades lúdicas y creativas con énfasis en lo socioemocional. Se migró a una educación a distancia por medio de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD), se elaboraron múltiples materiales didácticos y plataformas de aprendizaje; asimismo, se identificaron las condiciones de conectividad de docentes y estudiantes y se promocionaron espacios destinados para la expresión individual y el trabajo colaborativo con la familia, quienes, de forma remota, contaron con asistencia técnica del profesorado y compañeros.

Por otro lado, se emprendieron periodos extraordinarios de regularización, recursamiento intersemestral para que las y los estudiantes continuarán con su proceso educativo; de igual manera se brindó atención oportuna al estudiantado de sexto semestre para la conclusión de sus estudios, se apoyó a aquellos que por cuestiones académicas no acreditaron el año escolar y se realizaron jornadas intensivas de aprendizajes esenciales.

El proceso de migración de una educación presencial a una remota de emergencia, obligó a las instituciones educativas a tener que adecuar el alcance en los contenidos de los planes y programas de estudio, teniendo que ajustar los aprendizajes y productos esperados requeridos por aprendizajes esenciales. A pesar de los esfuerzos realizados por parte de todos los actores educativos, dicha situación dejó ver deficiencias en el sector y en el nivel de los aprendizajes adquiridos por las y los estudiantes y evidenció la necesidad de un cambio curricular, que en su diseño incluyera el desarrollo de conocimientos y experiencias en el ámbito digital, la comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica, así como la relevancia de la formación socioemocional para preparar a los actores educativos ante futuras contingencias o crisis de diversa índole.

II. ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN EL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

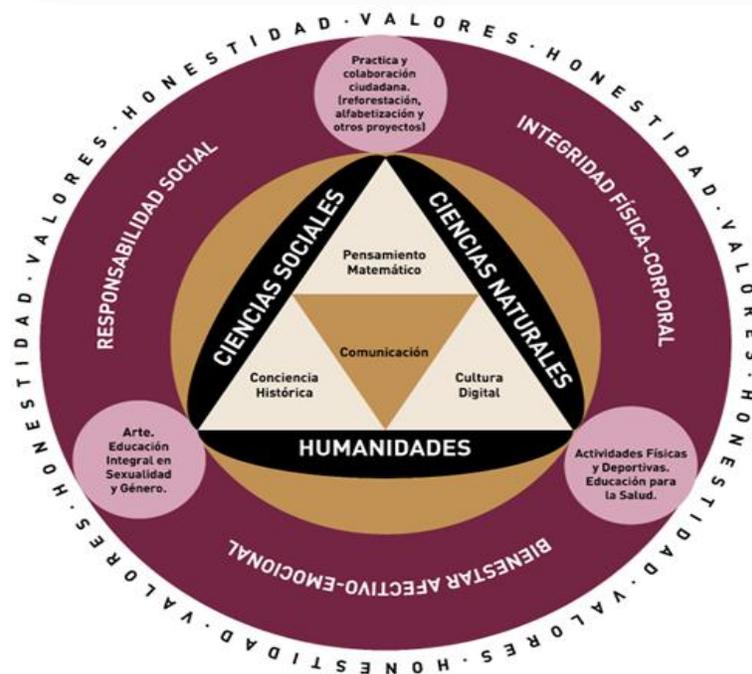
- Currículum fundamental
 - Recursos sociocognitivos:
 - Comunicación
 - Pensamiento matemático
 - Conciencia histórica
 - Cultura digital
 - Áreas de acceso al conocimiento:
 - Ciencias naturales
 - Ciencias sociales
 - Humanidades
- Currículum ampliado
 - Recursos socioemocionales
 - Responsabilidad social
 - Cuidado físico corporal
 - Bienestar emocional afectivo
 - Ámbitos de la formación socioemocional
 - Práctica y colaboración ciudadana
 - Educación integral en sexualidad y género
 - Actividades físicas y deportivas
 - Artes
 - Educación para la salud
- Categorías y subcategorías
- Metas de aprendizaje
- Aprendizajes de trayectoria - Perfil de ingreso y egreso

III. CARACTERÍSTICAS DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

- Integral: Comprende los recursos sociocognitivos, áreas de acceso al conocimiento, recursos y ámbitos de la formación socioemocional imprescindibles para una educación integral.
- Articulador: Homologa la formación disciplinar básica de todos los tipos de bachillerato y servicios educativos de la EMS, respetando la diversidad y su identidad.
- Regulatorio: Define acciones normativas, operativas y académicas para la configuración y funcionamiento de la oferta educativa.

- Flexible: Permite la autonomía curricular, determinada por la diversidad de contextos, tipos de bachillerato, servicios educativos, características de las y los estudiantes, y de los docentes.
- Inclusivo y equitativo: Facilita el acceso a la educación de toda la población. Se trata de un currículum donde las y los adolescentes y jóvenes son considerados sujetos de derechos y agentes de transformación social.
- Posibilita el tránsito y la portabilidad: Hace posible la movilidad de la población estudiantil entre los subsistemas y el reconocimiento de la formación adquirida en cada uno de ellos.
- Reconocimiento de aprendizajes: Toma en cuenta el aprendizaje previo y de trayectoria. Reconocimiento social del aprendizaje.
- Abierto y orientador: Permite vincular las acciones educativas con la familia, comunidad y sociedad.

MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MCCEMS)



IV. CURRÍCULUM FUNDAMENTAL

El currículum fundamental propone una forma diferente de organizar y de arribar al conocimiento para el logro de aprendizaje de trayectoria; busca atender y resolver la desarticulación de los contenidos, la descontextualización del aprendizaje y el abordaje de conocimientos por disciplinas aisladas o poco conectadas entre sí. Por lo que, este currículum tiene la característica de ser

integrador y sistémico del conocimiento. Está conformado de los recursos sociocognitivos (Comunicación, Pensamiento matemático, Conciencia histórica y Cultura digital) y las áreas de acceso al conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales y las humanidades).

Currículum Fundamental



Recursos sociocognitivos

Comunicación, Pensamiento matemático, Conciencia histórica y Cultura digital

Son aprendizajes articuladores que representan el currículum del bachillerato, comunes a todos los egresados, constituyen los elementos esenciales de la comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica y la cultura digital, para la construcción del conocimiento y la experiencia en las ciencias sociales, ciencias naturales y las humanidades. Desempeñan un papel transversal en el currículum para lograr aprendizajes de trayectoria; estos recursos se van formando desde las primeras etapas de la vida de los seres humanos, a través de dos formas de mediación social, por un lado, la intervención del contexto social-cultural (los otros, la naturaleza, las prácticas socio-culturalmente construidas y organizadas), así como los productos artefactos-socio-culturales (Román, M. y Diez, E., 1999).

El MCCEMS reconoce que el proceso de aprendizaje articula cognición y emoción, asume que esa dupla inseparable no sucede en el vacío, sino que se genera a partir de la relación con las y los otros en ambientes que pueden propiciar o dificultar el desarrollo. De ahí el compromiso de integrar recursos sociocognitivos y socioemocionales, pues importan las familias, los contextos, las realidades

de las y los jóvenes y donde se encuentran sus escuelas y espacios de aprendizaje. Es un MCEMS que mira de frente y reconoce las necesidades de las y los jóvenes, docentes, escuela, comunidad y sociedad.

La apuesta es que estos recursos, vistos bajo un enfoque de trayectoria, contribuyan a estructurar la forma de aprender de las y los jóvenes, útil para su presente y el resto de su vida. El compromiso es con el aprendizaje permanente.

La construcción del conocimiento no es un hecho abstracto que realiza el estudiante únicamente utilizando su estructura cognitiva y de forma apartada del grupo, sino que las y los estudiantes se desenvuelven en un microsistema social desempeñando roles en procesos de influencia mutua. La construcción del conocimiento permite un acceso empírico a procesos psicológicos que son tanto cognitivos como de orden social, sociocognitivos y socioemocionales (Borgobello y Roselli, 2016).

Cuando se habla de lo cognitivo nos referimos al desarrollo progresivo desde la exploración, integración y hasta la resolución de problemas que se ponen en juego frente a la actividad de aprendizaje; con respecto a lo social, a las expresiones de retroalimentación en relaciones sociales, dando lugar a interacciones socioemocionales que cohesionan al grupo. Es decir, que el estudiante se aproxima a los conocimientos en primera instancia de forma individual porque su mente construye los conocimientos de determinada manera; pero, factores como la cultura, el entorno, la realidad social, las experiencias de relación con el contexto son decisivos para el aprendizaje.

La función de los recursos sociocognitivos en el proceso de aprendizaje es ampliar, potenciar y consolidar el conocimiento de la experiencia; permiten aprovechar y aplicar los conocimientos de las áreas (ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades) y entre ellos mismos; aprender a generar, procesar y ordenar información cada vez más compleja; desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior; pensar de manera sistemática y crítica; tomar decisiones; formular preguntas significativas sobre diversas temáticas; identificar y resolver los problemas de contextos reales; tener la capacidad de hacer conexiones creativas y una gama de aptitudes interpersonales (OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, 2016).

Los recursos sociocognitivos contribuyen a desarrollar capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores en las y los estudiantes, brindando la posibilidad de construir la propia experiencia, para que sepan qué hacer con el conocimiento que tienen, sepan actuar, entendiendo lo que hacen, comprendiendo cómo participar y colaborar, asumiendo la responsabilidad de las acciones realizadas, sus implicaciones y consecuencias, y transformando los contextos locales, comunitarios y en pro del bien común.

Comunicación

La comunicación es un recurso sociocognitivo que permite el intercambio de saberes y experiencias que compartimos con los otros, con el que las y los estudiantes podrán disfrutar, ampliar y potencializar una serie de saberes lingüísticos y extralingüísticos (percibir, escuchar, expresar, leer,

escribir, investigar y compartir), con una perspectiva inclusiva, interseccional e intercultural, que les permita interactuar en diversas circunstancias y contextos con el propósito de descubrir, comprender, manifestarse, explicar su realidad y transformarla, reconocerse a sí mismos y relacionarse con los otros para fortalecer o modificar la comunidad y les posibilite expresar sana y constructivamente sus emociones, perspectivas, críticas y planteamientos, así como tomar decisiones pertinentes para su vida personal y social.

Las categorías que conforman el recurso sociocognitivo de comunicación son: atender y entender, la lectura del mundo, la expresión e interacción e indagar y compartir, las cuales permitirán a las y los estudiantes el desarrollo de capacidades y experiencias en la materia.

Pensamiento matemático

Es un recurso sociocognitivo que involucra diversas actividades desde la ejecución de operaciones y el desarrollo de procedimientos y algoritmos hasta los procesos mentales abstractos que se dan cuando el sujeto participa del quehacer matemático, pretende resolver problemas, usar o crear modelos, y le dan la posibilidad de elaborar tanto conjeturas como argumentos; organizar, sustentar y comunicar sus ideas.

Busca que las y los estudiantes del bachillerato, a través de cuatro categorías: procedimental, procesos de razonamiento, solución de problemas y modelación e interacción y lenguaje matemático, logren comprender mejor otras áreas del conocimiento y aplicarlo para tomar mejores decisiones y para valorar la matemática por su belleza, su utilidad y como un factor fundamental en la creación de su proyecto de vida.

Conciencia histórica

Es un recurso sociocognitivo que posibilita a las y los estudiantes reconocer, comprender y explicar los procesos y hechos vividos por los seres humanos, las comunidades y las sociedades en el pasado, con el propósito de analizar y transformar la realidad del tiempo presente, y orientar las acciones futuras para alcanzar el bienestar y el desarrollo en lo individual y colectivo.

La propuesta considera que la conciencia histórica no solamente ayuda a comprender los problemas sociales, sino que también lo hace con algunos conflictos personales, puesto que puede evidenciar su origen y trayectoria, y al hacerlo, las y los estudiantes adquieren conciencia de dichas problemáticas. En ese sentido, a través de las categorías: proceso histórico, pensamiento crítico histórico, explicación histórica y método histórico posibilita que comprendan que las experiencias vitales están en estrecha relación con los procesos sociales, les permite construir su propia representación del pasado y les dota de conocimientos y experiencias para que puedan convertirse en agentes de cambio capaces de transformar su entorno e idear y construir un futuro. Además, la conciencia histórica fomenta los valores y principios de una ciudadanía democrática participativa.

Cultura digital

Es un recurso sociocognitivo que permite pensar y reflexionar sobre las aplicaciones y los efectos de la tecnología, la capacidad de adaptarse a la diversidad y disponibilidad de los contextos y circunstancias de las y los estudiantes.

El propósito del recurso sociocognitivo es que puedan hacer uso de los recursos tecnológicos (Tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, entre otras) para que las y los estudiantes busquen, seleccionen, procesen, analicen y sistematicen información dentro de un marco normativo y fomenten dichos recursos de forma responsable en el entorno que los rodea a través de las categorías que conforman el recurso: ciudadanía digital, colaboración y productividad, pensamiento algorítmico y creatividad digital.

Áreas de acceso al conocimiento

Son aprendizajes de trayectoria que representan la base común de la formación disciplinar del currículum fundamental, constituyen los aprendizajes de las ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, con sus instrumentos y métodos de acceso al conocimiento para construir una ciudadanía que permita transformar y mejorar sus condiciones de vida y de la sociedad, y continuar con sus estudios en educación superior, o bien, incorporarse al mercado laboral.

Con base en lo estipulado en la NEM, el MCCEMS busca dotar a las y los estudiantes de instrumentos y métodos para tener acceso al conocimiento y hacer uso del que le sea útil para pensar lo humano y pensarse a sí mismo, construir relaciones de convivencia y entendimiento con tolerancia, respeto y honestidad con los otros y la naturaleza. Este enfoque pretende formar personas cultas⁶, que tengan las herramientas necesarias para transformar la sociedad para el bien común. De allí que el MCCEMS propone tres áreas de acceso al conocimiento: ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades.

Estas áreas permiten a las y los estudiantes tener una visión y perspectiva de los problemas actuales, incorporando la crítica, la perspectiva plural y los elementos teóricos revisados, lo cual fortalece su formación integral.

Ciencias naturales

Es un área de acceso al conocimiento que remite a la actividad humana que estudia el mundo natural mediante la observación, la experimentación, la formulación y verificación de hipótesis para responder preguntas que profundizan en la caracterización de los procesos y dinámicas de los fenómenos naturales. Es tanto un cuerpo de conocimientos como el proceso para construirlos, y cuyos alcances aportan beneficios a la humanidad.

Las concebimos como una forma de pensar, de interrogar escépticamente, reconociendo que, en la visión actual de las ciencias no se puede proporcionar una comprensión completa y definitiva de la

⁶ Se entiende por personas cultas a quienes, a partir del acceso a los saberes familiares, locales, nacionales y globales, los integran y participan activamente en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

realidad, pues todos los conceptos científicos y teorías son aproximaciones, lo que implica que presentan limitaciones.

La enseñanza de las ciencias naturales contribuye a desarrollar una forma crítica de pensar, de fijar posturas, tomar decisiones cotidianas y de vida con base en evidencias, así como a entablar diálogos con argumentos sustentados en el conocimiento. Adicionalmente, las ciencias conforman un modelo de razonamiento sistemático que, en cierta medida puede extenderse a otros ámbitos tan diversos y aparentemente distantes como las artes, los deportes o las humanidades, por mencionar algunos.

Ciencias sociales

Es un área de acceso al conocimiento cuyo objeto de estudio es entender cómo funciona la sociedad. Partir de esta perspectiva, permite conocer de la sociedad: su organización, funcionamiento y las relaciones sistémicas que se establecen; la interpretación y conocimiento de una situación o problematización, desde una visión individual y la colectiva. También será posible distinguir las dimensiones sociales que forman parte de la vida del estudiantado: la individual, familiar, local, nacional, mundial, de tal manera que se construya un sentido de pertenencia e identidad, cobrando relevancia la formación individual para transformar el grupo social.

Las ciencias sociales nos dotan de los elementos necesarios para comprender la realidad social presente, en nuestra localidad, región, país y mundo, y el papel que desempeñamos en él. El punto de partida para el estudio de las ciencias sociales en el nivel medio superior es que sean cercanas y aplicables a los problemas del estudiantado en su cotidianidad. Formar una ciudadanía crítica, respetuosa de la diversidad (Flores, 2014: 11). La meta es dirigirlos a transformar su realidad y entorno social.

