



**REDISEÑO
DEL MARCO
CURRICULAR COMÚN
DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
2019-2022**
Documento base



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Leticia Ramírez Amaya

Secretaria de Educación Pública

Carlos Ramírez Sámano

Subsecretario de Educación Media Superior

Silvia Aguilar Martínez

Coordinadora Sectorial de Fortalecimiento Académico

© **Secretaría de Educación Pública**
Segunda edición, 2024

Subsecretaría de Educación Media Superior
Av. Universidad 1200, Col. Xoco.
Benito Juárez, C.P. 03330, Ciudad de México (CDMX).
Distribución gratuita. Prohibida su venta.



REDISEÑO DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2019-2022

Documento base resultado de la discusión con docentes en planteles, conferencias y reuniones de trabajo por subsistemas y con expertos de las diversas áreas del MCCEMS

Contenido

I.	PRESENTACIÓN	5
II.	FUNDAMENTO DEL CAMBIO	5
	2.1 Las y los adolescentes y jóvenes.....	10
	2.2 Transformación incluyente	19
	2.3 Las siete paradojas	21
	2.4 ¿Por qué trascender las competencias?	28
	2.5 Algunos resultados obtenidos del enfoque en competencias.....	30
	2.6 La emergencia sanitaria por COVID-19.....	34
III.	ESTRUCTURA DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR...	35
IV.	CARACTERÍSTICAS DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	37
V.	EL CURRÍCULUM FUNDAMENTAL.....	39
	5.1 Recursos sociocognitivos	39
	5.1.1 Lengua y Comunicación	41
	5.1.2 Pensamiento matemático	41
	5.1.3 Conciencia histórica	41
	5.1.4 Cultura digital	42
	5.2 Áreas de conocimiento.....	42
	5.2.1 Ciencias naturales, experimentales y tecnología.....	42
	5.2.2 Ciencias sociales	43
	5.2.3 Humanidades.....	44
VI.	CURRÍCULUM AMPLIADO	44
	6.1 Recursos Socioemocionales.....	45
	6.1.1 Responsabilidad social.....	46
	6.1.2 Cuidado físico corporal.....	46
	6.1.3 Bienestar emocional afectivo	47
	6.2 Ámbitos de la formación socioemocional	47
	6.2.1 Práctica y colaboración ciudadana	47



6.2.2 Educación para la salud.....	48
6.2.3 Actividades físicas y deportivas	48
6.2.4 Educación Integral en Sexualidad y Género	48
6.2.5 Actividades artísticas y culturales	49
VII. CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS, CONCEPTOS CENTRALES Y TRANSVERSALES	49
7.1 Función de la categoría y subcategoría	49
7.2 Categorías y subcategorías de las Áreas de conocimiento y Recursos sociocognitivos del MCCEMS	50
7.2.1 Recursos sociocognitivos.....	50
7.2.2 Áreas de conocimiento	54
VIII. APRENDIZAJES DE TRAYECTORIA (PERFIL DE EGRESO)	56
IX. META DE APRENDIZAJE	57
X. PROGRESIONES DE APRENDIZAJE	57
XI. LA EVALUACIÓN EN EL MCCEMS	58
XII. PROGRAMA AULA, ESCUELA Y COMUNIDAD (PAEC)	59
11.1 Componentes del PAEC.....	60
XIII. TRANSVERSALIDAD	60
XIV. REFERENCIAS.....	62



REDISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

I. 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, nacional y global.

Por ello, es preciso contar con un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS) diseñado y puesto en práctica desde la inclusión, participación, colaboración, escucha y construcción colectiva. Este proceso da continuidad a los esfuerzos iniciados desde finales de 2018, con los Foros Estatales por un Acuerdo Nacional sobre la Educación y la emisión de las líneas de política pública para la Educación Media Superior (Arroyo, 2019); así mismo, responde y atiende los mandatos de la Nueva Escuela Mexicana, la reforma al artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.

Este nuevo Marco Curricular Común busca rebasar el paradigma instrumental que ha caracterizado los diseños curriculares previos, y reconocer que se trata de un proceso de diálogo e interacción que convoca a todos los actores educativos. Se trata de un currículum donde se hace explícito el papel del docente como diseñador curricular y agente de transformación social.

Es una apuesta curricular centrada en el desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes, la cual se construye a partir de la necesidad de formar estudiantes 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, pero también de su entorno inmediato, 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 aquejan y que tengan la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de su vida. En suma, que sean adolescentes y jóvenes capaces de erigirse como agentes de transformación social y que fomenten una cultura de paz y de respeto hacia la diversidad social, sexual, política y étnica; solidarios y empáticos. El MCCEMS encuentra riqueza en la diversidad y en la divergencia, genera consenso para vislumbrar mayores alternativas y horizontes, abre nuevos canales que facilitan el intercambio de información y experiencias entre los actores educativos y comunitarios.

II. FUNDAMENTO DEL CAMBIO

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008, estableció como 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 Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Definen a una competencia como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (Acuerdo 442, 2018).

En ese sentido, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), mencionó que el MCC de esta reforma pretendió dar solución a uno de los principales problemas de la Educación Media Superior (EMS): la falta de identidad y de objetivos compartidos para el tipo educativo (p. 27).



Ante la problemática identificada, la RIEMS planteó tres posibles soluciones: i) establecer los desempeños finales compartidos que al concluir el ciclo de bachillerato deberían alcanzar todos los egresados; ii) crear un tronco común para todas las modalidades y subsistemas; o iii) definir un conjunto de asignaturas obligatorias. Para la autoridad educativa, los desempeños finales compartidos fue la opción más viable y conveniente porque les permitía unificar y mantener la diversidad al definir cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios (MEJOREDU, 2021).

Y añadió: “un vacío que se encuentra en los Acuerdos Secretariales (442 y 444) que dan forma a la RIEMS y conforman al SNB, es que no se define qué es el MCC; si bien se habla de un enfoque o estructura, no se define ni se señala de manera explícita cuáles son sus componentes” (MEJOREDU, 2021, p. 29).

Por otra parte, para garantizar la educación obligatoria en la reforma del 2013, en el año 2017, se puso en marcha el Modelo Educativo de la Educación Obligatoria, en donde se elaboraron planes y programas de estudio poniendo el énfasis en los aprendizajes clave, en las prácticas pedagógicas y en 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).

En la EMS, el currículo propuesto buscaba la formación propedéutica para la educación superior, la formación de los jóvenes como ciudadanos competentes y personas capaces de construir sus proyectos de vida y la preparación para ingresar al mundo del trabajo (MEJOREDU, 2021, p. 29).

En 2017 se identifica un avance en tratar de definir qué es el MCC; no obstante, no se encuentra una consistencia entre ambas definiciones: en la primera (SEP, 2017b) se precisa como un esquema de organización curricular, mientras que en la segunda (DOF, 2018) se limita a señalar que se trata del perfil de egreso con base en competencias. En cuanto a los componentes que constituyen al MCC, en la primera definición se ubica solo a las competencias; en cambio, en la segunda definición se encuentran como sus componentes al perfil de egreso y a las competencias. Referente a la finalidad, se advierte consistencia entre ambas definiciones y el planteamiento inicial del MCC de 2008: dotar de identidad a la EMS (MEJOREDU, 2021).

En los Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, se hizo un esfuerzo en concretar las competencias, a través de los aprendizajes clave, que si bien fue una propuesta novedosa no logró definir los elementos que lo conformaban, “la ambigüedad respecto a la definición del MCC y su conformación, decanta en una propuesta limitada para orientar, con mayor precisión, el diseño de planes y programas de estudio de la EMS, puesto que el MCC marca la pauta para su elaboración” (MEJOREDU, 2021, p. 31).

Con respecto a los procesos de reforma de los contenidos académicos, la RIEMS redujo parte importante de los contenidos que formaban integralmente a los educandos al quitar temas y conocimientos de las ciencias sociales, humanidades, así como la enseñanza de la historia. Evidencia de este proceso de adelgazamiento de los contenidos 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.



Por lo que, ante esta situación, fue necesario realizar ajustes y cambios a la propuesta de reforma original. Mediante 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 eran 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.

En el currículum del campo disciplinar de las ciencias experimentales se reveló una falta de homogeneidad en los contenidos que se imparten en los subsistemas de la SEMS en el número de cursos de biología, química, física y ecología. Las diferencias en contenidos no son profundas, pero sí el nivel al que se desglosan. La consecuencia fue el predominio de la enseñanza teórica de las ciencias, incluso en los subsistemas que más horas asignadas a las ciencias tienen, que a su vez es un factor que aleja a las y los estudiantes de estas disciplinas. La falta de experimentación repercutió en la formación de los estudiantes, 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 de evaluación de tipo sumativo ampliamente extendidas no contribuyeron a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y se requirió de un nuevo enfoque fundado en la evaluación formativa que se oriente hacia el aprendizaje autorregulado de las y los estudiantes.

El currículum actual del área de ciencias sociales presenta una heterogeneidad en la cantidad de materias que se enseñan, siendo el mayor número para el bachillerato general, mientras que el bachillerato tecnológico queda básicamente limitado a una. Sin embargo, un rasgo distintivo es la introducción de otras áreas como la historia y la comunicación, quedando los contenidos de las ciencias sociales relegados, con poca correspondencia entre el nombre de la asignatura y los temas revisados.

El estudiantado del bachillerato tecnológico, como en los demás bachilleratos, debería no sólo enfocarse en el sector laboral, sino contar con la oportunidad de conocer a su sociedad de una manera completa, 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 en las dinámicas del sistema productivo y distributivo.