Humanidades

Área de acceso al conocimiento que permite determinar y discutir la experiencia humana, el sentido de los acontecimientos, las relaciones, las formas de ser de lo humano, y los sistemas conceptuales como la democracia, el autoritarismo, el patriarcado, el amor, entre otros. Mediante una multiplicidad de prácticas críticas como el análisis conceptual de vocabulario, la revisión de la argumentación, el examen y producción de los discursos, la evaluación de los alcances, límites de nuestros conocimientos y saberes, la valoración de los actos; lo que permitirá al estudiantado problematizar su actuar, pensar y sentir para potenciar su capacidad de responsabilidad y fortalecer su bienestar afectivo, así como favorecer su disposición y capacidad de agencia ciudadana.

En este sentido, las humanidades en el MCCEMS buscarán tener un alcance en cuanto a la apropiación de saberes y conformación de conocimiento para producir efectos en la experiencia de los individuos y las colectividades.

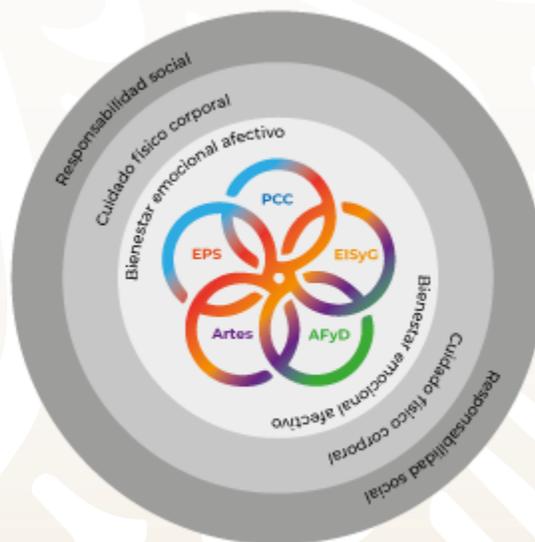
V. CURRÍCULUM AMPLIADO

Además de los recursos sociocognitivos y las áreas de acceso al conocimiento, es importante constituir en las y los estudiantes capacidades para su convivencia y aprendizaje en familia, escuela, trabajo y sociedad. Estas capacidades se desarrollan mediante un currículum ampliado, que implican acciones en aula, escuela y comunidad, y que son esenciales en la formación de ciudadanos con identidad, responsabilidad y capacidad de transformación social.

Este currículum está orientado a que las y los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las capacidades para aprender permanentemente y promueve el bienestar general de las y los jóvenes, la salud, el manejo positivo de conflictos, la participación y colaboración ciudadana (Mena, 2008; Durlak et al., 2015; Adler, 2016; OCDE, 2015; BID, 2019). Está conformado por los recursos socioemocionales (responsabilidad social, cuidado físico corporal y bienestar emocional afectivo) que, a partir de experiencias significativas de trascendencia social y personal, y bajo una visión sistémica busca orientar las prácticas educativas en todos los subsistemas de la EMS, en cinco ámbitos: 1) práctica y colaboración ciudadana, 2) educación integral en sexualidad y género, 3) actividades físicas y deportivas, 4) artes y 5) educación para la salud.

El currículum ampliado contiene elementos esenciales para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Agenda 2030: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”; la transversalidad de la perspectiva de género y la promoción de una cultura de paz.

Currículum ampliado





Recursos socioemocionales

Dado que cuerpo, pensamiento y emociones están íntimamente ligados y funcionan como una unidad (Hannaford, 2008), los recursos socioemocionales constituyen el eje articulador, que buscan que las y los adolescentes y jóvenes se formen como ciudadanas y ciudadanos responsables, honestos, comprometidos con el bienestar físico, mental y emocional, tanto personal como social, ya que es justo en esta etapa en donde esta formación les permitirá trabajar con mayor autonomía en el aula, la escuela y la comunidad, experimentar los efectos positivos de la participación, la cooperación, la comunicación, la solidaridad, la inclusión y la diversidad, así como el reconocimiento de la perspectiva de género y los aportes de la cultura de paz, de valorar el esfuerzo, de las conductas legales y del trabajo justo y honrado, al poner en práctica acciones ciudadanas y proyectos escolares y comunitarios.

Los recursos socioemocionales son aprendizajes articuladores de trayectoria, imprescindibles para el desarrollo integral de las y los estudiantes de la EMS, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todo el currículo de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de las y los estudiantes para aprender de forma permanente y adquirir otros aprendizajes, que les permita desarrollarse de una manera óptima en todos los ámbitos de su vida.

Son acciones en aula, escuela y comunidad a lo largo de todo el trayecto formativo que propician cambios en las mentalidades y en los ambientes escolares y comunitarios; permiten que las y los estudiantes colaboren en cambios positivos de su entorno.

Responsabilidad social

Es un recurso socioemocional que se caracteriza por ser un compromiso amplio y genuino con el bienestar de todos y todas, reconociendo que, como personas, somos responsables ante los otros del despliegue de conductas éticas que sean sensibles a las diversas problemáticas sociales y promueve acciones a favor del desarrollo sostenible.

La responsabilidad social ofrece una visión sistémica y holística de las personas y la sociedad. Las personas socialmente responsables son conscientes del potencial de sus actos y de los posibles perjuicios y beneficios que pueden ocasionar a cualquier individuo, grupo social o al ambiente (Schwald y Gómez 2004); ligada al concepto de ciudadanía democrática, pone en el centro la necesidad de ampliar el marco de defensa y disfrute de los derechos para el bienestar social y no solo individual, fortaleciendo el proceso de desarrollo de una ciudadanía activa, participativa y transformadora que encuentra nuevas formas de acción social y política a nivel local, nacional o mundial, tomando en cuenta los referentes teóricos sobre educación ciudadana mundial de la UNESCO (2018).

Cuidado físico corporal

Es un recurso socioemocional que reconoce a las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y promueve su integridad a través del aprendizaje y desarrollo de hábitos saludables y una relación de respeto hacia su propio cuerpo y hacia los otros, desde su familia, escuela y comunidad.

Teniendo en cuenta que las emociones están vinculadas con la salud y diversas afecciones (sobrepeso, adicciones, violencias, autolesiones, entre otras), el cuidado físico corporal brinda herramientas a las y los estudiantes para crear, mejorar y conservar las condiciones deseables de salud, previniendo conductas de riesgo, enfermedades o accidentes; así como para evitar ejercer los diferentes tipos y formas de violencia, vivir una sexualidad placentera y saludable, respetar las decisiones que otras personas tomen sobre su propio cuerpo y exigir esos derechos.

Bienestar emocional afectivo

Es un recurso socioemocional a favor del desarrollo de la sensibilidad, comprensión y florecimiento del ser, mediante experiencias que fomentan la imaginación, la creatividad y la capacidad de crear relatos y realidades distintas, transformando a la escuela en un espacio creativo, lúdico e imaginativo que permite entender y manejar las emociones.

Tiene como propósito desarrollar ambientes escolares solidarios y organizados para el aprendizaje, a través de actividades sociales, físicas o artísticas para fomentar relaciones afectivas más saludables y reconfortantes, fomentando el desarrollo de las capacidades para entender y manejar las emociones, ponerse en el lugar de los demás y mostrar una actitud positiva ante las situaciones adversas, ayudando a prevenir conductas violentas, conflictos interpersonales y mejorar el vínculo emocional que cada persona tiene con los y las demás y con el mundo (Mujica y otros, 2019).

Ámbitos de la formación socioemocional

Para que las y los estudiantes desarrollen capacidades para conocerse a sí mismos, reconocer y manejar sus emociones y las de los demás, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas, enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva y contribuir a la transformación de sus comunidades, se plantean cinco ámbitos de la formación socioemocional, entendidos como acciones, actividades y proyectos que las y los estudiantes lleven a la práctica de manera cotidiana y sean realizados en una escuela abierta: 1) práctica y colaboración ciudadana, 2) educación integral en sexualidad y género, 3) actividades físicas y deportivas, 4) artes y 5) educación para la salud.

Práctica y colaboración ciudadana

Tiene por objetivo la formación ciudadana, basada en la idea de que las personas tienen capacidad de autodeterminación y decisión para participar e involucrarse afectiva y socialmente en la reconstrucción del mundo. En esta perspectiva, la Práctica y Colaboración Ciudadana (PCC) contribuye a que las y los estudiantes participen, asumiéndose como actores responsables en la reconstrucción del orden social, en la medida en que se considera que es factible mejorar la vida como seres humanos. Centrar la formación de ciudadanía en el desarrollo de una voluntad de incidencia sustentada en la idea de que las cosas se pueden transformar, permite tomar distancia de una forma de pensar sobre la realidad como si esta estuviera determinada, predestinada o inmóvil (Castillo, 2015).

Se trata de fortalecer y abrir espacios para la formación de una ciudadanía activa, participativa y transformadora, para lo cual se propone motivar a la juventud a desplegar prácticas de colaboración

ciudadana que permitan ensayar nuevas formas de acción social y política y generar espacios alternativos para su participación (De Zan, 2006).

Educación Integral en Sexualidad y Género (EISyG)

Tiene por objetivo preparar a las y los estudiantes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los inspiren a cuidar su salud, asegurar su bienestar y dignidad para desarrollar relaciones sociales y sexuales constructivas e igualitarias, promover conductas de respeto e inclusión, considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás, entender y proteger sus derechos a lo largo de la vida.

La sexualidad es una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo y nuestra relación con éste; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; preferencia genérica/orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, entre muchas otras y es importante abordar esta de una manera integral, evitando un enfoque biologicista o profiláctico. La EIS se caracteriza por ser científicamente precisa, gradual, adecuada para cada etapa de desarrollo, basada en un currículo, en el respeto y promoción de los Derechos Humanos, siendo la igualdad de género relevante al contexto. A través de EISyG el estudiantado será capaz de desarrollar aptitudes necesarias para poder tomar decisiones y elecciones propias con base en un proyecto de vida.

Actividades físicas y deportivas

Tiene por objetivo orientar el desarrollo integral de las y los jóvenes con la finalidad de adoptar el hábito de la actividad física y deportiva y el sentido de la cooperación, así como al desarrollo armónico de su personalidad. Las Actividades Físicas y Deportivas (AFyD) propician la formación integral del ser humano, sin limitarse a los beneficios físicos, influyendo en las funciones psicológicas, emocionales y sociales (Gutiérrez San Martín, 2004, págs. 105-106). En diversas investigaciones se ha comprobado que la práctica deportiva no solo mejora la salud física, sino también contribuye al bienestar integral individual y, por ende, al bienestar social y comunitario.

Asimismo, su integración debe apuntar hacia la equidad con prácticas de inclusión y equidad, romper la sectorización y el pensamiento de sistemas binarios. Para ello se plantea que las actividades se dirijan a la normalización de la diversidad, entendiendo y reconociendo las diferencias de manera amplia con el pensamiento de que el ser humano tiene la capacidad de reconocerse en el otro.

Artes

Tiene por objetivo brindar herramientas que propicien el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, que permitan conocerse a sí mismo y a comprender el lugar y el papel que cada uno tiene en el mundo. Asimismo, busca motivar el desarrollo personal y social, debido a que brindan la posibilidad de imaginar otras formas de hacer y contener el mundo.

Para ello, busca dotar de recursos organizativos, pedagógicos y materiales que favorezcan a la comunidad escolar para que se pueda reconocer, analizar y reflexionar críticamente sobre las problemáticas existenciales, los intereses y las motivaciones que tienen los y las jóvenes. Generar proyectos artísticos interdisciplinarios, orientar el planteamiento de los proyectos de forma colaborativa e incluyente y promover las relaciones de los y las jóvenes con distintas instancias culturales y comunitarias de sus regiones.

Los beneficios que la práctica artística aportan al desarrollo integral de una persona son amplios, ya que no sólo mejora el desempeño lógico y racional, sino que contribuye al desarrollo emocional, personal, comunitario y social.

Educación para la salud

Tiene por objetivo contribuir al desarrollo de las distintas dimensiones que constituyen al ser humano (física, biológica, ecológica, psicológica, racional, afectiva, espiritual, moral, social y cultural).

Para ello, busca capacitar sobre determinantes de la salud escolar al personal docente, a estudiantes, madres, padres y cuidadores de familia y consejos escolares; formar promotores de la salud; e impartir talleres acerca del manejo y uso de la Cartilla Nacional de Salud dirigidos a la comunidad escolar. Asimismo, pretende fomentar actitudes y conductas que permitan participar en la prevención de enfermedades y accidentes, así como protegerse de los riesgos que pongan en peligro su salud. Por último, busca proporcionar a la población los conocimientos sobre las causas de las enfermedades y de los daños provocados por efectos nocivos del ambiente en la salud.

La importancia de la educación para la salud en el ámbito escolar es indiscutible porque, considerando el número de adolescentes y jóvenes que pueden participar, representa una oportunidad única para fortalecer el desarrollo psicosocial, facilitar conocimientos sanitarios, crear hábitos higiénicos y fomentar estilos de vida saludables.

VI. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Las categorías son una unidad integradora de procesos cognitivos y experiencias que refieren a los currículos fundamental y ampliado.

Promueven en la y el estudiante la adquisición de mayor conciencia de lo que saben y de lo que aún queda por saber; les incentivan a buscar nuevas posibilidades de comprensión y a descubrir conexiones entre las áreas del MCEMS.

En el proceso de enseñanza, contribuyen a articular los recursos sociocognitivos, las áreas de acceso al conocimiento y los recursos y ámbitos de la formación socioemocional a través de métodos, estrategias y materiales didácticos, técnicas y la evaluación.

Las subcategorías surgen de las categorías y constituyen la expresión más sencilla y asequible para el logro del aprendizaje de trayectoria; permiten la articulación de las áreas del conocimiento, a través de los recursos sociocognitivos y socioemocionales.

La categorías y subcategorías se estructuran en función de los contenidos de trascendencia de los recursos sociocognitivos, las áreas de acceso al conocimiento y recursos y ámbitos de la formación socioemocional; están organizadas con un enfoque relacional a través de problemáticas vinculadas al desarrollo integral de las y los jóvenes que apelan a su interés y experiencia, así como a los desafíos de los diversos contextos. Por tanto, las categorías y subcategorías orientan las metas de aprendizaje del área, pero sobre todo del aprendizaje transversal de la trayectoria 0-23 para la formación integral del estudiantado de la EMS.

Se trata de unos contenidos que no forman parte de las clásicas asignaturas, pero que en cambio son imprescindibles para llevar a cabo un proyecto escolar que sea auténticamente “educativo” y no meramente “instructivo” (Yus, 2000, p. 18).

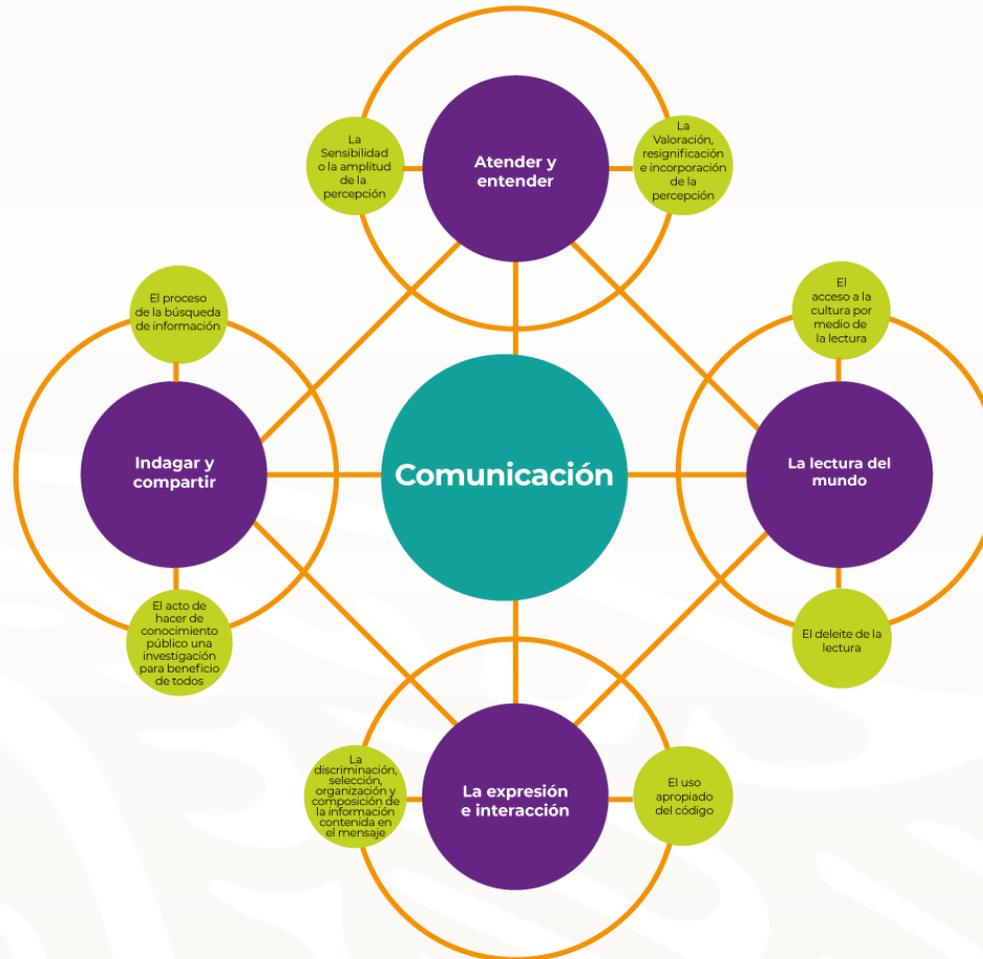
Función de la categorías y subcategorías

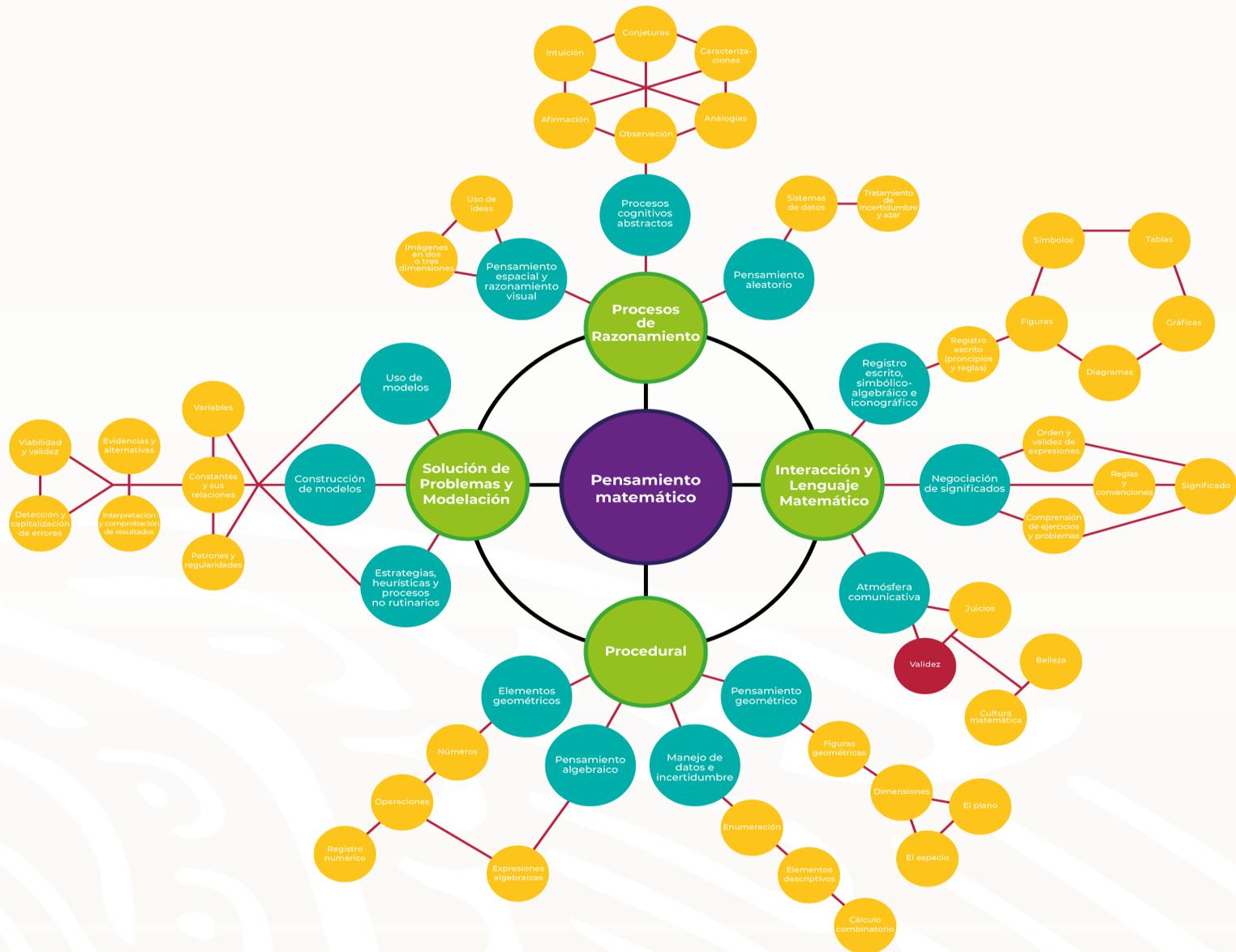
- Aportan los conocimientos y experiencias que ayudan a comprender, interactuar y transformar el mundo.
- Dan identidad a cada una de las áreas del MCEMS.
- Orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Son base para la transversalidad del conocimiento.
- Sirven para lograr las metas de aprendizaje.
- Orientan las estrategias de evaluación.
- Contribuyen al logro de los aprendizajes de trayectoria.
- Movilizan los recursos sociocognitivos y socioemocionales en la y el estudiante.
- Afianzan el aprendizaje previo.
- Conectan aprendizajes previos con los nuevos conocimientos de las áreas del currículum.



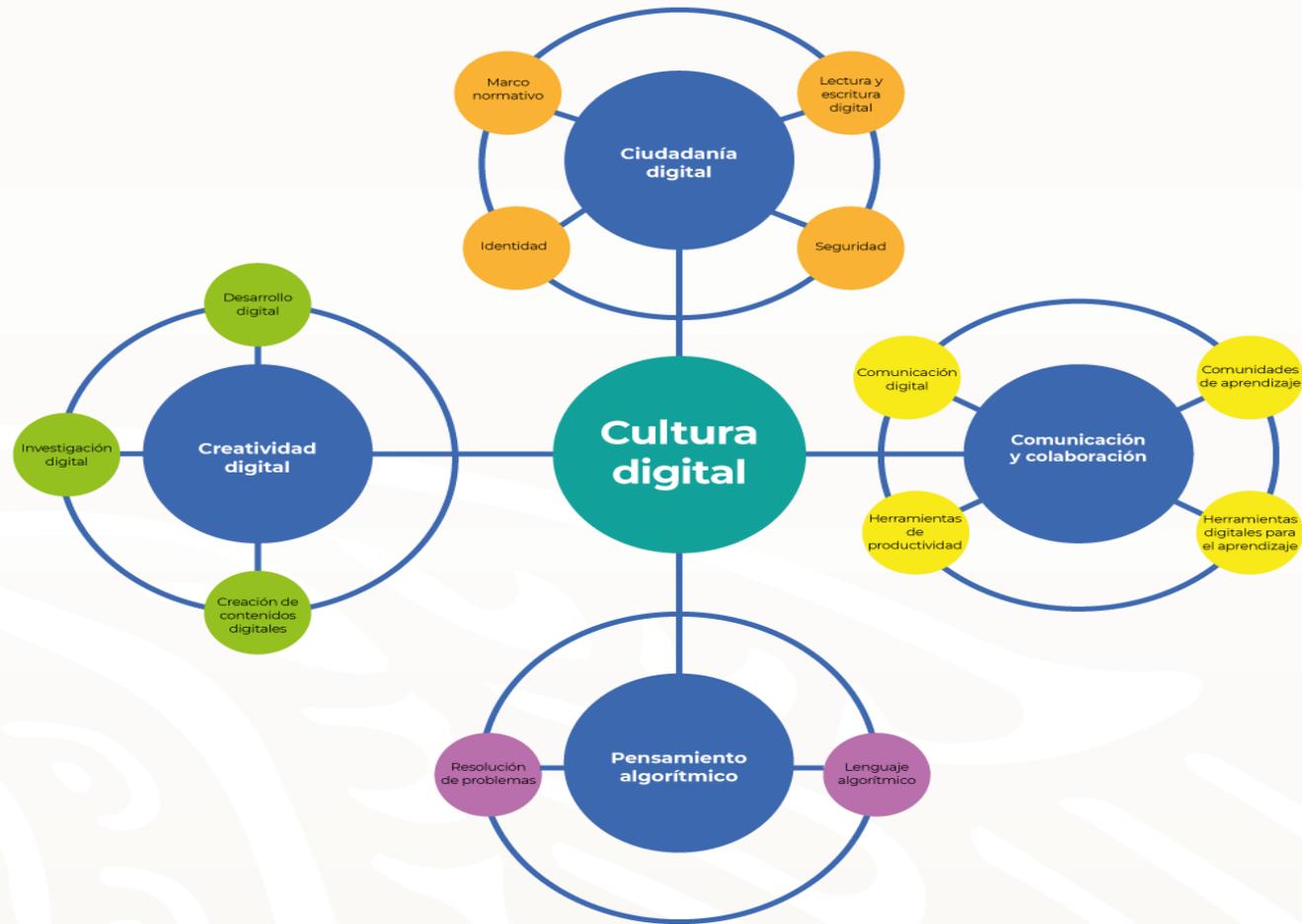
Categorías y subcategorías de las áreas del MCCEMS