Como se señaló en párrafos anteriores, los contenidos de historia fueron omitidos en el bachillerato tecnológico y sólo se desarrollan en los planes y programas de estudio del bachillerato general y del Colegio de Bachilleres, los cuales se caracterizan por ser planteamientos generales que no permiten el desarrollo de un proceso de aprendizaje crítico de la historia. Así, el enfoque de la asignatura de Historia de México I del bachillerato general señala que: “está encaminada a que el alumno reflexione y analice los procesos históricos ocurridos en México y en un contexto global, a fin de que los relacione con su realidad actual fomentando el sentido de identidad nacional y respetando su pluriculturalidad asumiendo una postura crítica sobre ellos.” La afirmación engloba una serie de procesos de carácter cognitivo que no bastan con reflexionar y analizar por parte del estudiante, sino que son necesarios explicar, contextualizar y problematizar con mayor amplitud y profundidad; para



tal efecto, se necesitan estrategias y recursos didácticos, que los actuales programas no prevén. Asimismo, no hay una intención de superar el modelo memorístico, cronológico y lineal de enseñanza de la historia, aun cuando las y los estudiantes de la EMS pueden desarrollar otras formas de estudiarla.

Si bien, la comunicación se contempló como un área fundamental en los planes y programas de estudio de la EMS, la RIEMS la concibió como un campo disciplinar “al servicio” de los otros campos. De la misma manera, en el año 2013, con el conjunto de acuerdos secretariales ante la Reforma Educativa del gobierno en turno, se partió de un enfoque comunicativo que, más allá de abrir la percepción del área, en realidad la acotaba a contenidos exclusivamente temáticos, y no en función de las necesidades de las y los jóvenes.

En el año 2016, el área de comunicación no sólo estaba saturada en cuanto a contenidos, sino que, además la transversalidad y las habilidades socioemocionales no estaban presentes en los parámetros indicados por la RIEMS. Asimismo, los paradigmas anteriores de la comunicación manifestaban una noción secundaria sobre el proceso de transmitir y comunicarse entre las personas. Dicho de otra forma, la comunicación se enseñaba como una herramienta y no como una acción vital y social.

Con las asignaturas actuales, las y los jóvenes no tienen suficientes habilidades de análisis de información, investigación documental y bibliográfica que son fundamentales para diferentes aspectos de su vida: por ejemplo, el mejoramiento de su capacidad analítica y de discernimiento ante los fenómenos digitales; para una mejor preparación en sus proyectos escolares y los textos académicos; y porque reconfigura la mirada y el trabajo de la comunicación en su siguiente etapa: la educación superior o la incorporación laboral.

En el MCC de la RIEMS, se contextualizó como básicas a las competencias disciplinares del campo de matemáticas, las cuales buscan promover la competencia matemática y se relaciona 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, 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 pensamiento matemático ni una formación que rebese lo procedimental. Por lo que se requiere dar sentido a los contenidos matemáticos actuales en el bachillerato, considera 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 habilitar en 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 el aspecto cultural y social que involucra lo tecnológico.

Las acciones y políticas educativas que se han implementado en el pasado para atender las problemáticas de las juventudes han sido insuficientes o han ignorado los problemas de fondo para implementar soluciones efectivas. 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 jóvenes 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 de excelencia 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 esfuerzo individual y limitados en su vinculación con los problemas de su comunidad y entorno, lo cual condujo a olvidar lo esencial de la educación: formar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes 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 académica 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 para 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 una historia y herencias culturales comunes (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 excelencia 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 incide 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 que demanda el siglo XXI (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.

2.1 Las y los adolescentes y jóvenes

La OMS (Adolescentes: Riesgos para la salud y soluciones, Nota descriptiva. Diciembre de 2018) define el periodo de la adolescencia entre los 10 y los 19 años, mientras que la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud define juventud como aquellas personas entre 12 y 29 años (artículo 2 de la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud).

“Es una fase de transición entre la niñez y la vida adulta, en la que se presentan diversas transformaciones biológicas y psicológicas que implican una adaptación constante con la sociedad y la cultura en las que las y los adolescentes se desenvuelven y relacionan.” (Infografía. La adolescencia, módulo 1. Curso CNDH. Prevención de las violencias contra las adolescencias y su participación para la reconstrucción del tejido social)

Con base en las proyecciones poblacionales 2016-2050 del Consejo Nacional de Población (CONAPO), se estimaba que para 2020 en México residirían alrededor de 39.2 millones de personas adolescentes y jóvenes (12 a 29 años). El 52.7% de las personas de dicho sector poblacional se concentraba en 8 entidades: Estado de México (13.6%), Jalisco (6.7%), Ciudad de México (6.6%), Veracruz (6.0%), Puebla (5.5%), Guanajuato (5.1%), Chiapas (4.7%) y Nuevo León (4.6%) (Secretaría de Gobernación (2020). Situación de las personas adolescentes y jóvenes de México. Información oportuna para la toma de decisiones.)

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) elaboró el Censo 2020^[1], en el cual el 6.1% de la población nacional de tres años en adelante, se registró como hablante de alguna lengua indígena, lo que representa alrededor de 7.36 millones de personas. Se destaca que en México habitan 11.8 millones de personas en hogares indígenas, siendo 5.7 millones hombres y 6.1 millones mujeres. En cuanto a los idiomas originarios, el náhuatl continúa siendo el más hablado, con el 22.5% de los hablantes de una lengua indígena, representado por 1.65 millones de personas, siguiendo el maya con 774 mil hablantes (10.6%). Igualmente, el 2.0% de la población nacional indicó pertenecer a un pueblo afrodescendiente, de los cuales el 7.4% confirmó hablar una lengua indígena. Sin embargo, es importante señalar que los problemas de subregistro de población indígena, se agravaron por la temprana suspensión de recolección de datos del censo, debido a la pandemia de COVID-19. De este modo, fuera de los datos censales, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas indica que 25 millones de personas se identificaron como pertenecientes a un pueblo indígena.

¹ INEGI, “Censo de Población y Vivienda 2020”. México, INEGI, 2021. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf

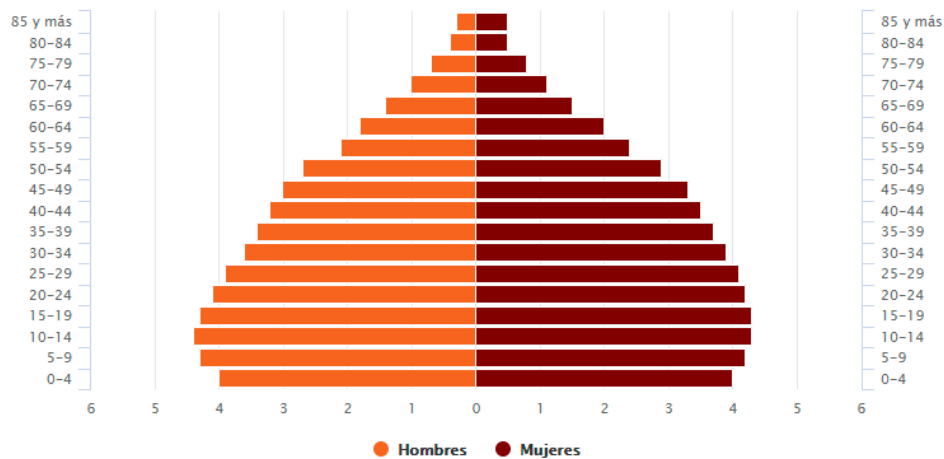


Debido a su representatividad a nivel nacional para el nivel medio superior de la población indígena como de la afrodescendiente, se destaca que sólo en 8.7% de los telebachilleratos comunitarios y en 29.1% de los centralizados, contaran con hasta ocho alumnos por computadora para realizar actividades de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, aunque la población afrodescendiente tiene un menor rezago educativo que la indígena. Se tiene registro que, hasta los 19 años, el 44 % de alumnos afrodescendientes concluye la educación media superior y solo 32.8 por ciento de los indígenas lo hace.

De acuerdo con los resultados emitidos del Censo de Población y Vivienda 2020, por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México habitan 126,014,024 personas, de las cuales el grupo etario que se esperaba estuviera cursando la EMS representan el 8.6% (10,806,690 personas), 4.3% hombres (5,462,150) y 4.3% mujeres (5,344,540). Sin embargo, solo el 45.3% asiste a la escuela.

Población por edad y sexo



Fuente: INEGI Censo de Población y Vivienda 2020.

Porcentaje de la población de 15 años y más según nivel educativo



Fuente: INEGI. Censos y Conteos de Población y Vivienda.

Por otro lado, la Encuesta de Jóvenes en México (EJM) 2019 del Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI) señaló que los obstáculos para ingresar y permanecer en la escuela pública de media superior, mencionados por las y los jóvenes son principalmente de índole económica, relacionados con la imposibilidad de costear los insumos escolares y las cuotas que cobran en las escuelas, a pesar de ser instituciones públicas, seguido de la dificultad de los trámites y cuotas de inscripción y en menor proporción (8.4%) por la lejanía de la escuela (OJI, 2019). Respecto a las razones de abandono, el 36.4% de las y los jóvenes declararon haber abandonado por cuestiones económicas, por falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripciones o por darle prioridad al trabajo (7.2%), mientras que el 7.8% declararon que abandonaron la escuela porque no les gustaba el estudio o por problemas relacionados con el estudio (7.5 por problemas para entenderles a los maestros y 6% por reprobación de materias) y en una menor proporción por haberse embarazado (4.7%) (INEE, marzo-junio 2017).

Entre los principales resultados dados a conocer en la EJM se muestra que el estigma de “ninis” está basado en “prejuicios y en una lectura sesgada y desinformada de algunas encuestas cuyas opciones de respuesta no incluyen a jóvenes —en su mayoría mujeres— que llevan a cabo tareas del hogar, ni a aquellos que desempeñan trabajos informales y no regulares (OJI, 2019, p.46).

En la misma encuesta se mencionó que casi 6 de cada 10 jóvenes han estado expuestos a situaciones de violencia: 58% refiere haber experimentado o atestiguado alguna situación de violencia. Los espacios en donde ocurre el maltrato físico o agresión entre pares son con los amigos, en la escuela o lugar de trabajo, en las redes sociales y en las relaciones de pareja (OJI, 2019, p. 64).

A pesar de este contexto adverso, y una reducción de las expectativas de un mejor futuro de las y los jóvenes, la EJM muestra que valoran la familia, la salud, el ganar dinero, el trabajo y la educación. El

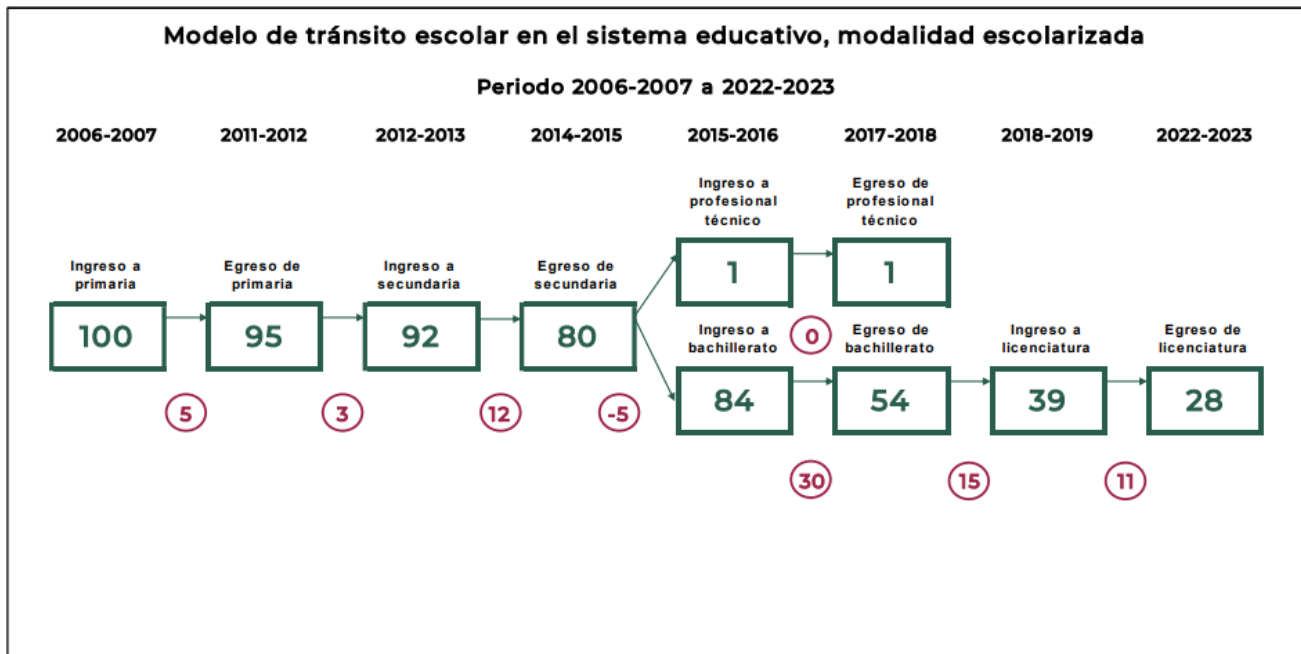


58.3% del total de jóvenes encuestados valoró como muy importante a su familia, mientras que el 57.7% a la salud, 51.8% el ganar dinero y alrededor del 50% el trabajo y la educación (50.8% y 49.4%, respectivamente). Las y los jóvenes tienen altas expectativas en la educación, ya que la consideran como el camino para mejorar sus condiciones de vida. Los menores porcentajes a aspectos de la vida de la juventud mexicana considerado como “muy importante” lo obtuvieron la política (23.9%) y la religión (22.5%).

Asimismo, en el tema de autopercepción, el 58.2% señalaron que “están demasiado preocupados por su imagen”, 53.1% en que “son rebeldes” y 50.8% “pensando solo en el presente”. En las respuestas con menores porcentajes se encuentra la autopercepción de que “son tolerantes” (40.8%) y “maduros” (as) (34.3%).

Es importante hacer notar que, si se considera por ejemplo la trayectoria educativa de las y los estudiantes que iniciaron sus estudios de educación básica en 2001, del 100%; sólo el 84% ingresó a bachillerato, y de éstos sólo el 54% lo concluyó. De igual forma, si se contempla la trayectoria hasta el término de la educación superior, sólo el 28% terminó sus estudios; lo que significa que de 10 estudiantes que ingresaron a la primaria, sólo 2.8 finalizaron una licenciatura (Gráfica 1).

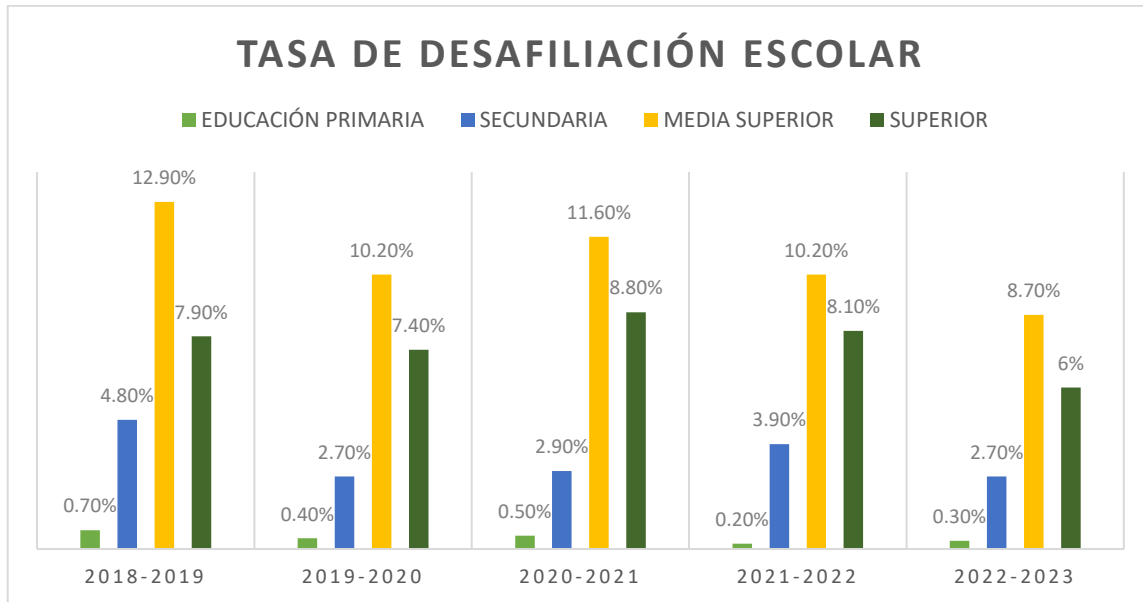
Gráfica 1 Eficiencia del sistema educativo escolarizado, nacional.



Nota: El modelo refleja el comportamiento de cada 100 estudiantes que iniciaron su educación primaria en el ciclo escolar 2006-2007, y sigue su trayectoria hasta cuántos lograron terminar estudios superiores en el ciclo escolar 2022-2023. En la representación del modelo, las cifras dentro de los círculos señalan el número de estudiantes que abandonaron temporal o definitivamente sus estudios. Fuente: Sistema de Estadísticas Continuas de Educación de Formato 911, DGPPyEE, SEP, en Secretaría de Educación Pública (2023). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, periodo 2022-2023, p. 14.

Como se puede observar, el abandono es uno de los problemas más urgentes por atender desde la educación secundaria hasta la educación superior; en la EMS es donde se presenta la tasa más alta de abandono de los estudiantes inscritos en algún semestre. (Gráfica 2).

Gráfica 2. Tasa de desafiliación escolar² 2018-2023

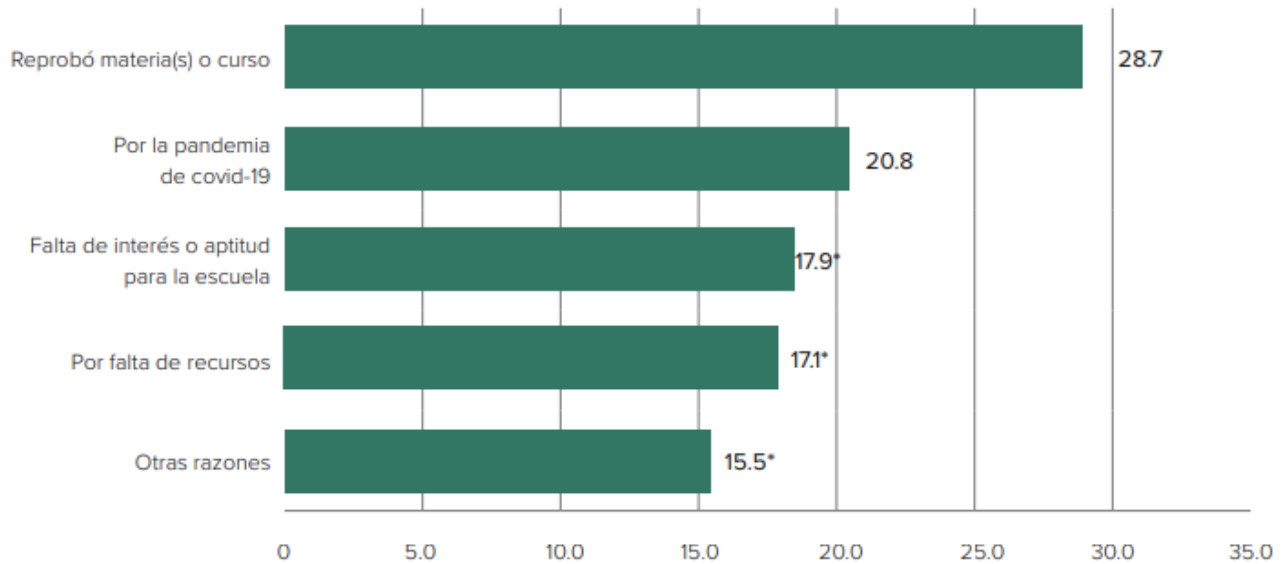


Fuente: Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico, con información de *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional (2021-2022)* e INEGI.