Recursos sociocognitivos





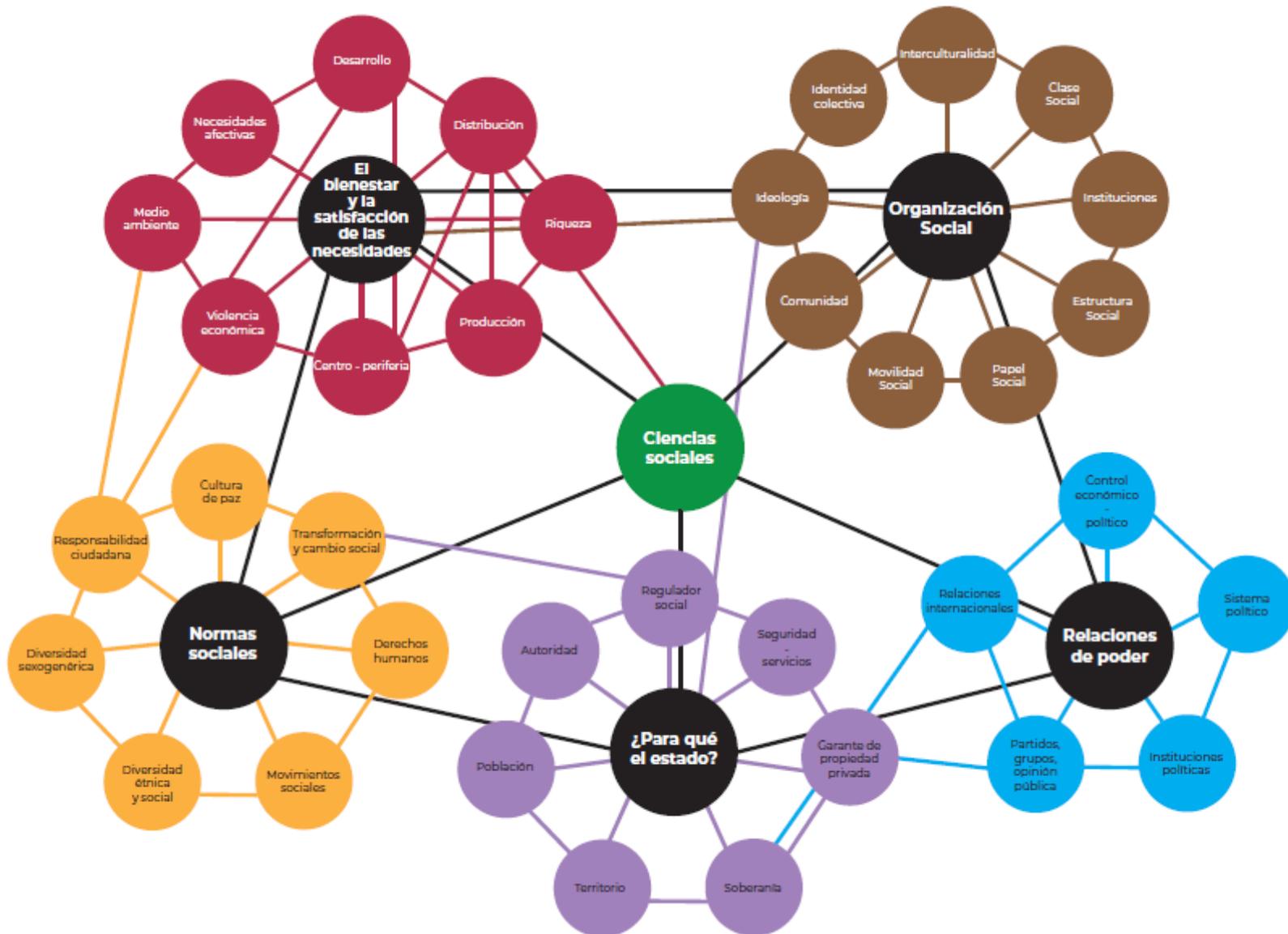






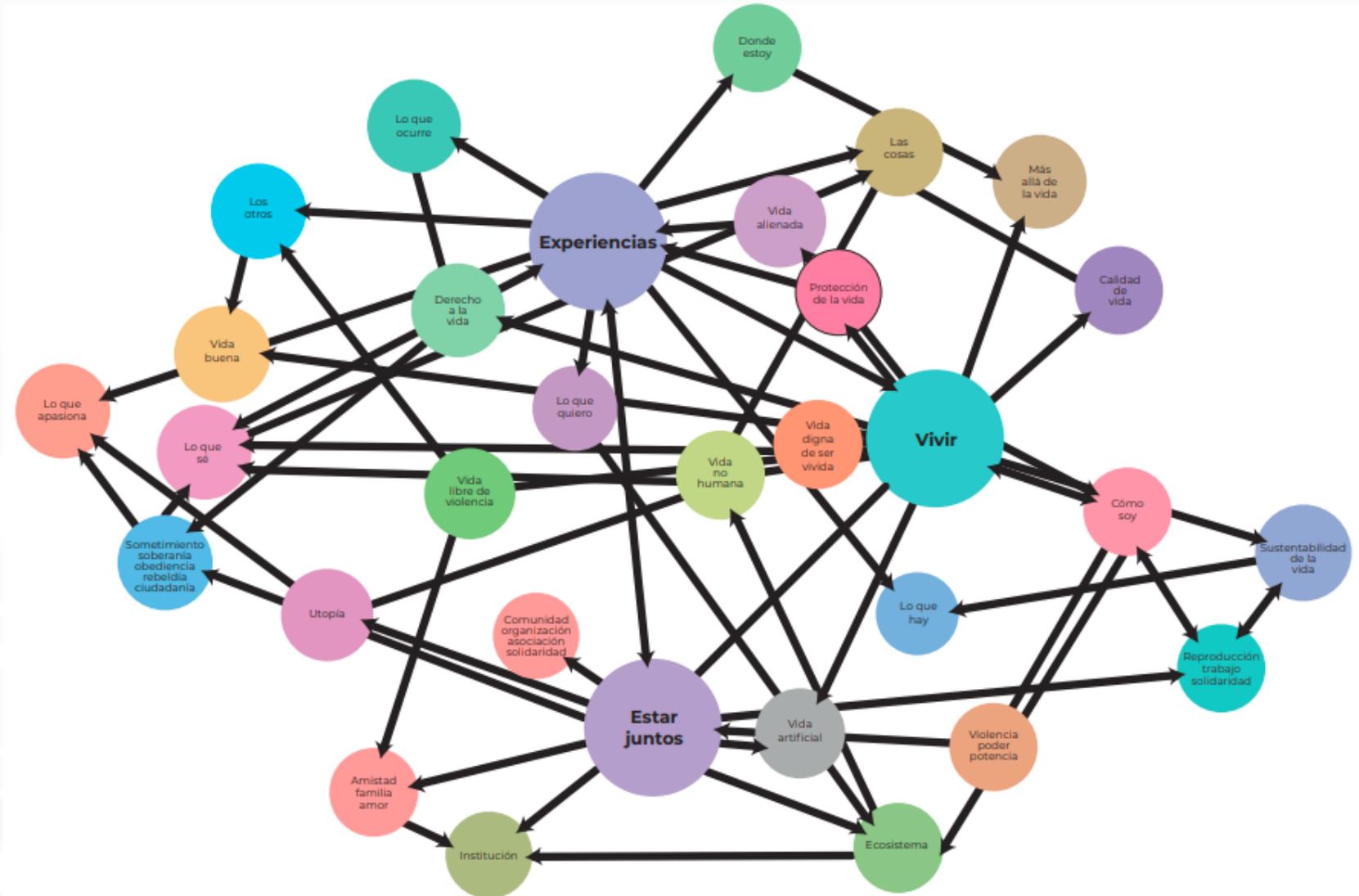
Áreas de acceso al conocimiento



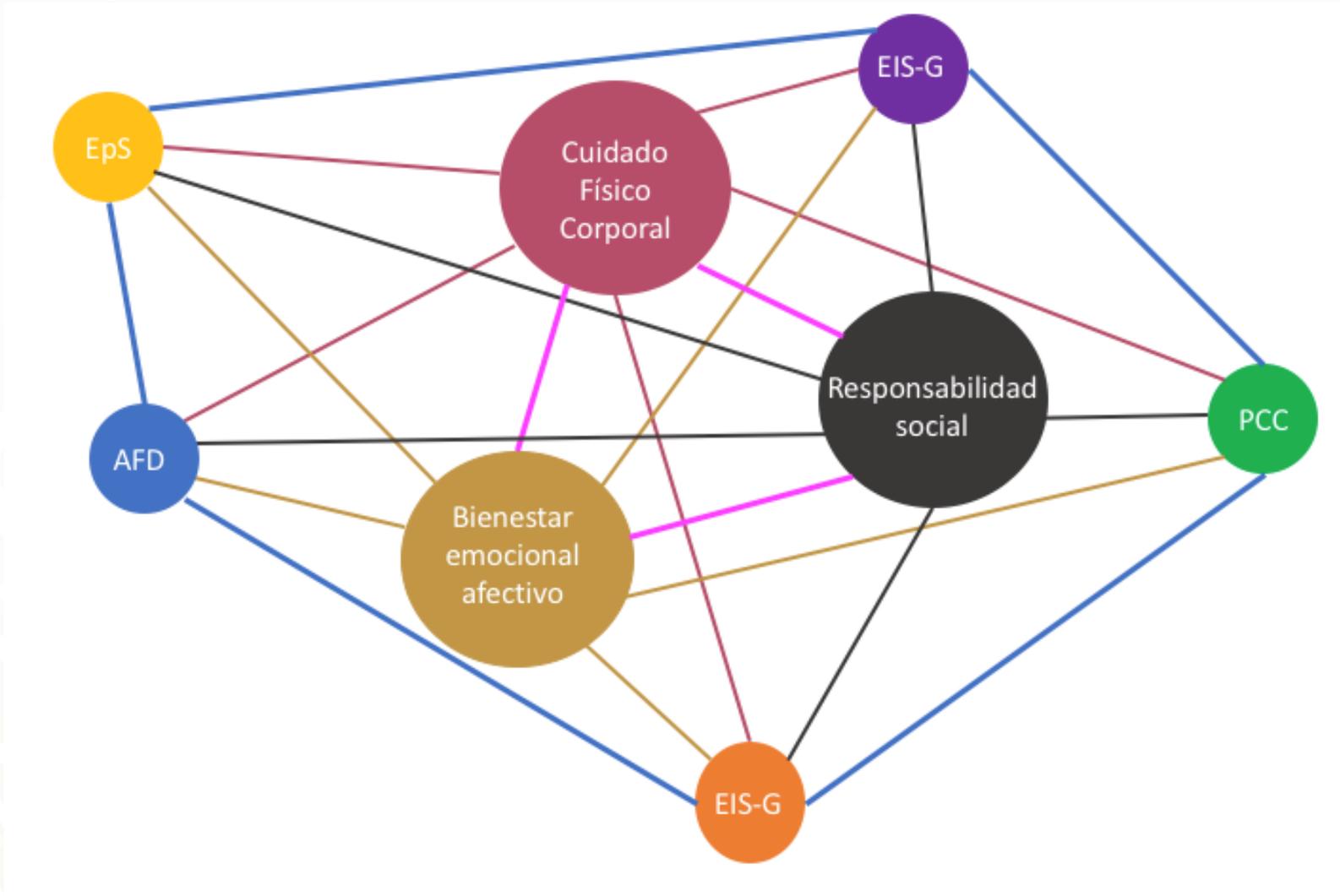




Humanidades



Recursos y ámbitos de la formación socioemocional





VII. META DE APRENDIZAJE

Una meta de aprendizaje enuncia lo que se pretende que la o el estudiante aprenda durante la trayectoria de la unidad de aprendizaje curricular; permitirá construir de manera continua y eslabonada las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de los aprendizajes de trayectoria.

Las metas de aprendizaje son los referentes a considerar para la evaluación formativa del proceso de aprendizaje; al respecto, no se debe interpretar o valorar lo que la persona que aprende está haciendo y pensando desde el punto de vista del que enseña, sino desde la o el estudiante, lo que implica considerar sus características físicas, cognitivas, emocionales, sociales y de su contexto. Del mismo modo, se debe tomar en cuenta el espacio en el que se da el aprendizaje, las tareas pedagógicas y las acciones dirigidas al estudiante, pensando siempre en cómo él o ella las ve e interpreta, de acuerdo con las experiencias de aprendizaje previas y el nivel de desarrollo alcanzado.

VIII. APRENDIZAJE DE TRAYECTORIA

Los aprendizajes de trayectoria dotan de identidad a la educación media superior, favorecen al desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes, para construir y conformar una ciudadanía responsable y comprometida con los problemas de su comunidad, región y país y que tenga los elementos necesarios para poder decidir por su futuro en bienestar y en una cultura de paz. Responsables con ellos mismos, con los demás y con la transformación de la sociedad en la que viven. Son aspiraciones en la práctica educativa, constituyen el perfil de egreso de la EMS, responden a las características biopsicosocioculturales de las y los estudiantes, así como a constantes cambios de los diversos contextos, plurales y multiculturales.

Consideraciones para lograr aprendizajes de trayectoria en la formación integral de la EMS:

- El MCCEMS es integral, flexible, dinámico y orientador.
- El MCCEMS contiene recursos sociocognitivos y socioemocionales que se movilizan para el acceso al conocimiento y a la transformación personal y social.
- Es indispensable la transversalidad de recursos sociocognitivos y socioemocionales en el MCCEMS.
- El conocimiento de las áreas (ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades) permite el acceso a nuevos conocimientos y experiencias, desarrolla capacidades útiles para interpretar el medio físico y social; proporciona una base sólida para múltiples actuaciones y solución de problemas.
- Los contenidos disciplinares están estructurados con un enfoque relacional a través de planteamientos globalizados, coordinados entre sí, llamados categorías.

- La construcción del conocimiento considera la contextualización local y regional; está determinada por el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social del estudiante.
- El aprendizaje tiene como punto de partida la motivación para la movilización de conocimientos previos, su construcción y su transferencia.
- El conocimiento tiene un carácter intra, inter y multidisciplinario.
- El conocimiento debe generar la crítica, reflexión, el análisis y la metacognición.
- Las experiencias educativas con alto grado de significación y conceptualización, ofrecen mayores posibilidades de lograr aprendizajes permanentes.
- A partir de distintas realidades se construyen nuevos conocimientos.

Perfil de ingreso y egreso de las y los estudiantes de Educación Media Superior

- **Currículum Fundamental**

- **Recursos sociocognitivos**

Comunicación	
Perfil de ingreso	Perfil de egreso
Reconoce discursos, expresiones y emisiones sonoras en diversas situaciones de su vida cotidiana.	Valora discursos, expresiones y emisiones sonoras en diversas situaciones y contextos para comprender, interactuar y explicar la realidad en la que vive; así como tomar decisiones pertinentes en lo individual y social.
Emplea expresiones lingüísticas y no lingüísticas con el propósito de compartir sus experiencias e interactuar con los demás y su entorno.	Trasmite conocimientos, cuestionamientos y experiencias a través de manifestaciones lingüísticas y extralingüísticas, de acuerdo a la situación, contexto e interlocutor, con el propósito de comprender, explicar su realidad y transformarla.
Identifica diversos tipos de textos y sus contenidos para fines académicos, personales y sociales.	Analiza y toma una postura ante el contenido del texto para ampliar sus conocimientos, perspectivas, críticas y experiencias, que proporciona elementos para decidir sobre su vida personal, profesional y social.
Reconoce los usos de diversas fuentes de información.	Analiza fuentes de información para formular conclusiones y compartir evidencias y razonamientos.

Pensamiento matemático	
Ejecuta técnicas matemáticas para encontrar soluciones a problemas matemáticos en diferentes contextos.	Valora la aplicación de procedimientos automáticos y uso de algoritmos para anticipar, encontrar y validar soluciones a problemas (matemáticos, de las ciencias naturales, sociales, humanidades y de la vida cotidiana).
Interpreta procesos de razonamiento matemático para relacionarlos con el desarrollo de conclusiones en la solución de problemas.	Interpreta y adapta procesos matemáticos que permiten relacionar información y obtener conclusiones de problemas (matemáticos, de las ciencias naturales-sociales, humanidades y de la vida cotidiana)
Resuelve problemas y usa modelos simples, ejecutando técnicas matemáticas específicas.	Modela y resuelve problemas (matemáticos, de las ciencias naturales-sociales, humanidades y de la vida cotidiana) empleando lenguaje y técnicas matemáticas.
Comunica ideas empleando el lenguaje matemático para representar conceptos y conocimientos, así como situaciones de la vida cotidiana.	Explica la solución de problemas en el contexto que le dio origen, empleando lenguaje matemático y lo valora como relevante y cercano a su vida.
Conciencia histórica	
Explica causas de los procesos históricos nacionales y globales.	Argumenta causas y factores de procesos históricos con perspectivas de género, intercultural, multicultural, multiétnica e incluyente, donde reconoce la actuación de los agentes históricos.
Identifica que los problemas actuales tienen un origen histórico.	Contextualiza e interpreta que toda idea, creencia, ideología, objetos y realidades del tiempo actual tiene un carácter histórico y toma postura frente a dichos procesos.
Reconoce la importancia de los monumentos y el patrimonio histórico local, regional, estatal, nacional y global para su preservación.	Formula proyectos de investigación histórica de problemáticas locales, municipales, regionales, nacionales o globales para incidir en su entorno. Valora y promueve la conservación y defensa del patrimonio histórico local, regional, estatal, nacional y global con el propósito de construir una ciudadanía participativa orientada al bien común y al fortalecimiento de la identidad cultural.
Se ubica en su contexto para reconocerse como sujeto histórico perteneciente a historias familiares, comunitarias, regionales, nacionales y globales.	Asume que se encuentra inmerso en un proceso histórico dinámico, lo que le posibilita responsabilizarse de la construcción del futuro, en lo individual y en lo social.



Cultura digital	
Se identifica como usuario responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.	Se asume como ciudadano digital con una postura crítica e informada que le permite adaptarse a la disponibilidad de recursos y diversidad de contextos.
Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación en diversos contextos para ampliar su conocimiento y vincularse con su entorno de forma responsable y ética.	Usa herramientas digitales para comunicarse y colaborar en el desarrollo de proyectos y actividades de acuerdo a sus necesidades y contextos.
Comprende y utiliza el pensamiento y lenguaje algorítmico para atender situaciones de su vida cotidiana y académica.	Soluciona problemas de su entorno utilizando el pensamiento y lenguaje algorítmico.
Utiliza entornos digitales en diferentes contextos de su cotidianidad que le permitan comunicarse y desarrollar su creatividad.	Diseña y elabora contenidos digitales mediante técnicas, métodos y recursos tecnológicos para fortalecer su creatividad e innovar en su vida cotidiana.

Áreas de acceso al conocimiento

Ciencias naturales	
Identifica fenómenos naturales y reconoce sus patrones mediante la observación, experimentación y representación de datos para clasificarlos.	Analiza fenómenos naturales a partir de la recolección y representación de datos, para interpretar, formular modelos matemáticos y predecir su comportamiento.
Identifica afirmaciones causales científicas y no científicas de fenómenos naturales para realizar experimentos que causan el efecto deseado.	Distingue causas científicas y no científicas de fenómenos naturales para diseñar y realizar sistemas o experimentos que expliquen su funcionamiento.
Relaciona variables de fenómenos naturales mediante la experimentación, técnicas de medición y análisis de los resultados para comprender su funcionamiento.	Establece relaciones entre variables utilizando técnicas e instrumentos de medición y evalúa los resultados, para estimar y predecir el comportamiento de fenómenos naturales.
Explica el funcionamiento e interacciones de sistemas físicos, químicos y biológicos mediante modelos para entender la naturaleza.	Articula fenómenos y procesos físicos, químicos y biológicos de la naturaleza para desarrollar una visión sistémica y crítica de su entorno y del mundo.
Examina la transferencia de materia y energía en modelos y experimentos de fenómenos naturales para describirlos y comprenderlos.	Predice y comprueba flujos, ciclos y conservación de la materia y energía mediante experimentos y modelos matemáticos para explicar e incidir en la naturaleza.



Ciencias sociales

Distingue las formas de producción y distribución en una sociedad, para comprender y explicar las inequidades económicas y sociales del mundo actual.	Formula hipótesis de cómo las sociedades satisfacen sus necesidades y genera alternativas que ayuden a transformar su entorno hacia una sociedad más justa y equitativa.
Distingue grupos sociales, roles, contextos, ideologías, así como manifestaciones culturales, para relacionarse con los otros y ubicarse en su entorno.	Se asume como agente de transformación social desde sus grupos, roles, contextos y circunstancias, a partir de la explicación y articulación de las estructuras, relaciones e interacciones sociales.
Analiza las normas sociales y jurídicas, para promover su cumplimiento de forma justa e imparcial, además de practicar la cultura de paz y mejorar la convivencia con el otro.	Valora los cambios sociales, jurídicos y del Estado para participar en la construcción de una sociedad sostenible y sustentable.
Analiza las funciones del Estado y las instituciones en diversos contextos para el ejercicio de la ciudadanía en distintos espacios de convivencia social.	Evalúa las funciones y desempeño del Estado para ejercer su derecho participativo e intervenir en la solución de problemas del contexto.
Reconoce la incidencia del sistema político y las relaciones de poder que se establecen en los diferentes contextos sociales para identificar acciones y omisiones de impacto social.	Analiza la actuación de grupos políticos o de poder y asume una postura crítica.

Humanidades

Reconoce los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, naturales, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida y los vincula a sus capacidades de construir la colectividad.	Cuestiona y argumenta los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, naturales, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida para fortalecer su afectividad y sus capacidades de construir su experiencia individual y colectiva.
Usa las concepciones de la colectividad vinculándolas a su capacidad de decisión en situaciones de su vida.	Somete a crítica los significados del estar juntos, cómo se conciben y experimentan las relaciones colectivas y con la naturaleza que potencian su capacidad de decisión ante situaciones y problemáticas de su vida.
Se afirma a sí mismo al experimentar los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias.	Se asume como agente de sí mismo y de la colectividad al experimentar los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias.

- **Currículum ampliado**
 - **Recursos socioemocionales**

Responsabilidad social	
Toma decisiones responsables para el bien común, el respeto a los derechos y valores.	Ejerce y promueve los derechos y valores, proponiendo soluciones para combatir toda forma de desigualdad.
Valora la diversidad social para relacionarse de forma respetuosa, rechazando estereotipos de género, discriminación y violencia.	Fomenta la inclusión y el respeto a la diversidad de todas las personas en la sociedad, actuando con perspectiva de género y enfoque interseccional.
Se involucra en actividades colaborativas de la vida escolar, comunitaria y social que promueven el bien común, respecto a la salud, la interculturalidad y el cuidado de la naturaleza.	Colabora en la vida escolar, comunitaria y social, aportando ideas y soluciones para el bien común, en torno a la salud, la interculturalidad, el cuidado de la naturaleza y la transformación social.
Identifica la importancia de la resolución de conflictos de forma pacífica y emprende acciones en el espacio escolar, familiar y de su comunidad.	Contribuye a la resolución de conflictos de su entorno de manera autónoma, colaborativa y creativa para fomentar la cultura de paz.
Se involucra en actividades artísticas, culturales y deportivas a nivel individual y colectivo como parte de la construcción de sus identidades.	Construye y fortalece identidades a través de actividades artísticas, culturales y deportivas a nivel individual y colectivo.
Cuidado físico corporal	
Comprende la importancia de desarrollar hábitos saludables y actividades físicas y deportivas para el cuidado de la salud.	Incorpora hábitos saludables y actividades físicas y deportivas como una elección para su vida.
Practica el autocuidado para prevenir conductas de riesgo, enfermedades o accidentes.	Desarrolla y promueve acciones de autocuidado enfocadas a la prevención e intervención de conductas de riesgo, enfermedades o accidentes para su bienestar físico, mental y emocional.
Reconoce a su cuerpo como un medio para sentir, crear, expresar y comunicarse.	Se asume como cuerpo que siente, crea, expresa y comunica para fomentar el autocuidado.
Reconoce su sexualidad y la importancia de su ejercicio de manera responsable, saludable y placentera como parte del desarrollo integral propio y de las demás personas.	Ejerce su sexualidad de manera responsable, saludable y placentera, procurando el bienestar y desarrollo integral propio y de las demás personas.