La desafiliación escolar obedece a diversos factores de carácter socioeconómico, académico, emocional y asociados al propio plantel. Así, la desafiliación escolar en los estudios de la EMS no es un proceso homogéneo, pues no todos dejan de asistir a clases por las mismas razones. Ahora bien, conforme a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) las causas para que las y los jóvenes abandonen sus estudios, se vinculan en primer lugar con factores escolares-institucionales (28.7%); en segundo lugar, por la pandemia de COVID19 (20.8), por falta de interés o aptitud para la escuela (17.9%) con cuestiones económicas (17.1%); Otras razones (15.5%) (Gráfica 3).

² “Mejoredu se distanció del concepto de abandono escolar por considerar que se responsabiliza a los estudiantes de la interrupción de sus estudios, sin tomar en cuenta factores de distinto tipo –contextos social, económico, familiar e incluso escolar–, que al constituirse en barreras, obstaculizan el desarrollo de trayectorias completas e ininterrumpidas.” (MEJOREDU, 2022).

Gráfica 3. Distribución de las razones por las que la población inscrita a educación obligatoria en el ciclo escolar 2020-2021 no terminó el grado escolar



* Estimación con un nivel de precisión moderada: coeficiente de variación en el rango de [15, 30%].

Nota: la población inscrita a educación obligatoria incluye a los matriculados en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Fuente: MEJOREDU (2022) con base en la Encuesta Nacional Sobre el Acceso y Permanencia en la Educación 2021 (INEGI, 2022)

Asimismo, para Arroyo y Olvera (2019), los motivos para que las mujeres y los hombres que cursan el nivel medio superior abandonen sus estudios; consideran el disgusto por estudiar, el embarazo adolescente, el casamiento, entre otros (Gráfica 4).

Gráfica 4. Motivos de abandono en la EMS.





Fuente: Arroyo y Olvera (2019); con información de SEP (2012), y del Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior en Compromiso Social por la Calidad de la Educación: <http://compromisoporlaeducacion.mx/desercion-abandono-en-media-superior>

La tasa de desafiliación en la EMS alcanzó su máximo histórico de casi 19% durante el ciclo escolar 1990-91 (Tuirán y Hernández, 2015), mientras que para el ciclo 2015-2016, esta se ubicó 13.3% en el sistema escolarizado y en 15.5%, considerando la modalidad mixta, que en números absolutos representa casi setecientos mil jóvenes que abandonan sus estudios cada año (INEE, 2017). Lo anterior indica que, en un cuarto de siglo, el índice de abandono ha disminuido en 3.5 puntos porcentuales.

El índice de abandono varía dependiendo del modelo educativo. Durante el ciclo escolar 2015-2016, el profesional técnico presentó las mayores tasas de abandono (24.3%), seguido del bachillerato tecnológico (15.8%), estando solo por debajo de la tasa total promedio el bachillerato general con una tasa de 13.3%. Este fenómeno se observa con mayor intensidad en los estados de Morelos, Campeche, Ciudad de México y Nayarit y en subsistemas que brindan servicios educativos a los hogares más desfavorecidos, tales como el COBAES, CONALEP, DGETI, DGETA y en el caso de la Ciudad de México, en el IEMS (La Jornada, 22 de marzo de 2018).

En México, alrededor de 30% de las y los jóvenes entre 15 y 17 años está fuera de la escuela; de cada diez estudiantes que ingresan a la EMS sólo siete la terminan en el tiempo reglamentario, en tanto que la extraedad y la reprobación afectan a una proporción significativa de la población estudiantil, además de que el rezago de quienes rebasan los 17 años es considerable (INEE, 2017). Según cifras del Coneval (2018), el 11.4% de jóvenes, entre 12 y 29 años sufre rezago educativo.

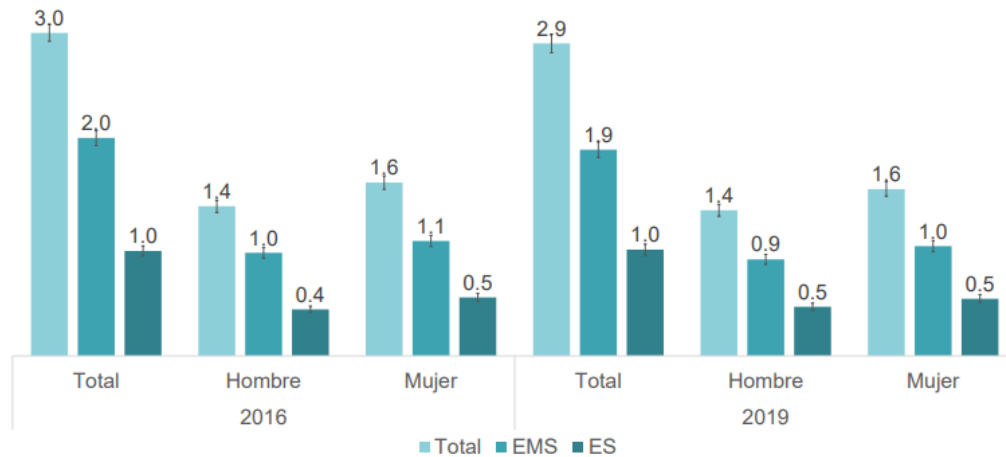
Dentro de las causas institucionales del abandono escolar van desde la falta de pertinencia y relevancia de la EMS para muchos jóvenes, la desarticulación o poca vinculación del ámbito educativo con el mercado laboral, la dispersión y heterogeneidad de modalidades de estudio hasta la disponibilidad de planteles; así como de accesibilidad y escasez de maestros, programas de estudio y contenidos académicos que resultan poco significativos para las y los jóvenes. Además de antecedentes de reprobación escolar, el turno asignado, dificultades en el aprendizaje e inasistencias a las clases. Por su parte, los factores de carácter personal son desde problemas económicos que impiden continuar estudiando a los jóvenes, porque muchos consideran más necesario trabajar que estudiar, embarazos no deseados, situaciones de violencia en el ámbito escolar y/o familiar, migración de la familia o algún integrante de la familia, desintegración familiar, entre otras situaciones.

Por otro lado, la Encuesta Nacional de Inserción Laboral de Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2019, reportó una alta deserción escolar y complicaciones en el desarrollo de competencias al egreso de las y los estudiantes de este tipo educativo. En la misma encuesta, 2.9 millones de jóvenes entre 18 a 20 años cuentan con EMS terminada, de los cuales 1.1 millones de jóvenes cursaron sus estudios en un bachillerato tecnológico y 1.8 millones en bachillerato general. Asimismo, 1.5 millones no han terminado la EMS o un nivel inferior.



El tipo de sostenimiento del que egresan más jóvenes es el público con 2.4 millones y el particular 0.5 millones. Quienes concluyen la EMS respecto al género, las mujeres representan 1.5 millones, mientras que los hombres 1.4 millones.

POBLACIÓN DE 18 A 20 AÑOS CON EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) CONCLUIDA, POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN Y SEXO, 2016 Y 2019 (Millones de personas)

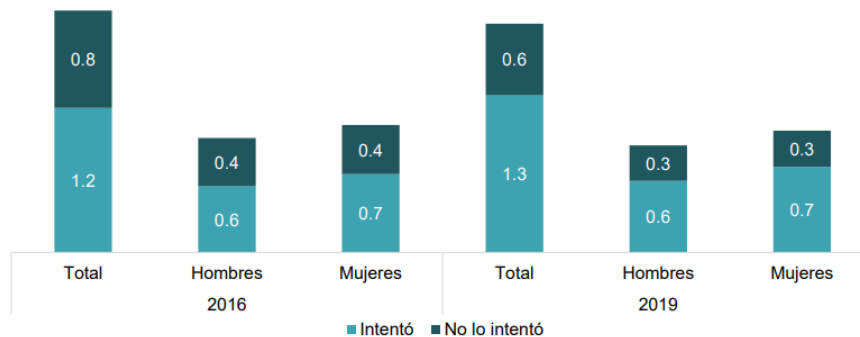


Intervalos de confianza al 90 por ciento.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2016 y 2019.

De los 2.9 millones de egresados del 2019, un millón se encontraba cursando el nivel superior; 1.3 millones intentó cursar este nivel, mientras que 603 mil desistieron de seguir estudiando. Los motivos por los que las y los egresados de EMS no continúan su educación superior se debe a la falta de dinero o tenían que aportar al ingreso del hogar (32%); no se quedó en su elección o no aprobó el examen (19.9%); no le gustó, interesó o no quiso seguir estudiando (10.5%); encontró un trabajo o quería trabajar (7.8%); quería estudiar otra carrera o no hay una de su interés (6.4%); matrimonio, unión o embarazo (4.5%); por último, otra razón (18.9%).

POBLACIÓN DE 18 A 20 AÑOS SÓLO CON EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) CONCLUIDA, POR CONDICIÓN DE INTENTO PARA INGRESAR A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SEXO, 2016 Y 2019 (Millones de personas)

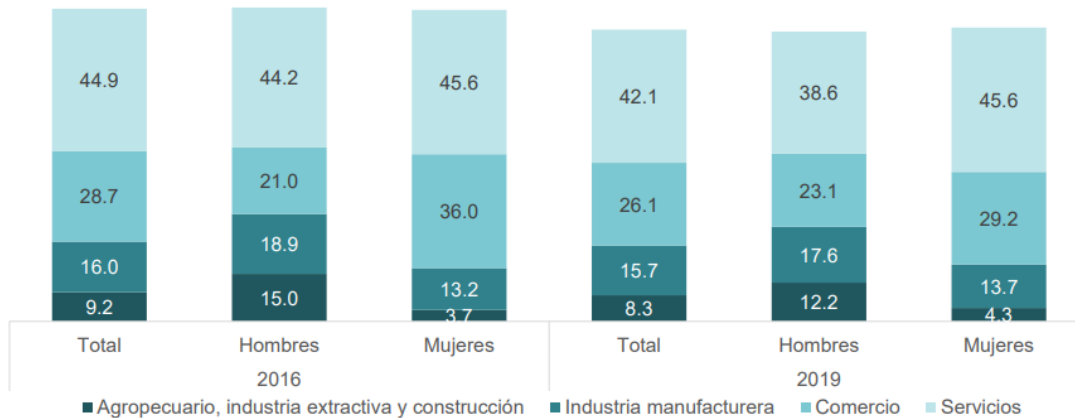


Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2016 y 2019.



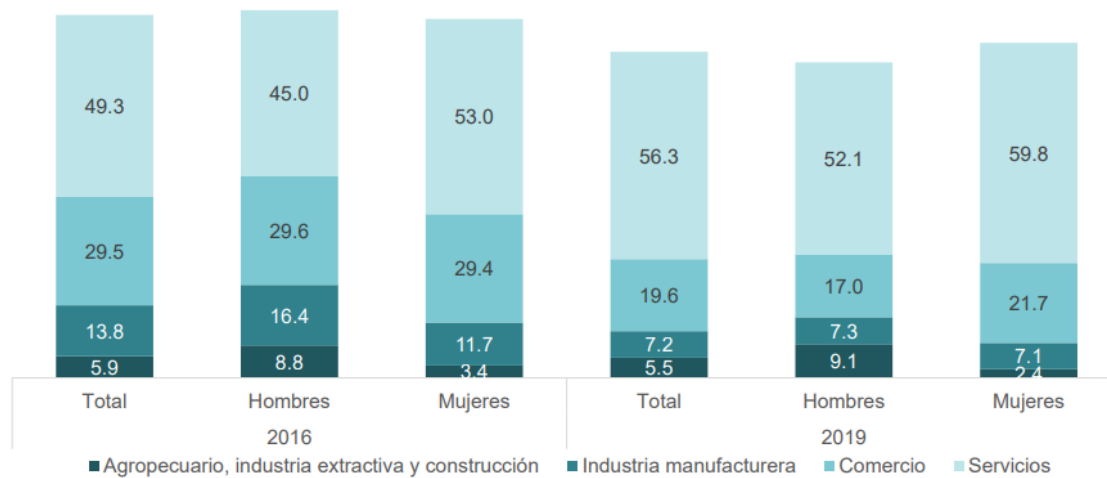
De los 2.9 millones de jóvenes, 0.6 millones (21.7%) no tenía experiencia laboral, el 0.6 millones (20.5%) contaba con experiencia laboral antes de terminar la EMS, con experiencia laboral posterior a la conclusión de la EMS, 1.7 millones (57.9%).

POBLACIÓN DE 18 A 20 AÑOS CON EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) CON EXPERIENCIA LABORAL AL CONCLUIR LA EMS (PRIMER TRABAJO) POR SECTOR DE ACTIVIDAD Y SEXO, 2016 Y 2019 (Porcentaje)



Nota: El no especificado de sector de actividad fue 1.2%, 0.8%, 1.6%, 7.8%, 8.5% y 7.2% respectivamente.
Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2016 y 2019.

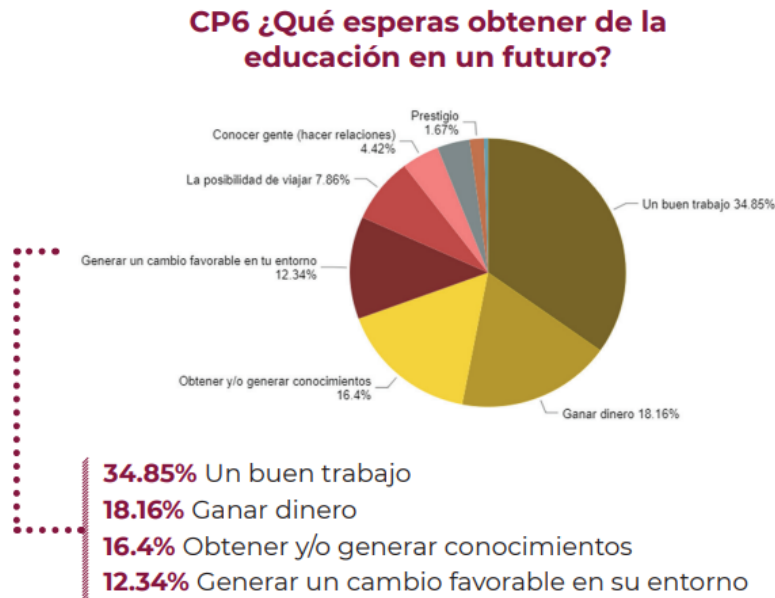
POBLACIÓN DE 18 A 20 AÑOS CON EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) CON EXPERIENCIA LABORAL ANTES DE CONCLUIR LA EMS (ÚLTIMO TRABAJO) POR SECTOR DE ACTIVIDAD Y SEXO, 2016 Y 2019 (Porcentaje)



Nota: El no especificado de sector de actividad fue 1.4%, 0.2%, 2.5%, 11.5%, 14.3% y 9.0% respectivamente.
Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2016 y 2019.

Respecto a lo que espera el estudiantado de la educación en un futuro, en primer lugar, es obtener un buen trabajo, seguido de ganar dinero, obtener y/o generar conocimientos y generar un cambio favorable en su entorno.

¿Qué esperan obtener de la educación en un futuro?



Fuente: Encuesta el Perfil de Alumnos de la EMS (EPAEMS) 2019.

Se ha mostrado un panorama general de las condiciones de vida, oportunidades educativas y laborales, así como los deseos y expectativas que tiene la juventud mexicana. Esta realidad exige una educación integral que garantice una vida plena; lo cual demanda con urgencia la construcción de un nuevo paradigma educativo basado en el Acuerdo Nacional Educativo, la reforma al artículo 3° Constitucional y acorde con los ideales democráticos y de transformación social del actual gobierno de la República.

2.2 Transformación incluyente

Artículo 3° "Toda persona tiene derecho a la educación...

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, en el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje".



En la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se identificó la necesidad de una transformación incluyente, en la que se generen acciones que correspondan a una visión amplia de nación, de acuerdo con la intención de la EMS en formar mujeres y hombres como ciudadanos con una preparación integral, que sean capaces de conducir su vida hacia su futuro de bienestar y satisfacción. Para lo cual, es necesario entre otros aspectos, que reconozca la contribución de las y los docentes a la educación, la necesidad de actualizar y diversificar los métodos de enseñanza para el aprendizaje, permanencia y el logro académico; además de impulsar una gobernanza en los centros educativos al reposicionar al 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, además de considerar la participación activa de la sociedad.

En este sentido, la nueva política educativa en la SEMS, contempla seis líneas de política pública:

- I. Educación con excelencia 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

Adicional a estas líneas de política, también se considera la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* como un referente esencial para orientar la EMS, ya que en ella se establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de 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 nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente; aspectos que orientan la ruta para concentrar todos los esfuerzos en atender temas prioritarios, como la erradicación de la pobreza extrema, la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, un crecimiento económico inclusivo, con 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 excelencia 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.

2.3 Las siete paradojas

En lo general, el MCCEMS establece la superioridad de la libertad del ser humano en una sociedad que se sustente en el bienestar común por sobre la libertad de mercado, que se soporta en el mayor beneficio y la eficiencia. El MCCEMS defiende la idea de que somos sujetos colectivos e interdependientes y propone reconocer la conversación ética y moral como mecanismo para definir aquello que, en cada sociedad, debe ser superior a la lógica de mercado. Su fin es contribuir a la formación de una nueva generación que desafíe los preceptos de la ideología del neoliberalismo, que comprenda en su complejidad el contexto social, económico y político donde se desenvuelve y haga uso del espacio público como el principal escenario para construir un mundo más justo, pacífico y sustentable. El siguiente apartado ahonda en estos y otros preceptos que lo sustentan.

Una primera paradoja cuestiona la pertinencia y relevancia del enfoque basado en competencias, tal como fue incorporado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 y posteriormente en el currículum del 2017. Al respecto debe decirse que si aceptamos que una educación relevante y pertinente es aquella que responde a los problemas, las necesidades y las expectativas tanto de la sociedad como de los propios educandos, y si al mismo tiempo reconocemos que los problemas más desafiantes del mundo contemporáneo son los vinculados con la desigualdad, la discriminación, la violencia y la degradación del medio ambiente, y que las y los estudiantes tienen que reforzar sus conocimientos y cultura, para resolver necesidades psicosociales, de salud y de estabilidad socioemocional que deben atenderse para asegurar su adecuado desarrollo en un proyecto de vida propio; entonces, no es posible aceptar simplemente que:

La pertinencia en los estudios [de media superior] implica dar respuesta a los jóvenes que desean seguir estudiando, como a quienes requieren incorporarse al mercado laboral, por lo que éstos deben ser acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento y con la dinámica que requiere dicho mercado. (Acuerdo SEP 653, 2012)

Tampoco es posible seguir apostando al enfoque utilitarista e individualista que se ha relacionado a la sociedad del conocimiento como principal y único eje rector del desarrollo de las naciones:

La posibilidad de obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales radica en buena medida en la formación de personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento: sólidas bases formativas, capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros. (Acuerdo SEP 442, 2008)



Esas “sólidas bases formativas” excluyeron de los mapas curriculares la enseñanza de la filosofía, la ética, la historia y el interés social. También redujeron a generalidades el conocimiento de la sociedad y en algunos Subsistemas se enseñó una historia de carácter memorística. Las competencias técnicas y profesionales que requieren los ámbitos de la academia y del mercado laboral no son suficientes para formar a los ciudadanos que necesita la sociedad del siglo XXI. La pertinencia de la educación debe considerar las dimensiones de lo social, lo económico, lo político, lo cultural, lo tecnológico, lo ambiental y lo global, de donde se desprende que, si bien la incorporación de las y los estudiantes al mercado laboral es parte de la pertinencia y calidad educativa, éste no puede ser el único elemento por considerar. Es preciso desligar la lógica del mercado de las demás esferas de la vida. Actualmente, la esfera laboral demanda personas con competencias adecuadas a las necesidades de productividad y la acumulación de ganancias. En cambio, el ámbito social, político, cultural, tecnológico, ambiental y global precisa de ciudadanos capaces de comprender en toda su complejidad su pasado para actuar en el presente y dirigir su futuro en armonía con el bienestar de un orbe cultural e ideológicamente diverso. Para conocer el mundo no basta con asomarse por la ventana del mercado, pues de ese modo siempre tendremos una perspectiva parcial, es preciso abrir la puerta para tener una visión panorámica y experimentarlo en su complejidad. Por eso se propone el área de Conciencia Histórica como un recurso del conocimiento.