Identifica y realiza acciones para el cuidado de su cuerpo, mente y emociones, procurando su bienestar.	Plantea metas a corto y mediano plazo para el cuidado de su cuerpo, mente y emociones como parte de su desarrollo integral.
Bienestar emocional afectivo	
Reconoce sus emociones y necesidades para procurar el bienestar personal y establecer vínculos interpersonales saludables.	Establece vínculos interpersonales saludables mediante el conocimiento de sus emociones y necesidades para su bienestar y desarrollo integral.
Comprende la importancia de tener un proyecto de vida a partir del análisis y reflexión de sus experiencias y expectativas.	Construye su proyecto de vida, a partir del reconocimiento de sus experiencias y expectativas, orientado al despliegue de sus capacidades e identificación de oportunidades de desarrollo integral.
Identifica y valora la diversidad de la sexualidad y establece lazos afectivos positivos, reconociendo sus derechos sexuales y reproductivos.	Construye lazos afectivos responsables e igualitarios, mediante el ejercicio pleno de su sexualidad.
Aplica su creatividad de forma responsable para expresar sus emociones, sentimientos y experiencias a través de diversas manifestaciones.	Aprecia y aplica formas creativas para expresar sus emociones, sentimientos y experiencias, de manera responsable, que le permitan su bienestar intra e interpersonal y desarrollarse como agente de transformación social.

IX. ENFOQUE PEDAGÓGICO

El enfoque pedagógico que aquí se propone, coloca al centro del proceso educativo el desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes que cursan la educación media superior. A través de la transversalidad del conocimiento, recursos sociocognitivos y socioemocionales se logran los aprendizajes de trayectoria; en donde las y los estudiantes adquieren el rol protagónico del proceso educativo, bajo el acompañamiento, orientación y conducción de las y los docentes en consonancia con su nuevo perfil, en el cual se revaloriza y redignifica su función como agente de transformación social.

Este enfoque conduce a la unidad de los ámbitos cognitivo, afectivo-emocional y social del estudiantado, que tiene por objetivo la formación de mujeres y hombres como ciudadanos integrales con la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de la vida y sean un aporte para el desarrollo de la sociedad (Arroyo, 2019). Se persigue también, generar en las y los estudiantes una reflexión sobre las alternativas de su proyecto de vida, hacerlos conscientes del mundo y de la

realidad en que viven; todo ello va construyendo el desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes, dejando atrás la antigua concepción sobre su papel en la sociedad, como seres pasivos y vulnerables, que se encuentran inmersos en una condición social de inseguridad que les impide actuar en favor de su transformación y de la sociedad (Revisión MCC 0-23 años. *Op.cit.*, p. 25).

Por otro lado, con este enfoque se procurará durante el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje la creación de espacios de aprendizaje situados dentro y fuera del aula, con una perspectiva humanista, democrática, participativa, inclusiva, afectiva, de confianza, respetuosa de los derechos humanos y la naturaleza, científica, tecnológica, dialógica, de actitud innovadora y creativa, donde existan momentos para la reflexión, la crítica, la tolerancia y la formación de la identidad individual, comunitaria, nacional y global.

X. PERFIL DE DOCENTES

Con base en este nuevo paradigma educativo, consistente en un trayecto integrado, progresivo y articulado; resulta importante contar con la participación de las y los docentes, ya que, si bien los aprendizajes se encuentran centrados en la y el estudiante, su función cobra relevancia para que, en efecto, el aprendizaje sea activo e integral. La labor de la y el docente es vista como formadora (Remolina et. al., 2004), en el sentido que, forma a través de la construcción de proyectos, espacios de convivencia, actividades lúdicas y físicas, independientemente del área de acceso al conocimiento en la que se encuentre.

Conforme a esta visión, la y el docente es un profesional, un académico que investiga el avance de su propia disciplina y de otras ciencias, abierto al conocimiento didáctico y pedagógico (Camargo et al., 2004), con una pasión por compartir sus saberes con sus estudiantes y guiarles en el desarrollo de sus propios aprendizajes, adicional a lo anterior comparte sus experiencias con sus pares para reflexionar continuamente sobre su práctica.

A partir de las premisas anteriores, se reconoce la labor de las y los docentes como agentes de cambio fundamentales para transformar la enseñanza (LGE, Cap. I, Art. 14, Fracc. III) en cada uno de los espacios educativos como el aula, el plantel, la comunidad, y con ello, alcanzar los aprendizajes de trayectoria del estudiantado de la Educación Media Superior.

Por otro lado, bajo esta perspectiva, las y los estudiantes asumen un rol activo y protagónico respecto a su propio aprendizaje (Macías, 2017), se constituyen como personas autónomas en la búsqueda del conocimiento e inspiradas por sus docentes buscan, al igual que ellas y ellos, la transformación social.

Cabe señalar que, de acuerdo al MCCEMS, la y el docente no se encuentra sola o solo en su labor, ya que cuenta con el reconocimiento de su comunidad, con el apoyo de las figuras directivas y de otros docentes, así como con pautas pedagógicas, experiencias y fortalezas, a través de la capacitación y

formación docente, que le ayudan a implementar progresivamente esta transformación, y que se describen en términos generales a continuación.

Contextualiza su práctica docente

Debido a que el desarrollo de las y los estudiantes ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, es que en el MCCEMS se destaca la importancia del contexto educativo a través del uso de metodologías basadas en el aprendizaje activo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje situado, aprendizaje-servicio, aprendizaje experiencial en resolución de problemas, proyectos integradores, los cuales cobran un sentido fundamental para lograr vincular la realidad y problemáticas de su contexto con los aprendizajes de trayectoria que se pretenden alcanzar.

El diagnóstico del contexto educativo permite a la y el docente identificar factores fuera del aula, es decir, características del plantel, de la comunidad, del país e incluso mundiales. Estas características posibilitan conocer los elementos con los que cuenta y que son útiles al momento de crear proyectos integrales que involucren a varios agentes del entorno de sus estudiantes y así poder responder a las circunstancias en las que se encuentra en cada espacio educativo.

El diagnóstico también permite identificar las características de sus estudiantes tales como sus condiciones sociales, lingüísticas, familiares, culturales, además, de las cognitivas y socioemocionales, para poder diseñar estrategias transversales de enseñanza que coadyuven al desarrollo del aprendizaje integral del estudiantado. Es importante tener en cuenta que “El contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes” (Federación de enseñanza, 2009, p. 1).

Vincula su contexto con los aprendizajes de trayectoria

Desde una visión integradora de enseñanza y aprendizaje, las y los docentes cuentan con experiencias para lograr una formación integral, ya que no sólo el área de acceso al conocimiento que imparten es el único elemento a desarrollar, sino que además incorporan en su práctica habilidades sociocognitivas y socioemocionales, de las cuales reconocen su utilidad tanto para su vida, como para la vida de sus estudiantes.

Esta articulación requiere de todas las habilidades y conocimientos con los que cuenta el personal docente, debido a que tiene una función formadora de las y los estudiantes que se encuentran en una etapa estratégica de definición de la identidad, por lo que guiarlos en el aula, no solo impacta en el plantel, sino que también influye en la comunidad, el país y el mundo.

Planea con una visión transversal y centrada en la y el estudiante

Con el objetivo de que las y los docentes diseñen estrategias didácticas creativas que promuevan el aprendizaje activo, aprendizaje situado, aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo, aprendizaje experiencial en resolución de problemas y el basado en la construcción de proyectos integradores, dentro del marco de las áreas de acceso al conocimiento (ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades), es de total relevancia que desarrollen una planeación didáctica, la cual les permite organizar los contenidos, diseñar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, plantear evidencias de aprendizaje para identificar el logro de las metas; y además, diseñar estrategias de evaluación formativa que guíen a la y al estudiante a la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y retroalimentación de su proceso educativo.

Conforme a lo anterior, la planeación didáctica es la estructura para plantear la transversalidad, que es vista como un enfoque pedagógico, el cual permite “desarrollar los contenidos de las diferentes disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar, funcional e integradora, que se ve fortalecida por propuestas curriculares que da respuesta a las demandas o problemas sociales de algunas áreas” (Tencio, 2013, p. 75). De acuerdo a lo anterior, se precisa de un trabajo colaborativo por su carácter interdisciplinario, en donde a través de equipos de trabajo, cada docente aporte desde su experiencia una contribución para planear, diseñar, movilizar y evaluar saberes de forma transversal e integral.

Trabaja colaborativamente

Uno de los fundamentos del trabajo colaborativo es que las y los docentes “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

Dentro de esta visión de trabajo colaborativo, el personal docente se encuentra acompañado de sus pares, con la motivación e interés de llevar a cabo nuevas formas de enseñar, al respecto, cuenta con la disposición de compartir sus saberes y experiencias que puedan aportar a alcanzar las trayectorias de aprendizaje de sus estudiantes. Además, en el trabajo colaborativo, reconoce que existe un “proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora. Al ser propuestas validadas por el colectivo, los profesores sienten más seguridad de implementarlas en el aula, favoreciendo así, la innovación de sus prácticas pedagógicas” (Ministerio de educación Chile, 2019, s.p.)

De acuerdo al MCCEMS, el docente requiere trabajar colaborativamente para implementar, bajo un enfoque interdisciplinar, una enseñanza transversal, la cual requiere la articulación de diversos conocimientos de las áreas de acceso de conocimiento, los recursos sociocognitivos y los recursos y ámbitos de la formación socioemocional, a través de las categorías y subcategorías; con el objetivo de brindar una formación que desarrolle en las y los estudiantes habilidades tales como: la indagación, el diálogo, la comunicación, el consenso, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad, el respeto; todas ellas importantes para problematizar fenómenos sociales y de la naturaleza, enfrentar los retos sociales, culturales, políticos, científicos y tecnológicos.



Participa en comunidades de aprendizaje

Desde la visión del MCCEMS, también se contemplan las Comunidades de Aprendizaje, las cuales consisten en grupos de profesionales de la educación y docentes de Educación Media Superior que comparten y cuestionan críticamente su práctica, continua, reflexiva y colaborativamente, con una orientación al aprendizaje de los estudiantes y el crecimiento profesional (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006).

Son en las experiencias colaborativas, en las cuales los docentes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando en la mejor manera de atenderlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Docentemás, s.f). En otras palabras, las redes docentes o comunidades de aprendizaje, pueden construirse con pares del mismo plantel o bien de otros planteles de la zona, región o de la nación; son importantes ya que en ellas se promueve el compartir los conocimientos y las experiencias educativas que enriquezcan a las y los demás docentes de las redes, y se logra la metacognición también en este actor educativo.

Esta característica del personal docente forma parte de las acciones para desarrollar en las Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior, que busca impulsar las redes de colaboración docente, las cuales retomen las mejores prácticas, métodos y materiales educativos, para brindar una mejor atención educativa (Arroyo, 2019).

Enseña contenidos de forma transversal

Para lograr una enseñanza transversal es importante que las y los docentes trabajen en conjunto y de manera participativa con sus pares de otras disciplinas o áreas de acceso al conocimiento, con el propósito de seleccionar y abordar aquellas temáticas generales y específicas que en común acuerdo consideren sean pertinentes, coherentes, suficientes, significativas y que respondan a los aprendizajes de trayectoria y a las metas, en función de las características del estudiantado y al contexto en que llevan a cabo su práctica docente.

Para una enseñanza transversal, las y los docentes deben evidenciar en la enseñanza de sus contenidos, los recursos sociocognitivos: comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital, con el propósito de construir experiencias de aprendizaje en sus estudiantes que promuevan el abordaje de los contenidos que imparten de manera integral, para ello será importante que lleven a cabo un análisis y reflexión personal de lo que ya realizan e identifiquen cuáles serían los recursos a desarrollar.

Identifica la importancia de la formación socioemocional y la integra en su enseñanza

Respecto a la formación socioemocional, el personal docente reflexiona, valora y trabaja en primera instancia, la importancia de ésta en su práctica, no sólo porque esta es necesaria para su vida y labor docente, sino porque este es el primer paso para emprender un cambio educativo y con ello pueda contar con los suficientes recursos socioemocionales que acompañen el desarrollo integral de sus estudiantes. Cabe señalar que lo anterior, también le permite construir un vínculo saludable y cercano con el estudiantado, basado en una relación de confianza, respeto, de escucha activa; que le ayuda a comprender su estado emocional, y guiarlo en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales para sentirse motivado por su aprendizaje (SEP- PNUD; marzo, 2021).

Ahora bien, para llevar a cabo la formación socioemocional, la y el docente implementa proyectos integradores, aprendizajes experienciales y significativos, tomando como base los tres propósitos de dicha formación: la responsabilidad social, el cuidado físico corporal y el bienestar emocional afectivo, además de articular uno o varios de sus cinco ámbitos tales como: la práctica y colaboración ciudadana, la educación integral en sexualidad y género, las actividades físicas y deportivas, el arte y la educación para la salud.

Se forma, capacita y actualiza constantemente

Dado que el MCCEMS es flexible y se encuentra centrado en la y el estudiante, las y los docentes requieren reflexionar sobre su práctica de manera permanente, para identificar y reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, lo anterior, considerando no sólo los aprendizajes, sino también el contexto que influyen en sus estudiantes.

A partir de esta reflexión y análisis el personal docente puede seleccionar los dispositivos mediante los cuales se forma, capacita y actualiza; por ejemplo, a través de seminarios, cursos, diplomados, intercambio de experiencias con sus pares, libros, materiales, entre otros; lo que se reflejará en la transformación de su práctica y en el alcance de los aprendizajes de trayectoria de sus estudiantes. Es importante referir que investigaciones han demostrado que las y los estudiantes que tienen docentes actualizados, mejor capacitados en su área de formación y en los métodos de enseñanza, tienen un mejor desempeño en la escuela que aquellos estudiantes que no tienen este tipo de docentes (Rockoff, 2004). Es importante, por lo tanto, que las y los docentes se formen y actualicen constantemente en términos disciplinares, pedagógicos, socioemocionales y tecnológicos.

De modo que, las y los docentes al ser piezas fundamentales en el proceso educativo deberán profesionalizarse, puesto que es un elemento clave para la mejora del Sistema Educativo y por consiguiente de la mejora en la calidad de la educación, por lo que se les debe proporcionar una formación continua en el servicio (Feldfeber, 2007).

XI. TRANSVERSALIDAD

En el diccionario encontramos que se refiere a aquello que atraviesa de un lado a otro; en el ámbito educativo se refiere a una serie de contenidos académicos que atraviesan el currículum durante la etapa obligatoria. En el MCCEMS se refiere a una forma distinta de entender y organizar el currículum, por lo que es la estrategia curricular para acceder al conocimiento a través de los recursos sociocognitivos, las ciencias sociales, ciencias naturales y las humanidades y los recursos y ámbitos de la formación socioemocional; conectar los distintos conocimientos disciplinares de una manera coherente y significativa para el logro de aprendizajes de trayectoria. Esto implica darle un nuevo sentido a la acción pedagógica del docente hacia la construcción de conocimientos y saberes a partir de la experiencia, para que el estudiante sea capaz de responder a la transformación de los contextos personal, comunitario, regional, nacional y global.

Para comprender cómo se aplica la transversalidad en el currículum, es relevante entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva integradora, donde la importancia de la acción y la experiencia se antepone para rebasar un aprendizaje memorístico y aislado, por lo que los contenidos curriculares son presentados de una manera más abierta, transversal e interdisciplinar, (Jauregui, 2018, p. 68).

Moreno, (2004) menciona:

“al conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo rededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social. Lo transversal busca reconstruir la educación en un proceso integral de aprender que liga a la escuela con la vida y los valores y actitudes más adecuados para vivir mejor en convivencia con los demás.”

Es preciso señalar que esta integralidad del aprendizaje no es un elemento nuevo, ya con anterioridad se ha planteado como un propósito fundamental de la educación mexicana, así lo expresó Jaime Torres Bodet, quien fue secretario de educación en México y director de la UNESCO:

“Tomar una decisión es, sobre todo, cuestión de carácter. Pero importa poder tomarla con conocimiento de causa. La ciencia no considerada ya como una simple masa de conocimientos que debemos aprender de memoria, sino como una conquista, incompleta siempre—es decir, como un método siempre perfectible—capacita admirablemente al ingenio para la exacta valoración de los elementos dispares que la realidad propone al juicio del hombre.”

“...la UNESCO no se consagra limitativamente a propagar por el mundo las adquisiciones de la ciencia, cual si fuesen revelaciones irrefutables. Estimamos mucho más útil difundir el medio de obtenerlas. La ciencia resultaría una enciclopedia inmóvil si no la acompañara el sentido crítico, que permite discutir los descubrimientos, corregir los errores y continuar, sin desaliento y sin dogmatismo, la búsqueda de la verdad.”