El MCCEMS rescata y fortalece a las ciencias sociales por ser éstas las que permiten comprender a la sociedad considerando su complejidad y contexto, lo cual contrasta con la simplicidad del enfoque de libre mercado, que en su pretensión de modelar la realidad omite el contexto, ignora variables no susceptibles de medir y establece hipótesis no aplicables a un mundo heterogéneo, dinámico e imposible de predecir. La sociedad es compleja y es un objeto de debate permanente que tiene que ver con el bienestar de sus integrantes, por lo que no debemos aceptar más el pensamiento único que reduce a mercancía la condición humana de las personas en la sociedad.

Lo anterior implica reconocer la interdependencia que tenemos con el sistema social que nos brinda ciertas condiciones de seguridad y subsistencia, así como con el medio ambiente que asegura nuestra propia existencia biológica. Es decir, no somos objetos determinados de una vez y para siempre por una estructura social y de intercambio comercial, pero tampoco somos individuos totalmente autosuficientes.

Una Educación Media Superior pertinente al contexto actual, es aquella que es capaz de formar ciudadanos humanistas, críticos, participativos y con valores éticos, pues es ésta la condición para ejercer la libertad política por sobre la libertad económica. Al respecto, importa señalar que la lógica de mercado también está interesada en formar ciudadanos, pero estarán definidos por ajustar su conducta a los preceptos normativos sin cuestionarlos, reproducen de manera reactiva la lógica de mercado en todos los órdenes de su vida, lo que significa que la ganancia es su único criterio conocido para la interacción social y acepta como destino lo que decidan otros que defienden intereses políticos y sociales ajenos al bienestar general.

También es importante aclarar que la esfera económica no es sinónimo de neoliberalismo ni de libre mercado, esto último corresponde a un enfoque económico e ideológico particular cuya simplicidad ganó tantos adeptos como víctimas en países enteros, pues condujo a la concentración de la riqueza y la destrucción de las capacidades económicas de una sociedad que paradójicamente buscaba una mejor distribución y el bienestar de la población. En consecuencia, la nueva propuesta curricular no omite la importancia de lo económico ni tampoco el valor del desarrollo de competencias específicas en la formación para el trabajo; éstas deben seguir siendo parte de los planes y programas de



bachillerato tecnológico y profesional técnico bachiller, según su orientación. Necesitamos seguir formando personas capaces de insertarse en el mercado laboral, pero debemos asegurar que dichas competencias tengan claros referentes sociales y éticos para que nunca más la lógica de mercado se anteponga a los derechos sociales y al bienestar común.

Es preciso señalar que la educación y la capacitación no conduce en automático a la obtención de empleo y mejores salarios. El comportamiento del ámbito laboral está sujeto a procesos de inversión, circulación y distribución que dejan sin empleo cada vez a más personas, aunque tengan educación.

Es un imperativo desenraizar la lógica del libre mercado del espacio público y cultural, por ejemplo, si seguimos pensando que la eficiencia es un valor adecuado para distribuir los bienes y servicios, entonces solo los obtendrán quienes puedan pagarlos y no quien los necesite; seguiremos anteponiendo el bienestar individual al bienestar común. Tampoco es deseable seguir fomentando relaciones retributivas con nuestras familias, nuestros vecinos, nuestros grupos de referencia, como si estuviéramos dentro de un mercado donde lo importante es obtener una ganancia individual.

Por lo antes descrito, se propone el desarrollo de una base cultural que permita a las y los estudiantes comprenderse como ciudadanos con derechos y con responsabilidades en lo regional, nacional y global. Ello implica desenvolverse en contextos heterogéneos en su cultura, ideología, formas de vida, por lo que es preciso aprender a convivir en todos los espacios sociales sin perder de vista ciertos valores supremos como la búsqueda colectiva del bienestar común. Por lo anterior, es necesario trascender la formación con enfoque individualista, donde lo que importa es el desarrollo de competencias personales que suponen, falsamente, el aseguramiento de su máximo potencial en la sociedad, pues se ha demostrado que incluso esto depende de otros factores, no solo de la educación y desarrollo de ciertas competencias.

El MCCEMS constituye la base común que estará en la parte inicial en los diferentes tipos de bachillerato y que da identidad a la Educación Media Superior, la cual recae en reconocerse como ciudadanos en construcción que son socialmente responsables y personalmente saludables. El primer aspecto, implica que se comprometen a mantenerse informados, en ser críticos, reflexivos y tomar acción para atender temas de interés común. En ese sentido, el MCCEMS proporciona a las y los estudiantes recursos de acceso al conocimiento que les permita: comprender su realidad desde una mirada lógica y sistemática (pensamiento matemático); desarrollar la capacidad para interactuar de forma receptiva, empática y pacífica con los demás (comunicación); comprender su presente en retrospectiva a su pasado (conciencia histórica); y hacer un uso adecuado de las nuevas tecnologías para investigar y adquirir los conocimientos que le permitan continuar con su trayecto formativo, pero también discriminar la información falsa de la verdadera y cuestionar la vigencia del conocimiento disponible (cultura digital). El nuevo MCCEMS abre también la posibilidad de la movilidad entre Subsistemas, respetando el derecho a la educación de los jóvenes cuando requieran cambiar de servicio de bachillerato. El conocimiento de la humanidad lo podemos sistematizar en tres grandes áreas; las ciencias naturales, experimentales y tecnología, los saberes y su aplicación tecnológica en soluciones que resolvieron necesidades de la humanidad desde el conocimiento de su entorno, hasta las soluciones en la medicina, la ingeniería, la arquitectura entre otros; las ciencias sociales indispensables para conocer el complejo para la relación entre las personas y de estas con la naturaleza a través de la economía, el derecho, el gobierno, la política y la solidaridad; las humanidades para que desde principios filosóficos se entienda el ser en un contexto de convivencia en sociedad para su realización, y su colaboración con el resto de la sociedad, con fundamentos de



honestidad, tolerancia, respeto al derecho de los seres vivos y la realización de proyectos sociales para el futuro.

El segundo aspecto, implica el autocuidado personal en términos de la salud, las emociones, las relaciones interpersonales y el cuidado del medio ambiente. Para ello, la nueva propuesta curricular incorpora un currículum ampliado que busca fortalecer hábitos y valores en la dimensión socioemocional con respecto a la responsabilidad social, la integridad física-corporal y lo emocional-afectivo.

La Nueva Escuela Mexicana condensa los principales valores en los que se sustenta el MCCEMS, a saber: la identidad con México, la responsabilidad ciudadana, la honestidad, la participación en la transformación de la sociedad, el respeto a la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad y la cultura de la paz, así como el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. Adicionalmente, sus esfuerzos están dirigidos al desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y flexible, lo que implica que el estudiantado dejará de ser receptor de conocimientos e instrucciones, para comenzar a ser parte fundamental del proceso formativo, donde sus cuestionamientos y aportes para descubrir nuevas formas de resolver los dilemas o problemas disciplinares apoyen su propio proceso de aprendizaje y el de sus pares.

La Nueva Escuela Mexicana subraya su esencia humanista cuando pretende formar jóvenes que se transforman a ellos mismos y con ello a su comunidad y a su nación, con plena libertad de construir sus alternativas del cambio social para mejorar, por ello es preciso considerar esta formación que sume a su integralidad lo emocional, lo físico, lo moral y lo estético, en su historia de vida y social, así como en lo cívico.

La segunda paradoja tiene que ver con la manera en cómo se incluye al docente en la definición del rumbo de la educación. La cuestión es: si las y los docentes son quienes experimentan directamente el proceso educativo en el aula que es el núcleo del sistema educativo, ¿por qué históricamente han sido tratados como simples ejecutores de políticas centrales? ¿por qué han sido consultados excepcionalmente para dar su visto bueno, como una forma de legitimar propuestas, pero no para realizar de manera conjunta proyectos o marcos curriculares? Esto se hace evidente cada vez que se les requiere tomar capacitaciones para ser informados de la lógica y contenidos de las nuevas políticas; cuando se les convoca a conferencias magistrales hechas a modo para convencerlos sobre la idoneidad de la propuesta que quiere implementarse; cuando se les envían materiales didácticos elaborados y concluidos en su totalidad por expertos; o cuando se alega su autonomía de gestión y capacidad para hacer adecuaciones en el aula, pero son objeto de evaluaciones estandarizadas.

Reconoce que las y los docentes son profesionales de la educación y como tal su participación directa es imprescindible, pues son quienes con base en la experiencia y sus capacidades pedagógicas reconocen las fortalezas, límites y necesidades de formación de las y los estudiantes, son quienes mejor conocen los tipos de didácticas e incluso saben cuáles son las metodologías o herramientas factibles o no de implementar en ciertos contextos. En ese sentido, desde sus fundamentos, el nuevo MCCEMS fue una construcción colectiva en la cual las y los docentes han tenido un papel recurrente y preponderante. Ha sido mediante foros, grupos de trabajo, mesas nacionales, consultas en línea y discusiones con subsistemas que se han establecido diálogos para trazar la ruta filosófica, definir los componentes centrales y elaborar la propuesta más operativa. Todos, maestras y maestros han tenido varias oportunidades de participar en el diseño del nuevo MCCEMS, a nadie se le ha excluido de poder participar. En esta etapa de revisión de las progresiones su participación será fundamental



La tercera paradoja gira en torno al vínculo de las instituciones educativas con su contexto social. Es un hecho que la escuela no tiene la misión de formar empleados con características homogéneas sino personas diversas en contextos heterogéneos. Entonces ¿por qué continuamos reproduciendo un modelo de escuela cerrada? ¿por qué si la localidad es el primer referente de la diversidad y de los rápidos cambios sociales que ocurren en nuestro entorno no la tomamos en cuenta para reforzar, retroalimentar y poner a prueba los conocimientos vigentes?

En las últimas décadas, la localidad como concepto perdió relevancia a medida que se fortalecían las teorías de la globalización, la sociedad de la información y del conocimiento. Se pensó que la mundialización traería homogeneidad en las formas de pensamiento, en los patrones de consumo y de producción. Sin embargo, hoy sabemos que sus impactos han sido diferenciados y en muchas ocasiones han fortalecido las identidades locales, como mecanismos de diferenciación e incluso de subsistencia. En consecuencia, los efectos de la globalización no pueden ser vistos sino a través de las dinámicas de cambio que ocurren en las localidades; en los cambios de las relaciones sociales, en las nuevas demandas y necesidades de localidades que, dependiendo de sus características, encuentra a veces ventajas y otras veces desventajas al profundizar sus problemas relacionados con la pobreza, el desempleo, la exclusión, la migración, la violencia, la destrucción del medio ambiente, etc.

El ritmo con el que cambia la sociedad precisa de ajustar continuamente el currículum y la didáctica. Pero además requiere mantener vigente la conexión entre la escuela y la comunidad si lo que se quiere es que el aprendizaje sea significativo. Por ello, el modelo impulsa una escuela abierta, que significa traer la comunidad a la escuela como una forma de establecer una conexión del educando y su entorno social con un doble propósito: 1) aportar desde la escuela al fortalecimiento de los valores, la cultura, el civismo y la atención de problemas de las comunidades; y 2) apoyar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes mediante la reflexión de situaciones y problemas del entorno

La cuarta paradoja cuestiona ¿por qué si nos sabemos con un piso disparado en términos de oportunidades, continuamos izando la bandera del mérito entre las y los estudiantes? Antes de responder, es necesario señalar que el fundamento del mérito es que todos tienen las mismas oportunidades (Sandel, 2000). En educación eso significa que todos los estudiantes pueden hacer efectivos sus derechos fundamentales como acceso a la salud, alimentación, seguridad, libertad y educación como condición para aprender en igualdad de circunstancias; pero además implica que las escuelas tengan las condiciones para operar adecuadamente, lo cual involucra temas que van desde la infraestructura y equipamiento básico, hasta la práctica docente. Todas estas condiciones difícilmente están distribuidas de manera homogénea en las escuelas.

Adicionalmente, se debe considerar que muchos de los docentes que imparten clases en la EMS, se encuentran en condiciones de pobreza y habitan en zonas marginales, son indígenas y originarios que regresan a sus comunidades a enseñar con mucho compromiso y con pocos recursos a los TBC, EMSAD, y otros. Se reconoce que nuestros docentes se apropian de las problemáticas que enfrentan sus estudiantes y con sus propios recursos intentan acompañar y proveer materiales para desarrollar los aprendizajes y fomentar los valores.

Al no tener un piso parejo en las oportunidades, la meritocracia tiende a fomentar el individualismo, justificar la desigualdad y promover el menosprecio de ciertos trabajos. Por ejemplo, quienes tienen las oportunidades y las aprovechan para tener buenos resultados en los exámenes normalizados u obtener un empleo que requiere superar diversas pruebas podrán afirmar que están allí porque se lo merecen y no le deben nada a nadie. Por tanto, si el éxito es una obra individual merecida, el



fracaso de los demás también es algo meritorio. Esta lógica no solo es falsa, sino que también anula el sentido de solidaridad, puesto que muchas de las oportunidades en realidad son producto de la lucha social por los derechos individuales. Por otra parte, aquellos trabajos que no requieren de superar pruebas y procesos de selección, pero que son igual de importantes que cualquier profesión especializada, tienden a menospreciarse; de esta forma se valora el trabajo por criterios de exclusividad y no por su contribución al bien común.

Las dinámicas de competencia generalmente están orientadas a demostrar quién es el mejor, lo cual puede afectar la forma de relacionarse con los demás y consigo mismo. Entonces, el éxito de una persona comienza a verse como algo que depende del fracaso del otro y no del descubrimiento de su propio potencial. Además, según cita Sandel (2000), quienes llevan la delantera pueden caer en la tentación de defender su puesto a costa de la ansiedad producida por un perfeccionismo debilitador y una soberbia que a duras penas oculta una frágil autoestima y quienes quedan atrás compran la etiqueta de perdedores, con los efectos perversos que ello puede generar en su desarrollo futuro. Todo esto es lo que ha llevado a caracterizar al mérito como un tirano con disfraz de juez justo.

Se apuesta por el desarrollo de una didáctica orientada por la voluntad de aprender. La diferencia con el mérito es de fondo; el mérito se fundamenta en el supuesto de que los seres humanos modifican su comportamiento cuando de por medio existen incentivos ya sean positivos (recursos monetarios, materiales, reconocimiento) o negativos (castigo), una condición que compartimos con los seres no racionales, como los animales, quienes se comportan de manera reactiva, instintiva y por tanto inmediata ante un estímulo. En cambio, la voluntad es resultado de un proceso de pensamiento y comprensión; facultades exclusivas del ser humano. En consecuencia, si el supuesto es que somos capaces de formar personas conscientes y críticas, entonces podremos sustentar el aprendizaje en la voluntad o deseo de conocer para contribuir a la construcción de una vida más equilibrada y una sociedad más justa, y no simplemente para la obtención de un grado o para evitar un castigo.

En correspondencia con lo anterior, se busca establecer una didáctica basada en la experiencia, es decir usar los problemas y desafíos que enfrentan las y los estudiantes y sus comunidades para profundizar en las disciplinas. Esto implica hacer una conexión entre el contenido teórico y la realidad, no entre el contenido y la disciplina. Los problemas económicos, políticos, sociales y del medio ambiente se transforman en herramientas para concientizar, desde la diversidad, sobre la utilidad del aprendizaje para pensar en alternativas de solución y en el papel de cada uno de nosotros en la construcción de un mundo más justo, pacífico y sostenible. En este sentido, la didáctica tiene un nuevo enfoque, ya no da al educando el conocimiento disciplinar o científico para que eventualmente lo use, sino que parte de la reflexión del entorno para ir avanzando hacia el saber sistemático que permitirá tener una mejor comprensión de éstos. En esta lógica, no se busca imponer, obligar ni motivar a que se aprenda con la promesa de una calificación sino desarrollar su voluntad y deseo de aprender, a partir de la propia construcción del sentido que tiene para sus vidas desarrollar ciertos hábitos, recursos y formas de interactuar con su sociedad.

La voluntad para aprender no es resultado de una sola acción o decisión como dar incentivos, pero es más sostenible una vez que se ha instalado. El proceso no es fácil ni tiene atajos, requiere de la orientación y el reforzamiento continuo por parte de las y los docentes. Esto significa que el centro de la educación es la y el estudiante; es quien debe acompañarse en la construcción de un sentido de vida dentro de una comunidad y en él, el aprendizaje como una parte fundamental.



La quinta paradoja refuta el menosprecio del que han sido objeto las carreras profesionales técnicas y tecnológicas como efecto de las dinámicas de mercado. Lo anterior está ligado a la meritocracia, la cual no solo supone que aquellos que logran superar ciertas pruebas son merecedores de los mejores puestos y salarios, sino que también son considerados como los más productivos socialmente y merecen el reconocimiento. Esto se debe a que los salarios del mercado resultan ser una medida para determinar quién ha hecho la contribución más valiosa al producir bienes y servicios escasos que los consumidores desean y aportar al PIB per cápita.

Es en este sentido que el MCCEMS busca sentar las bases éticas y proveer de los referentes sociales para saber que el trabajo no es solo una cuestión económica sino también cultural. En consecuencia, el salario que recibimos no puede ser el único criterio con el que debemos valorar a las profesiones u oficios, sino la de su contribución al bienestar común, lo cual revaloriza no solo a las carreras profesionales técnicas y tecnológicas sino al trabajo en general, incluso el no remunerado como las tareas del hogar y cuidado de familiares.

Por otro lado, el nuevo Marco Curricular Común reconoce que las carreras técnicas tienen un gran potencial para ofrecer servicios con sentido social. Por ello, establece la importancia de ofrecer recursos del conocimiento robustos para la permanente actualización, la comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica y la cultura digital son fundamentales para el aprendizaje de por vida, además de ofrecer en el área de formación para el trabajo y la actualización aún después de estar incorporados a la vida productiva. En todos los casos los egresados deberán tener en su proyecto de vida la posibilidad de lograr iniciativas de generación de riqueza con sus comunidades, no solo empresas sociales, sino también proyectos de auto abasto y acceso regional a bienes de consumo para el bienestar, donde sus capacidades personales sean garantía de éxito.

La sexta paradoja cuestiona la vigencia de la calificación como medida para conocer los avances en el aprendizaje de las y los estudiantes. La calificación, como asignación de un número, inevitablemente jerarquiza, compara y etiqueta. Además, al medir conocimientos de manera estandarizada no se permite conocer el progreso o retroceso de quien es calificado, ni mucho menos sus necesidades de superación. La pregunta es ¿por qué seguimos utilizando la calificación numérica sumativa como principal referente para promover y valorar el aprendizaje de las y los estudiantes y docentes?