¿Qué se transversaliza en el currículum? Lo que atraviesa y permea a todo el MCCEMS son los conocimientos que proveen los recursos sociocognitivos (comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital), las áreas de acceso al conocimiento (ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades), los recursos socioemocionales (responsabilidad social, cuidado físico corporal y bienestar emocional afectivo) y los ámbitos de la formación socioemocional (práctica y colaboración ciudadana, educación integral en sexualidad y género, actividades físicas y deportivas, artes y educación para la salud). Con dicha transversalidad, se pretende favorecer al logro de los aprendizajes de trayectoria de la EMS y la articulación entre el currículum fundamental y el currículum ampliado; dejando de lado la segmentación del conocimiento a partir de una disciplina o asignatura, por una forma de acceder al conocimiento y a la experiencia desde la mirada integral de las áreas del currículum.

La naturaleza de los recursos sociocognitivos, como ya se ha mencionado, es favorecer la construcción del conocimiento y la experiencia, hacer dinámico e integrador el currículum; enriquecer el conocimiento de las áreas del currículum fundamental, al interpretar la realidad desde una perspectiva integral para transformarla.

La transversalidad de los recursos sociocognitivos permite aproximar el currículo a la vida cotidiana del estudiante, además de que promueve una dinámica participativa, integradora y pertinente en lo académico y en lo social.

Es un conjunto de elementos que impregnan los contenidos de las áreas del MCCEMS contribuyendo con ello a la enseñanza-aprendizaje y a su aplicación. Es decir, se integran varias disciplinas para dar respuesta a necesidades del entorno, tratar problemáticas y retos sociales, culturales, políticos y de la ciencia, con la finalidad de coadyuvar a la formación integral y al logro de los aprendizajes de trayectoria.

La transversalidad en el MCCEMS es un reto importante en la formación de las y los estudiantes, pero sobre todo del trabajo que se lleva a cabo en los espacios de aprendizaje, porque se requiere otra forma de acceder y articular el conocimiento. Para ello, se abordarán los contenidos curriculares desde la perspectiva intra, inter y multidisciplinar e integradora, lo que exige la vinculación de las actividades académicas con el diario vivir del estudiantado y de su entorno.



Ámbitos de la transversalidad

1. Organización de contenidos curriculares para el acceso al conocimiento
2. Planificación didáctica
3. Trabajo en los espacios de aprendizaje
4. Evaluación

1. Organización de contenidos curriculares para el acceso al conocimiento

La organización curricular del actual modelo educativo responde a una sola disciplina agrupada en campos disciplinares, donde se pone en contacto al estudiante con el conocimiento ya elaborado y jerarquizado; por ende, los separa de la realidad y del contexto, propiciando una visión fragmentada de lo que ocurre a su alrededor.

En los planes y programas de estudio actuales, la organización del conocimiento y su vinculación con otras disciplinas resulta poco clara, lo que provoca que el alumno no cuente con las herramientas necesarias para comprender cuestiones relevantes de carácter social, científico y personal, desde la visión de una sola disciplina o campo disciplinar. Por ello, al no ser explícito el trabajo transversal e interdisciplinario se deja la responsabilidad de la selección y abordaje de los contenidos al docente de la asignatura o en ocasiones de varias asignaturas; que al no entender cuál es el propósito de la transversalidad ha dado lugar en algunos de los casos al trabajo individual y aislado de los profesores.

Entonces, para que el conocimiento de las áreas trascienda los espacios disciplinares, es importante la vinculación estrecha entre los recursos sociocognitivos, las áreas de acceso al conocimiento, los recursos y los ámbitos de la formación socioemocional, a partir de las cuales es posible determinar los contenidos y experiencias que sean pertinentes, coherentes, suficientes y significativos; que respondan a los aprendizajes de trayectoria, las características del estudiantado y al contexto. Por consiguiente, el abordaje de los contenidos curriculares requiere que el proceso de enseñanza y de aprendizaje vaya más allá de los límites de las unidades de aprendizaje curricular; que generen escenarios donde el currículum cruce en diversas direcciones y que, para algunas áreas, sirvan de eje en torno a los cuales giren los demás.

La tarea que se propone es construir el conocimiento y la experiencia de las ciencias y las humanidades desde la transversalidad de los recursos sociocognitivos y socioemocionales, por lo que en cada área del MCCEMS, se agrupan los contenidos en categorías y subcategorías, que al ser abordados dentro de los espacios de aprendizaje propiciarán el fortalecimiento y ampliación del conocimiento del objeto de estudio de cada área, desde ella misma y en articulación con las otras del currículum fundamental y ampliado, que en su conjunto conforman los aprendizajes de trayectoria.

En este sentido, para comprender este ámbito de transversalidad es importante señalar que, en el nuevo planteamiento curricular se seleccionaran los contenidos de cada área por su importancia,

relevancia, pertinencia y trascendencia para la formación integral del estudiantado, agrupándose en categorías y subcategorías, de las cuales ya se ha hecho mención.

Los contenidos de los recursos sociocognitivos están asociados a todas las áreas del MCCEMS, son saberes fundamentales para arribar al conocimiento de las ciencias y las humanidades, contribuyen al desarrollo integral; responden a situaciones problemáticas del contexto; impulsan la relación de la escuela con el entorno y tienen como propósito que las y los estudiantes participen activamente y reflexionen críticamente en la construcción de su aprendizaje.

Profundizaremos en la función transversal de la categoría y subcategoría en los contenidos curriculares. Una de sus funciones es el logro de los aprendizajes de trayectoria, otra la movilización de los recursos sociocognitivos y socioemocionales del estudiante, lo que permite afianzar el aprendizaje previo y conectar con los conocimientos de las áreas que propician nuevos aprendizajes, que resulten significativos, útiles, de trascendencia y fundamentales para el desarrollo integral de las y los estudiantes.

2. Planificación didáctica

Un reto importante en la formación de las y los estudiantes es mostrar otra manera de abordar y acceder al conocimiento y la experiencia, en la cual se vinculen las actividades de aprendizaje con el diario vivir. De tal manera, dar sentido a los contenidos curriculares e impactar en los contextos para transformarlos. El trabajo intra, inter y multidisciplinar es la estrategia puente para articular de manera armónica las categorías y subcategorías de las áreas del currículum fundamental con el ampliado, que da pie a la planeación de actividades de aprendizaje significativas y contextualizadas, y el desarrollo de proyectos relacionados con las problemáticas generales y específicas que se aborden en la clase.

Para integrar la transversalidad en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje es necesario el análisis de problemáticas sociales o temas emergentes que respondan a la selección y organización de los contenidos en las categorías y subcategorías, que se puedan aplicar a una variedad de áreas del conocimiento y situaciones del contexto personal, social, cultural, ambiental, científico y tecnológico de las y los estudiantes (Guzmán, Setteti y Marín, 2019, p. 76).

Desde la transversalidad del conocimiento, el abordaje pedagógico de los contenidos curriculares agrupados en las categorías y subcategorías, requiere que las y los docentes trabajen intra, inter y multidisciplinariamente, colaborativa y participativamente, dado que no es posible acceder al conocimiento de las ciencias y las humanidades mediante una sola disciplina o asignaturas, sino que requiere la participación de más de una, en ocasiones de todas. Es decir, las disciplinas se enlazan articuladamente generando reciprocidad y enriquecimiento del conocimiento para la comprensión y solución de un problema, fenómeno u objeto de aprendizaje; acción pedagógica que reclama el trabajo de esta naturaleza.

Con el trabajo intra, interdisciplinario y multidisciplinario se busca desarrollar en las y los estudiantes procesos metacognitivos, para que adquieran mayores capacidades para predecir y comprobar los resultados de sus propias acciones, y solución de problemas (Jauregui, 2018). Asimismo, los contenidos transversales e interdisciplinarios crean canales de comunicación entre los recursos sociocognitivos, socioemocionales y áreas de acceso al conocimiento. Al entretrejerlos se fortalece el aprendizaje, haciéndolo mayormente significativo y duradero.

La planeación didáctica implica para las y los docentes estar atentos, ser reflexivos, colaborativos y receptivos a las necesidades del estudiante, posibilitando que el proceso de aprendizaje sea significativo.

Por tanto, la planeación didáctica es el instrumento que contiene los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza y aprendizaje; se visualizan los propósitos educativos y pedagógicos; permite al docente articular y organizar las actividades o tareas pedagógicas, diseñar situaciones de aprendizaje que posibiliten construir conocimientos de manera continua y eslabonada; seleccionar los métodos, las estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, todos ellos, elementos requeridos e indispensables para su diseño e implementación.

La planeación didáctica deberá:

- ✓ Desarrollar pensamiento crítico, analítico y flexible, basado en la experiencia y en la observación, la búsqueda de alternativas y la decisión comprometida. Se sustentará en la reflexión y el uso de aprendizajes para solucionar exitosamente retos de diversa índole.
- ✓ Utilizar el conocimiento para lograr el gusto por aprender. El conocimiento sembrará dudas, pero a la vez dará seguridad para resolverlas.
- ✓ Utilizar métodos y estrategias como el trabajo colaborativo, la indagación y la experiencia personal, y aquellas de mayor pertinencia que permitan la metacognición.

Para poder seleccionar las estrategias de enseñanza y aprendizaje es indispensable considerar la categoría, subcategoría y las metas; estos elementos deben de tener aplicación en el contexto donde se desenvuelve la o el estudiante, es decir, que lo aplique en una actividad de aprendizaje con un nivel de desempeño idóneo en situaciones específicas, de manera reflexiva, responsable y efectiva, utilizando los recursos sociocognitivos y socioemocionales en escenarios personales, laborales, escolares y comunitarios.

Para desencadenar procesos de construcción de nuevos conocimientos la o el estudiante requiere echar mano de sus recursos sociocognitivos y socioemocionales, los cuales permiten construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento; se van fortaleciendo desde los primeros años de la vida y a lo largo de ella. Estos recursos se movilizan en todas las áreas del conocimiento, en un primer momento de forma individual, seguido de la construcción colectiva del conocimiento, basado en la

interacción, la socialización y la comunicación, generando condiciones favorables para el aprendizaje significativo y la autonomía; potencian las capacidades cognitivas y emocionales.

En este sentido, tanto el currículum fundamental como el ampliado son igual de importantes dentro del MCCEMS; por lo que su desarrollo incluirá el uso de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo, aprendizaje situado, aprendizaje-servicio, aprendizaje activo, aprendizaje experiencial en resolución de problemas, proyectos integradores, en la indagación, el diálogo, la comunicación, el consenso, toma de decisiones, pensamiento crítico y reflexivo, creatividad, la innovación, evaluación formativa para la autorregulación, entre otras.

Entre las propuestas pedagógicas que ofrece la transversalidad está el trabajo por proyectos integradores, que permite articular los conocimientos y experiencias de las unidades de aprendizaje curricular a la solución de las problemáticas generales y específicas que se planteen en la clase, por lo que, dinamiza el proceso formativo y se fortalece la intra, inter y multidisciplina.

¿Cómo incorporar la transversalidad del conocimiento a la planeación didáctica?

Otro elemento importante para la construcción del conocimiento, desde este enfoque pedagógico, es la temática general y específica, entendidas como aquello que permite el abordaje de los contenidos, la flexibilidad curricular y el dinamismo al proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como a la creatividad en actividades y tareas significativas para el estudiantado.

La **temática general** representa problemáticas contextualizadas en ámbitos relacionados con situaciones que afectan a la humanidad y la experiencia personal del estudiantado, son reales, cotidianas, presentes o lejanas en el tiempo, son potenciadoras del interés de las y los adolescentes y jóvenes, están dotadas de valor funcional y de aplicación inmediata del conocimiento, con respecto a su comprensión y a la posible transformación de esa realidad (Villaseñor, 2006).

Se considera como una problemática relevante, que aborda y trastoca cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos, son actuales y contextualizadas, demandan análisis de información; fortalece el aprendizaje y promueve nuevos conocimientos.

La temática general es un todo relacional, que presenta un contexto, por lo que, da especificidad, consistencia, dirección y significado a lo que se aprende. Contribuye a que el estudiantado identifique las metas de aprendizaje, lo que se espera que logre; que asociadas a las temáticas específicas les permitirá comprender la relevancia, sentido y uso de lo que están aprendiendo.

La **temática específica** permite reconocer la forma de construcción del conocimiento y la búsqueda de soluciones innovadoras a las temáticas generales. Se plantean en forma de pregunta que detona el proceso de enseñanza-aprendizaje; “conlleva a que su solución dependa de un proceso complejo de construcción/deconstrucción/construcción del conocimiento en el que, mediante múltiples operaciones intelectuales, los estudiantes desencadenan su proceso de aprender” (Bruschi, Manso y Bidauri, 2018, p. 188). Que al mismo tiempo dé sentido al acto de aprender a aprender, al vincular la

problemática con otras del contexto actual o pasado, hacen el proceso de aprendizaje más significativo; por lo que no ha de verse como una pregunta aislada.

Tanto la temática general como la específica cumplen una función en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, al ser elementos estructurantes e integradores de los contenidos y experiencias que corresponden al currículum fundamental y ampliado. Ambas temáticas son indispensables para el diseño flexible y contextualizado de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de evaluación, las evidencias de aprendizaje, las actividades y tareas para el logro de las metas y los aprendizajes de trayectoria.

3. Trabajo en los espacios de aprendizaje

La implementación del MCCEMS se da a través de una mediación didáctica que entiende e integra el contexto, los problemas sociales, la comunidad, las iniciativas e ideas de los educandos. Se debe tomar en cuenta que ellas y ellos son protagonistas de su proceso de aprendizaje y son la base para trazar la trayectoria para el desarrollo integral.

La labor de la y el docente es propiciar la articulación del currículum fundamental y ampliado de forma clara, integrada y reflexiva, donde los procesos metacognitivos posibiliten la innovación, creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo mediante metodologías activas, de trabajo dinámico, interactivo, enfocada a problemas del contexto personal, social, cultural, artístico, ambiental, cuidado físico corporal, bienestar emocional afectivo, de responsabilidad social, laboral, disciplinar, científico y tecnológico.

El aula se convierte en un espacio más para el desarrollo integral del estudiantado, adicional al plantel y la comunidad que se tornan en sitios que amplían dicho desarrollo; a partir de lo anterior se requiere la colaboración entre el personal docente, directivo, de apoyo, y de madres, padres y cuidadores, dando con ello pauta para trabajar en comunidades de aprendizaje, en las cuales se recuperan y comparten las experiencias que promueven prácticas didácticas innovadoras y creativas, basadas en las necesidades e intereses del estudiantado. Conforme a lo referido, la recuperación de experiencias docentes cobra relevancia, dado que ellas y ellos cuentan con un bagaje de conocimientos que les permiten guiar a sus estudiantes para alcanzar sus trayectorias de aprendizaje.

Ahora bien, dado que el MCCEMS no es rígido, sino flexible, es en el aula y los diversos espacios escolares, en donde la y el docente promueven la construcción de los aprendizajes activos de sus estudiantes; al respecto, abordan los recursos sociocognitivos, las áreas de acceso al conocimiento y los recursos y ámbitos de la formación socioemocional de forma transversal y a través de prácticas integradoras, mismas que consideran una visión amplia de la práctica que llevan a cabo con sus estudiantes.

La transversalidad del conocimiento contemplada en la planeación didáctica constituye un punto importante para la presencia y desenvolvimiento de las y los docentes en el aula; su actuación dependerá en gran medida de la capacidad que tenga para hacer notar al estudiantado la relación del conocimiento que adquiere en la unidad de aprendizaje curricular con otras que cursan al mismo tiempo. Con la planeación que realice, tomará las decisiones de intervención con su grupo de estudiantes, pero también podrá seguir su propia iniciativa dependiendo las situaciones, eventualidades o sucesos que se presenten al momento de su práctica, esto es, puede modificar o consolidar las orientaciones descritas en la planeación, pero que, en tales casos se apelará al logro de la meta de aprendizaje, a las características del estudiantado, el contexto y la dinámica del grupo.

Otro elemento importante para lograr en las y los estudiantes la adquisición de conocimientos y metas de aprendizaje es el trabajo intra, inter y multidisciplinario, colaborativo y participativo con otros docentes. La coordinación, el seguimiento y la evaluación que realicen en conjunto, permitirá que la o el estudiante intercambie ideas, conocimientos y experiencias, además de la discusión de posibles soluciones para la problemática general y específica que se le ha planteado.

Un ejemplo de transversalidad en el aula es la elaboración de proyectos innovadores e integradores; esta estrategia permite comprender, afrontar y dar solución de forma global a la problemática planteada, empleando los contenidos que proveen las categorías y subcategorías involucradas durante la trayectoria de aprendizaje. Esta forma de trabajar permite la organización de contenidos en torno a problemáticas que son reales, contextualizadas y de interés de las y los estudiantes, ayuda a que resuelvan en un futuro inmediato problemas de su vida personal, comunitaria y profesional.

Para la y el docente trabajar de esta forma representa el intercambio de ideas, información, materiales, recursos y experiencias con otros docentes para el abordaje de los conocimientos requeridos para el desarrollo del proyecto, incluso diseñar y construir en conjunto los materiales para guiar la resolución de la problemática desde una perspectiva integral.

Otro de los retos es la construcción de escenarios de aprendizaje dentro y fuera del espacio escolar, destinados a promover entre las y los estudiantes experiencias significativas, la reflexión, el diálogo, el cuestionamiento, el pensamiento crítico y creativo, propiciando ambientes agradables, estrategias flexibles y retadoras. En los cuales, el aprendizaje se construya entre todos, de tal forma que enriquezca la adquisición y construcción de conocimientos y experiencias desde el análisis de diferentes puntos de vista que lleven a la generación de posibles soluciones. Así también, fomentar el aprendizaje autónomo.

Existen diversas maneras en que las y los docentes pueden relacionarse con el currículum:

a) Docentes desarrolladores: son quienes adaptan, expanden y complementan los materiales curriculares de acuerdo a las necesidades de su práctica y de su estudiantado. Usan el currículum como un marco para su quehacer a la par que están abiertos a incorporar otras fuentes.

B) Docentes operadores: analizan sus necesidades y en función de ellas seleccionan, diseñan y evalúan los materiales curriculares.

C) Docentes transmisores: son quienes siguen estrictamente el currículum, cumplen lo que en él se señala.

Dependiendo cómo se relacionen con el currículum se podrán involucrar en tareas de diseño, participación y colaboración. El MCCEMS propone que el profesorado participe activamente en el diseño de los planes y programas de estudio y de nuevas actividades de aprendizaje acordes a los currículos fundamental y ampliado; para ello necesitan desarrollar un análisis reflexivo de su práctica, de sus puntos de partida actuales, y desde ahí diseñar colectivamente e implementar nuevos modelos didácticos.

Este es un proceso de aprendizaje social que impacta en su quehacer profesional y en el sentido de propiedad que desarrollan en cuanto a la innovación curricular, es decir, el currículum les resulta algo propio, cercano y útil. Esto propicia que los materiales curriculares contruidos colaborativamente sean relevantes, consistentes, factibles y efectivos (Pieters, p.14).

De acuerdo con el modelo de aprendizaje expansivo propuesto por Engeström (2006, citado por Pieters, p. 14). El aprendizaje de las y los docentes, así como el proceso de cambio de sus prácticas consiste en una secuencia de acciones que van desde el cuestionar su quehacer actual, analizar sus contextos, modelar alternativas didácticas, examinar y experimentar con el modelo para identificar sus alcances y limitaciones, implementarlo y enriquecerlo, para después reflexionar sobre el proceso y consolidarlo en una nueva práctica.

El MCCEMS reconoce que el aprendizaje sucede a través de la acción, es social, situado y está culturalmente incorporado. Esta perspectiva situada implica que la transformación en la práctica docente a través del cambio curricular va a ser significativa cuando la cultura y el contexto escolar sean parte integral del proceso.

4. Evaluación

Por evaluación entendemos un proceso mediante el cual se obtiene información, con base en la que se elaboran juicios, que a su vez permiten sustentar la toma de decisiones. Esta definición con algunas variantes ha sido expresada por diversos autores, tales como Terry D. Tenbrink, “El proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.” y María Antonia Casanova señala:

“La obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden de corregir o mejorar la situación evaluada.”

Pero más allá de la definición, la evaluación dentro de un plantel adquiere más de un rostro. Uno puede ser el de una herramienta capaz de proporcionar información para tomar decisiones que permitan seguir o corregir el rumbo, otro es como elemento de control y fiscalización.

Cada comunidad escolar desarrolla su propia visión de la evaluación, la cual está fuertemente influenciada, tanto por la experiencia de los actores, como por los usos y costumbres del contexto escolar; es decir, por las prácticas de evaluación que se viven en la comunidad y por las promovidas por el sistema educativo.

En los últimos tiempos se ha promovido una evaluación que modifica lo que se ha de aprender (de conocimientos a competencias, por ejemplo), pero que no trasciende la noción del mecanismo de control y vigilancia instituido con anterioridad. De hecho, al ser la política educativa la promotora de este tipo de evaluaciones, ha legitimado el situar al evaluador fuera de la escuela y ha brindado mayor credibilidad a los resultados que así se obtienen, de tal manera que éstos han marcado la pauta tanto de autoridades del sistema, como de la escuela y el aula. Han sido recurrentes los preparativos y “ensayos” que realizan los actores escolares a fin de conseguir mejores resultados. En este sentido, se ha llegado al extremo de que una prueba determina el currículum, siendo esto totalmente inconveniente para lograr el aprendizaje.

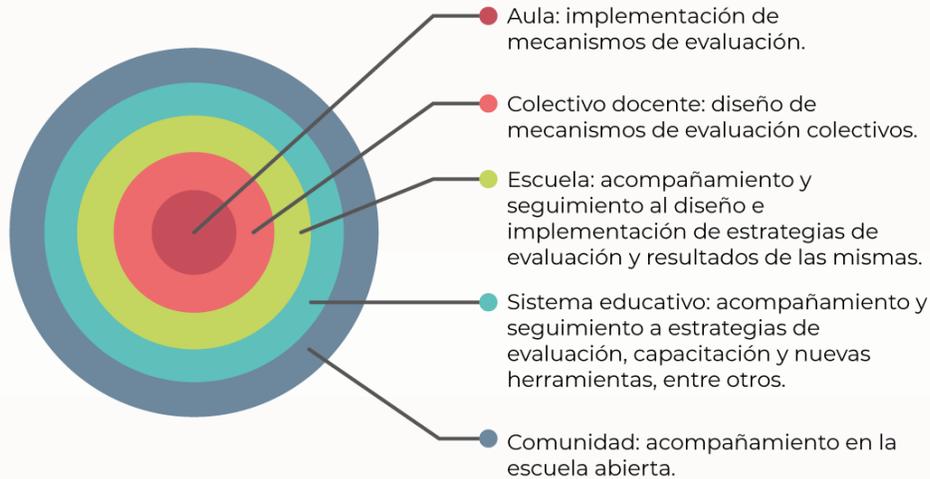
El evaluador externo ha aparecido como una garantía de evaluación objetiva, y poco o nada se realizó en pro de la coevaluación (evaluación que pueden hacer los pares horizontalmente) y de la evaluación propia o autoevaluación, a la cual se le tilda de autocomplaciente o “autoflagelante”. En fin, a los otros tipos de evaluación se les concedió poca credibilidad institucional y social.

Históricamente la evaluación fue confundida con la calificación, pues desempeñaba fundamentalmente ese rol en el aula. Pero la evaluación no es eso. En el MCCEMS la evaluación se entiende como un proceso cíclico en espiral, pues siempre habrá un punto de retroalimentación de la condición inicial, lo que permite transformarla y orientarla a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido se trata de un instrumento imprescindible para que las y los docentes logren situar las metas de aprendizaje como centro de su quehacer, para planear la estrategia de evaluación intra, inter y multidisciplinariamente, con el propósito de construir una evaluación integral, formativa y continua.

Para este tipo de evaluación, se requiere del trabajo colaborativo y consenso entre el personal docente para evitar duplicidades en los mecanismos de evaluación y sobre lo que se evalúa referido a la misma meta de aprendizaje. Se evita la sobrecarga de evidencias de aprendizaje, permitiendo que el profesorado y el estudiantado se concentren en el logro de las metas de aprendizaje, no en la entrega de documentos académicos y administrativos por parte del profesorado.

Así consiguen, en primer lugar, informarse de lo que ocurre en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que realizan colaborativamente; y en segundo, transformar las condiciones en que este se lleva cabo.

El y la docente, en colegiado, deben ubicar cuáles son las metas que se lograrán en la trayectoria de la unidad de aprendizaje curricular, considerando los diversos escenarios donde se desarrolla el proceso:



En todos los escenarios ocurren interacciones entre actores, que generan procesos continuos de evaluación participativa y dialógica:

- Docente-estudiante: se espera la retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y el fomento de procesos de autoevaluación.
- Estudiante-estudiante: se promueve la coevaluación y el acompañamiento entre pares.
- Estudiante-docente: se espera la retroalimentación sobre el proceso de enseñanza y el fomento de procesos de autoevaluación.
- Docente-docente: se promueve la coevaluación y el acompañamiento entre pares, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para la mejora continua de sus prácticas individual y colectiva.
- Docente-directivo: se espera la retroalimentación del proceso de la gestión académica y administrativa.
- Directivo-docente: se espera la retroalimentación del proceso de enseñanza y la revalorización de la práctica docente.
- Comunidad-centro escolar-comunidad: Con intención de promover la retroalimentación sobre el proceso educativo y su vínculo como escuela abierta.

De entre los tipos de evaluación diagnóstica, sumativa, la formativa ha demostrado ser una herramienta que contribuye a mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes (Black, 1998a), entendida como un proceso de varios pasos y no como una estrategia de evaluación en particular (James, 2008). Investigaciones recientes indican que el buen uso de la evaluación formativa incide sustancialmente en la forma en la que los alumnos aprenden a autogestionarse, sobre todo con el

uso de la autoevaluación. Sin embargo, en la literatura existen diversas definiciones de evaluación formativa, una de ellas sencilla y clara dice que “La evaluación formativa en el aula es la práctica de aprovechar las evidencias del aprendizaje de los alumnos para realizar ajustes que hagan avanzar el aprendizaje” (William, 2010), destacando que la retroalimentación es el elemento central de la evaluación formativa (Hattie y Timperley, 2007).

La postura sobre la evaluación para el aprendizaje orientada hacia la indagación se centra en el proceso de descubrimiento, reflexión, comprensión y revisión, integrando las evaluaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la que la retroalimentación se vuelve más efectiva cuando se relaciona con las metas de aprendizaje y se enfoca en el proceso. Si las evaluaciones en el aula proporcionan retroalimentación a nivel de proceso y de autorregulación, entonces promoverán tanto el rendimiento como el aprendizaje autorregulado (Heritage, 2018). La retroalimentación puede proceder de diversas fuentes (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluaciones automatizadas) y debe darse correctamente como apoyo, en el momento adecuado (más temprano para los conocimientos de bajo nivel; más tarde para las tareas complejas), a la persona adecuada que esté receptiva (Andrade, 2010).

Para lograr una evaluación formativa efectiva se consideran tres principios claves: 1. La evaluación está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 2. Las pruebas de evaluación se utilizan para hacer avanzar el aprendizaje. 3. La evaluación apoya la autorregulación de las y los estudiantes. De cumplirse en la práctica permitirá responder a las y los profesores y sus estudiantes a tres preguntas marco (Heritage, 2018): 1) ¿A dónde voy? Que implica establecer metas. 2) ¿Cómo voy? Donde monitorean su proceso y 3) ¿A dónde ir ahora?

Por otro lado, se ha establecido una conexión estrecha entre la evaluación formativa y el desarrollo del aprendizaje autorregulado de las y los estudiantes “[...] que se produce cuando los alumnos se fijan objetivos y luego monitorean y manejan sus pensamientos, sentimientos y acciones para acercarse a esos objetivos” (Zimmerman y Schunk, 2011). Cabe recalcar que “los alumnos autorregulados tienden a aprender más eficazmente porque tienen una poderosa combinación de estrategias de aprendizaje, autocontrol y motivación. Tienden a establecer objetivos para su aprendizaje, a utilizar estrategias de estudio y pensamiento adecuadas, gestionan su tiempo, buscan ayuda cuando la necesitan, utilizan los recursos disponibles, controlan su progreso y cambian su enfoque de aprendizaje cuando no funciona. En resumen, han aprendido a aprender” (Andrade, H., Heritage, M., 2018).

Un alumno autorregulado tiene un alto desarrollo metacognitivo que en parte es lo que se quiere lograr con esta propuesta. De acuerdo con Brown y Harris (2013):

“en su revisión sobre las investigaciones acerca de la autoevaluación, concluyeron que existe un vínculo entre la autoevaluación y una mejor capacidad de autorregulación, porque la autoevaluación promueve el compromiso de las y los estudiantes con los procesos centrales de autorregulación, incluyendo la fijación de objetivos, el autocontrol y la evaluación con respecto a los estándares.



Algunos estudios han demostrado que las y los estudiantes que utilizaban rúbricas para autoevaluar su aprendizaje estaban más autorregulados que las y los estudiantes que no lo hicieron.”

Como puede observarse no existe un solo modelo de evaluación, sino que la y el docente decidirá el que más le convenga de acuerdo a su práctica, al estudiantado y al contexto de su aula, pero si deberá recurrir a la evaluación formativa y a los procesos de retroalimentación.

XII. REFERENCIAS

- Adés, J. y Lejoyeux, M. (2003): *Las nuevas adicciones Internet, sexo, juego, deporte compras trabajo dinero*. Barcelona, Kairós.
- Adler, A. (2016). Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru. Dissertations. University of Pennsylvania. Recuperado el 17 de marzo de 2020 de: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3358&context=edissertations>
- Agenda Digital Educativa. Consultado en https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Albero, M. (2002): «Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información» [en línea], en *Zer Revista de estudios de comunicación*, consulta realizada el 19/01/03, material disponible en <http://www.ehu.es/zer/zer13/adolescentes13.htm>
- Ali, A. Ganuza, J. (1997): *Internet en la educación*, Madrid, Anaya Multimedia. Amorós, P., Buxarrais, M. R. y Casas, F. (2002): *La influencia de les technologies de la informació i comunicació en la vida dels nois i nois de 12 a 16 anys*, Informe 2002 [en línea], Institut d'Infància i MonUrbà. Observatorio de la Infancia y la Familia, Barcelona, consulta realizada el 21/12/03 material disponible en <http://www.ciimu.org/cast/publicacions/index.phtml>
- Area, M. (coord) (2001): *Educación en la sociedad de la información*, Bilbao, Desclée.
- Arroyo Ortiz, Juan Pablo (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Arroyo Ortiz, Juan Pablo (2021). *Presentación Rediseño Curricular*.
- Asociación de Internet MX. (2021). *17º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2021*. Ciudad de México.
- Balaguer, R. (2002): «Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio» [en línea], en *Revista Kairos*, Observatorio para la Cibersociedad, año 6, número 10, material disponible en <http://www.cibersociedad.rediris.es/archivo/articulo.php.?art=6>
- Ballester Vila, M^a G. y Sánchez Santamaría, J.: “La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 26, 2011. Consultado en <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> -
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2019). El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Recuperado en 28 de febrero del 2020 de: <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-esta-aqui-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>

- Barrón Tovar, J. F., & Domínguez Jiménez, R. (2012). La filosofía en tiempos del cólera. Acercamiento a una diagnosis de respuesta estético-política. *Murmullos filosóficos*, 3, 13–25.
- BBVA (Dirección). (2019). *Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanía para nuevos entornos* [Película].
- Boellstorff, T. (2012). Rethinking digital anthropology. En Miller, D., Horst, H. (2012) *Digital Anthropology*. London: University College of London.
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., Taylor, T.L. (2012). *Ethnography and virtual worlds*. Princeton: Princeton University Press.
- Borgobello y RoYusselli. (2016). *Rendimiento académico e interacción sociocognitiva de estudiantes en un entorno virtual*. Consultado en <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606143478>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (30 de septiembre 2019). Ley General de Educación. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Camargo Abello, Marina, & Calvo M., Gloria, & Franco Arbeláez, María Cristina, & Vergara Arboleda, Maribel, & Londoño, Sebastián, & Zapata Jaramillo, Felipe, & Garavito Prieto, Claudia (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112. [fecha de Consulta 24 de noviembre de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Carro Pastor María Luisa. (2007). “Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo” en *Revista Iberoamericana de Educación* n.o 41/4 – 10 de febrero de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Casado Iglesias, C. (2019). *Entornos de Desarrollo*. Madrid, España: Ra-Ma.
- Casanova, María Antonia. (1997) *Manual de evaluación educativa*. Madrid.
- Castells, M. (2000): Internet y la Sociedad en red [en línea], en lección inaugural del programa de doctorado sobre la Sociedad de la Información y en Conocimiento, consulta realizada 16/01/04 conferencia disponible en: <http://www.ouc.es/web//esp/articles/castells/menú.html>
- Castells, M. (2001): *La Galaxia de Internet Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Castillo, J. (2015). *La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible*. Documento Interno, Manizales, CINDE.
- Cebrian, J. (1998): *La zarza*, Barcelona, OUC-Proa. Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Clements, D., & Sarama, J. (2004). *Learning trajectories in mathematics education. Mathematical*

Thinking and Learning, 6(2), 81–89. <https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0602>

Clements, D., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math*. In *Learning and teaching early math*. Consultado en <https://doi.org/10.4324/9780203520574>

Collazos O, César Alberto, Guerrero Luis, Vergara. Adriana. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. <http://www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

Comba, Silvana, & Toledo, Edgardo (2008). La comunicación digital: Nuevos ambientes de interacción en la formación universitaria. *Razón y Palabra*, (63). [fecha de Consulta 25 de septiembre de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520798013>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Sugerencias de elementos para la mejora del Marco Curricular Común en la Educación media Superior*. México. MEJOREDUE.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Sugerencias de elementos para la mejora del Marco Curricular Común en Educación Media Superior*. México.

CUAED UNAM (s.f), *Lenguajes de Programación, Unidad de Apoyo para el Aprendizaje*. https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1023/mod_resource/content/1/contenido/index.html

Cuevas Valencia, R. E. (2015). Las TIC como instrumento pedagógico en la educación superior / ICT as a pedagogical tool in higher education. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 5(9), 64 - 79. Recuperado a partir de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/5>

De Zan, (2006). Los sujetos de la política. *Ciudadanía y Sociedad Civil*. En: *Tópicos No 14*, Santa Fé.

Del Rey, A. y Sánchez, J. (2011). Crítica de la educación por competencia. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. (15) Pp. 233-246. Consultado en <file:///C:/Users/sala.juntas/Downloads/Dialnet-CriticaDeLaEducacionPorCompetencias-5968512.pdf>

DEVCommunity, (2021, 25 de mayo). Top 10 Programming Languages to Choose in 2021. Consultado en <https://dev.to/selawsky/top-10-programming-languages-to-choose-in-2021-4gaj>

Díaz-Barriga, Á. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8(1),0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508101>

Díaz-Barriga, Á. (2006) Un enfoque de competencias en la Educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36 México <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

- Díaz-Barriga, F., Hernández, G., & Rigo, M. A. (Eds.) (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DOF. (2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Consultado en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- DOF. (2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Consultado en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- DOF. (2012). ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Consultado en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5278078&fecha=20/11/2012
- DOF. (2019). *Ley General de Educación*. Consultado en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- DOF: 06/07/2020. Programa sectorial derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024. Consultado en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- DOF: 15/05/2019. DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Consultado en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Duart, J. (2003): *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos* [en línea], UOC, consulta realizada el 08/01/04, artículo disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000): *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa. Gil, A., Feliu, J., Rivero, I. y Gil, E. (2003): *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital* [en línea], UOC, consulta realizada 11/12/03, artículo disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>
- Dueñas García, J. L. (2013). *Fracaso Escolar en el aula. Nivel Medio Superior. Un estudio desde el aula*. Guadalajara: Centro Universitario Ciencias Sociales y Humanidades. Consultado en <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2013/fracasoescolar.pdf>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford Press.

- Escobar Valencia, Miriam. (2005). Las Competencias Laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones?, *Estudios Gerenciales*, 21(96), 31-55. Retrieved May 23, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232005000300002&lng=en&lng=es
- Federación de Enseñanza de C.C.O.O de Andalucía (2009), La importancia del contexto en el proceso de enseñanza- aprendizaje; Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6448.pdf>
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educação & Sociedad.*, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705008>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas en México, Instituto Mexicano de la Juventud y Consejo Nacional de Población (2021). Situación de las personas adolescentes y jóvenes en el México. México. Disponible en: https://mexico.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/situacion_de_las_personas_adolescentes_y_jovenes_de_mexico.pdf
- Futschek, G. (2006). Algorithmic Thinking: The Key for Understanding Computer Science. Lecture Notes in Computer Science 4226, 159-168
- Gaiser, M. (2011). Apuntes sobre Teorías Lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. Vol 23, pp. 87-114. file:///C:/Users/88155/Downloads/36311-Texto%20del%20art%C3%ADculo%20o%20Rese%C3%B1a-36701-2-10-20111103.pdf
- Galindo, J. A. (2009). *Ciudadanía digital*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gallego Micael, Gortázar Francisco (2009). EclipseGavab, un entorno de desarrollo para la docencia online de la programación. XV JENUI. Barcelona, 8-10 de julio de 2009. <http://jenui2009.fib.upc.edu/>
- García, J., 2021. La Integración de las TIC en Ciencias Naturales <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial19>
- Gimeno Sacristán, J. (compilador) (2011). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España. Morata.
- Gutiérrez San Martín, M. (2004). "El valor del deporte en la educación integral del ser humano". En: *Revista de educación*: 105-126. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re335/re335_10.pdf
- Guzmán, I., Setteti, A. y Marín, R. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, Vol. 10 Núm. 2, pp. 7384. Consultado en <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2532/2503>
- Hackernoon (2021, 19 de febrero). 10 Best IDE Software to Consider in 2021. <https://hackernoon.com/10-best-ide-software-to-consider-in-2021-513033el>

- Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo*. México: Editorial Pax.
- Herrera, Adriana (2007). *Métodos de investigación: Un enfoque dinámico y creativo*. México: Editorial Esfinge.
- Heurtel, O. (2014). *PHP y MySQL. P.H.P. 5.5 Desarrollar un sitio Web dinámico e interactivo*, Informática técnica. España: Ediciones ENI training
- Historia de México I (2018). *Programa de Estudios. Tercer Semestre*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General de Bachillerato. Dirección de Coordinación Académica.
- INEE. Abandono escolar en bachillerato: una mirada a las raíces del fenómeno. *Red*. Consultado en <https://www.inee.edu.mx/abandono-escolar-en-bachillerato-una-mirada-a-las-raices-del-fenomeno>
- INEE (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica media superior*. México: autor.
- INEGI. (2020). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2019*. México. INEGI.
- Inglehart, R. (1991): *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid, CIS. Instituto Superior de Estudios Psicológicos (2004): ¡No sin mi móvil! [en línea], ISEP consulta realizada 19/04/04, artículo disponible en http://www.isep.es/cas/form_serv_recu_arti_movi.htm
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior*. Consultado en <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A328-EMS2017.pdf>
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín REDIPE* 7 (11): 65-81 – noviembre 2018. ISSN 2266-1536.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.
- Joyanes Aguilar L. (2020), "Fundamentos de programación: algoritmos, estructura de datos y objetos /", Quinta edición. *McGraw-Hill Interamericana*.
- Joyanes, L. (1997): *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*, Madrid, Mc Graw Hill.

- Koerner, S., Ernst, D., Jenkins, H. Chisholm, A. (2002): «Pathways to Measuring Consumer Behavior in an Age of Media Convergence» documento presentado en ESOMAR Conference, Cannes, los días 22 y 23 de junio.
- Liedtka, J., Salzman, R., & Azer, D. (2018). Design thinking for the greater good. Columbia University Press.
- López, D. F., & Mendizábal, I. R. (2013). LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN DIGITAL. En O. Islas, & P. Ricaurte, *Investigar las redes sociales. Comunicación total en la sociedad de la ubicuidad*.
- Lorenzo Vilches, Olga del Río, Nuria Simelio, Pere Soler, Teresa Velázquez; La investigación en comunicación: Métodos y técnicas en la era digital; Editorial Gedisa S.A.; Septiembre 2011, Barcelona.
- Macías, 2009; Vargas, 2011; La Jornada, 19 de junio de 2011; Observatorio filosófico de México. Consultado en <http://www.ofmx.com.mx/comunicados>
- Macías, M. (2017). El estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Recuperado de <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/el-alumno-como-protagonista-de-supropio/765cad1d-0696-43bb-9add-649a7e1c5650>
- Martínez, E. C. (2014). Hacia la Ciudadanía digital: una carrera de obstáculos. *VXLVII Congreso de Filosofía Joven*.
- Memoria mesa de diálogo Ciencias Sociales, abril 2021.
- Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2008). ¿Cuánto y Dónde Impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela. Chile: Valores UC. Recuperado el 7 de marzo del 2020 de:
<http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Cu%3%90%C3%9Dnto-y-donde-impacta.pdf>
- Miguel Ángel Jara ... [et al.]; compilado por Miguel Angel Jara; coordinación general de Miguel Angel Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin - 1a edición especial. - Cipolletti: Miguel Ángel Jara, (2018). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*.
- Ministerio de educación de Chile. (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. Chile. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Monereo, C., Badia, A., Doménech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez, J. L... Vayreda, A. (2005). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender España: Graó.

- Montes Mata, K. J., Marín Uribe, R., Muñoz Beltrán, F., & Soto Valenzuela, M. C. (2019). Transversalidad y transdisciplina: la planificación docente en la educación superior. *Revista Publicando*, 6(22), 35-49. Consultado en <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2027>
- Moreno Castañeda, Manuel. (2004). "Valores transversales en el currículum". *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE-La Tarea*. Universidad de Guadalajara.
- Mujica Johnson, F. y Toro Oyarzún, M. A. (2019). Formación afectiva en la educación parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 57-71. Epub 01 de diciembre de 2019 de: <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2907>
- Muñoz Martínez, Marisol. (2020, noviembre-diciembre). Políticas educativas e incorporación de las TIC en la educación superior mexicana. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(6). doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.6.13>
- Natal, A. B. (2015). *Ciudadanía digital. Entre la novedad del fenómeno y las limitaciones del concepto*. México: UAM Iztapalapa.
- Naval, C., Sábada, Ch., Bringué., X. (2003): Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las relaciones Sociales de los Jóvenes Navarros, Navarra, Gobierno de Navarra.
- Naval, C., Sábada, Ch., Bringué., X. y Pérez-Alonso, P. (2003): Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos, XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Otros Lenguajes en Educación, Barcelona, los días 26 y 27 de junio.
- Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI). (2019). *Encuesta de jóvenes en México 2019*. México. Fundación SM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago: Naciones Unidas.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2018). *Nota país. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2018 – Resultados*. Consultado en https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015). *Skills for Social Progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OCDE. Recuperado el 3 de abril de 2020 de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page1
- Pacheco-Méndez, T. (2018). Cultura digital e investigación en ciencias sociales: Principales desafíos. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, (54), 227-242. doi:10.33676/EMUI_nomads.54.09 http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/425/PachecoM%C3%A9ndezT_2018_Cultura-digital-e-investigacion-en-ciencias-sociales_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Perelman, F. (Coord.) (2011). Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas. Buenos Aires: Aique.
- Pier Levy. *Cibercultura: informe al consejo de Europa* (2007, 1ra Ed.). Editorial ANTHROPOS. Barcelona, España.
- Pieters, J., Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2019). Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning (p. 424). Springer Nature.
- Pinto, M., García, F. J., & Manso, R. A. (2014). La lectura digital en las bibliotecas públicas. Promoción y gestión de cambio. Buenos Aires: Alfagrama.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2007). An introduction to educational design research. In *Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China)* (Vol. 23).
- PNUD. Informe sobre desarrollo humano, PNUD, Nueva Cork, 2000.
- Poy Solano, Laura, "Más de 600 mil jóvenes en México no terminan su bachillerato: Sylvia Ortega", en *La Jornada*, 22 de marzo de 2018
- Puga, Cristina (2009). Ciencias sociales. Un nuevo momento; en *Revista Mexicana de Sociología*, vol.71, diciembre, pp, 105-131, UNAM, México.
- Razo, A. (2014). *Tiempo de Aprender. Un estudio sobre el uso y organización del tiempo en las escuelas mexicanas*, Tesis doctoral, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Remolina De Cleves, Nahyr, & Velásquez, Bertha Marlén, & Calle M., María Graciela (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2),263-281. [fecha de Consulta 24 de noviembre de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600215http://online.ariat.edu.mx/adistancia/liderazgo/lecturasfalt/docentesfunciones.pdf>
- Revisión MCC 0-23 años, (2020).
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual Teachers on Student Achievement: evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, Vol. 2 (94).
- Rodelo Molina, Milys Karina; Torres Díaz, Gabriel Agenor; Jay Vanegas, Witt; Flórez Guzmán, Yazmín. *Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.11, 2020. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Román, M. y Diez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum: Una didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Sampieri, Hernández Roberto (et.al.) (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Mc.Graw-Hill.

- Schwald, M. y Gómez, E. (2004). *Inversiones socialmente responsables e inversiones éticas: Beneficios de la responsabilidad social empresarial y las inversiones socialmente responsables*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, México. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, México. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México. SEP.
- SEDESOL; Centros Comunitarios de Aprendizaje; <http://www.microrregiones.gob.mx/ccs.php>; Consultado 29/09/2021
- SEMS. COSDAC. (2019). *Encuesta del perfil de alumnos de educación media superior*. México.
- SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Consultado en <https://www.gob.mx/sep/documentos/planes-de-estudio-educacion-media-superior> (Consultado el 6 de abril de 2020)
- SEP. (2019, 14 de dic.). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo escolar 2020-2021*. México: SEMS.
- SEP- PNUD (marzo, 2021). *Curso de capacitación "Formación socioemocional para el desarrollo integral de las comunidades escolares de educación media superior"*. México: SEP.
- Sierra Caballero, F. y Alberich Pascual, J. (eds.) (2019). *Epistemología de la comunicación y cultura digital: Retos emergentes*. Granada: Universidad de Granada <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90902/Epistemologia%20de%20la%20comunicacion%20electronica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tenbrink, Terry D. (1988). *Evaluación: guía práctica de profesores*. Madrid: Narcea.
- Tencio, C. B. (2013). *La Transversalidad: Una Oportunidad para Fortalecer el Currículo en la Educación Superior Desde la Gestión Institucional*. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 68-80.

- Tinajero, Guadalupe; López Bonilla, Guadalupe; Pérez, Carmen (2007). "Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: El caso de Ciencia, tecnología, sociedad y valores", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 15, núm. 4.
- Tuiran, Rodolfo y Hernández, Daniel, (2015), "Desafíos de la educación media superior en México", http://prepacihuatlan.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/01desafios_ems_mexicorodolfotuiran_0.pdf Consultado el 21 de julio de 2021
- UEDE. (14 de junio de 2019). Obtenido de <https://www.eude.es/blog/derechos-digitales-eude/>
- UNICEF (2019); Misión #4 - Resolución de Problemas; <https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-4-resoluci%C3%B3n-de-problemas>; Consultado: 26/09/2021
- Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Posgrado. 3 p. URL: <http://argos.fhycs.unam.edu.ar/handle/123456789/152>
- USICAMM. (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior. SEP.
- Vaca, J. & Hernández, D. (2006). Textos en papel vs textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? Perfiles educativos, 28(113), 106-128.
- Valle Contreras, M. E. (2020). Matriz de contenidos y ejes transversales para la educación artística (Propuesta de trabajo). *AKADEMOS*, 97-116. <https://doi.org/10.5377/akademos.v0i0.9512>
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Velazco Marina, Mosquera Fidel (2007). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf
- Vilajosana Guillen X, Navarro moldes L. (2014). Arquitectura de aplicaciones WEB España: universidad Oberta de Catalunya pág. 36
- Villa Lever, Lorenza (2014). "Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades." *Innovación educativa*, vol. 14, n. 64. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000100004&script=sci_abstract Consultado el 20 de julio de 2020
- Villanueva, D. (17 de 02 de 2020). Sin acceso a internet 34 millones de personas: encuesta. *La Jornada*.
- Villaseñor García, M. L. (enero-marzo 2006). La trascendencia de los temas transversales en la educación. *Educación. Revista de Educación*. p17-26p.
- Vinicio, Marco & Gamboa, López & López Gamboa, Marco. (2020). La importancia de la alfabetización digital para los docentes de Enseñanza de las Ciencias Naturales. 7. 12003. Consultado en

https://www.researchgate.net/publication/341909191_La_importancia_de_la_alfabetizacion_digital_para_los_docentes_de_Ensenanza_de_las_Ciencias_Naturales

Vital Carrillo, M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 9(18), 9-12. Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/7593>

WebCreek, (2021). What are the Top 10 Frameworks for 2021 <https://www.webcreek.com/en/blog/technology/top-10-frameworks/>

Yepes Cuervo, John Fredy (2006). Apuntes sobre comunicación digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (19), [fecha de Consulta 25 de septiembre de 2021]. ISSN: 0124-5821. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220467012>

YUS, R. R. (2000). *¿Qué se debe enseñar en la escuela de hoy? La crisis adolescente*. Ludus.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Zamora, I. (2020). *Una aproximación a la ciudadanía digital en México: acceso, habilidades y participación política*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

Zapata Callejas, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*. 8, (2), 24-33. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382>

Zarzar, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias*. Instituto Didaxis de estudios superiores.