Se prioriza el desarrollo de una evaluación formativa en el MCCEMS, que, no obstante, al final se exprese en un número, éste no debe ir aislado de la definición de cómo y por qué se logran estas capacidades, saberes, habilidades y conocimientos. La evaluación formativa obliga la observación del trayecto del logro, la cual debe estar centrada en el proceso de aprendizaje que experimenta el alumno y tiene como objetivo retroalimentar para la mejora. Una de las dificultades es que implica dar seguimiento personalizado a las y los estudiantes, lo cual es prácticamente imposible de realizar. La propuesta es hacer uso de la coevaluación y la autoevaluación como forma de reflexionar de manera abierta sobre el propio proceso de aprendizaje y necesidades, y que su destino sea el de orientar el trabajo del docente en el aula, o potenciar el acompañamiento entre pares, y no la de dar recompensas o castigos.

La séptima y última paradoja cuestiona la fragmentación de la educación brindada por el sistema educativo en su conjunto. Al respecto debemos aceptar que por décadas se ha tratado de articular la educación en sus diferentes niveles. Sin embargo, la orientación fue, como ya se ha señalado anteriormente, asegurar la continuidad académica y la vinculación laboral de las y los estudiantes. Desde la educación básica había una preocupación por que los educandos contaran con las



competencias que requería la llamada sociedad del conocimiento para ser competitivos, productivos y exitosos. Aún con este propósito, los altos niveles de reprobación, deserción, escasa absorción y egresados que no contaron nunca con los requerimientos para incorporarse al mercado de trabajo, son evidencia de los escasos avances en la articulación de la trayectoria de los procesos educativos.

Actualmente, trabajamos en establecer un nuevo proyecto educativo, lo que significa redefinir las herramientas y los fines de la educación. En este sentido es imprescindible asegurar que las y los estudiantes tengan la oportunidad de construir y consolidar un proyecto personal, productivo y social de manera armónica a lo largo de su trayecto educativo. Por ello, el MCCEMS 2022 se fundamenta en el Plan SEP 0-23, el cual establece las bases para dar cohesión, continuidad y corresponsabilidad en el desarrollo de la trayectoria educativa de los educandos desde que nacen, hasta los 23 años de educación que debe ofrecer el Estado. Esta propuesta sugiere que cada nivel y tipo educativo debe integrar sus características de ingreso y egreso para promover un proceso progresivo creciente y cada vez más complejo en cada tramo de edad, maduración y desarrollo de las personas.

El Plan SEP 0 a 23 propone involucrar la reorganización del sistema y las articulaciones entre niveles educativos para favorecer el desarrollo integral de las y los estudiantes desde la educación inicial hasta la superior, así como también brindar herramientas para la formación continua de todas las personas a lo largo de la vida. Lo que está en el centro es el desarrollo integral del educando, en cada una de sus etapas; en este sentido, el aprendizaje y formación lograda en la escuela abierta y orientadora, son los medios para alcanzar el desarrollo integral de las personas y con ellos incidir en el impacto en sus comunidades y en la nación entera.

Con la articulación curricular y organizativa del Sistema Educativo Nacional se busca la consistencia en formar a las y los mexicanos como ciudadanos críticos, responsables, con identidad y amor por México, que aporten positivamente a la transformación social. Además, de brindar orientaciones para que los diferentes niveles educativos definan de manera consistente la parte que les corresponde en el desarrollo de las trayectorias educativas, a través de la definición de estrategias, metas e indicadores para mostrar.

2.4 ¿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. 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).

Competencia es un término confuso y polisémico, sujeto a diversas interpretaciones, por ejemplo, en el Acuerdo Número 442 por el que se establece el *Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* se define a la competencia como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”; en el mismo Acuerdo se especifican y definen las competencias genéricas y disciplinares básicas del MCC, algunas de ellas abstractas y ambiguas. Así en el Acuerdo Número 444 se establece como competencia genérica: “Se autodetermina y cuida de sí”, pero llevar al aula el desarrollo de esa competencia se vuelve cuando menos complicado. Pues, ¿qué estrategia



pedagógica, actividad didáctica y forma de evaluación podrían usarse para desarrollar esa competencia genérica en un estudiante?

El modelo por competencias enfocó su interés sobre las habilidades y destrezas para el mercado de trabajo, limitando o reduciendo los conocimientos que de alguna manera generan obstáculos para el desempeño laboral. Se habla al interior de las competencias de la formación de un pensamiento crítico e histórico, pero no se dan los elementos para alcanzar este conocimiento que complementen las habilidades y destrezas de los estudiantes en las áreas del conocimiento, principalmente en aquellos que no son útiles al sector productivo tales como las artes, la historia, la filosofía, literatura, en general los de las ciencias sociales y humanidades.

Gimeno, (*Óp. cit*) ante esta perspectiva del modelo de enseñanza por competencias, nos obliga a pensar y reflexionar en torno al modelo vigente, dado que cuestiona el propio mundo o meta final que buscamos al educar bajo este enfoque pedagógico. ¿A qué mundo nos lleva esta forma de educar por competencias que tenemos en la actualidad? Para unos, conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto de la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en un mercado global.³ Se ha observado que ha sido el enfoque utilitarista el que ha dominado la enseñanza, y lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación, ante lo cual Gimeno (*Íbid.*, p.14) ha señalado que no debe implicar que la formación de quienes desempeñen un determinado puesto basado en destrezas y habilidades prácticas se limite a las competencias de saber hacer.

Respecto a la experiencia docente bajo el modelo de las competencias, 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, a lo que habría que sumar que de fondo y por tanto de gravedad, resulta que los

³ Otros, consideran que es un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la competencia resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, intelectuales, afectivos... de la educación. Para otros, estamos ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no sólo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente. ¿Qué tienen de verdad estas esperanzas, qué contienen de ilusorio, adónde conducen sus poco meditadas aplicaciones? (Sacristán *Íbid*).

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 diseño 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.



programas de estudio han descuidado elementos sustantivos en la formación integral de las y los estudiantes.

Con el paso de los años, las dificultades aparecieron no sólo como ha quedado apuntado en el esquema de evaluación, sino también en el propio conocimiento proporcionado a las y los estudiantes de la EMS. Resulta incompleto e incluso incomprensible la ausencia de la teoría en la práctica, y a su vez, la práctica sin teoría. Estos dos elementos son complementarios y no excluyentes, que deben ser básicos en la formación de los estudiantes en las áreas del conocimiento.

Aunado a esto, la función de los docentes se redujo a responsabilizarlos de la ineficacia de la educación y a presionarlos sin orientación, la evaluación no ofrecía información pertinente para encauzar el proyecto educativo.

A pesar de la intencionalidad y de los planteamientos generales aquí esbozados, justamente hoy nos encontramos con una problemática de fondo, producto del propio modelo: carencia de un marco teórico sólido que sustente el enfoque, dificultades en la operación del modelo, falta de elementos y mecanismos para evaluar de la forma correcta a lo que habría que sumar la ausencia del conocimiento teórico-abstracto, y la práctica misma, que finalmente hace que se perciba la necesidad de transformar esos elementos que limitan el desarrollo de las y los jóvenes.

El modelo educativo que propuso la RIEMS basado en competencias y su continuidad en la reforma del sexenio pasado, aunque con incorporaciones significativas, como los aprendizajes clave, no se consolidó, en el logro de las competencias disciplinares y genéricas.

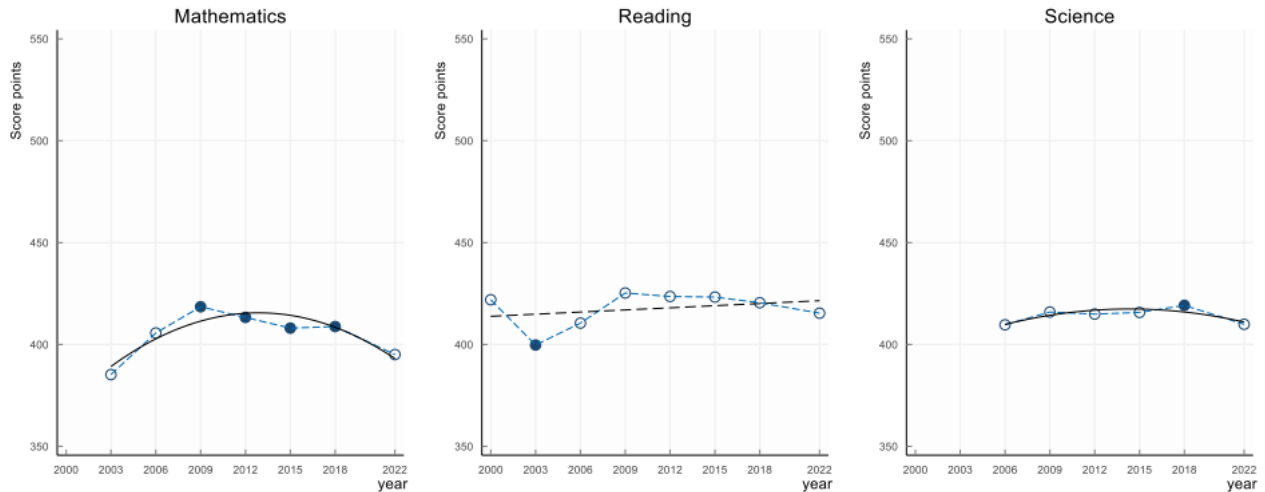
2.5 Algunos resultados obtenidos del enfoque en competencias.

Resultados de la prueba PISA 2022

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad. La aplicación de esta evaluación en 2022 indicó que México, a lo largo de su participación en PISA se ha mantenido relativamente estable en el desempeño de las y los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias.

En esta evaluación 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 53% alcanzaron al menos un nivel 2 de competencia en lectura, en matemáticas alrededor del 34% de las y los estudiantes alcanzaron el nivel 2 o superior; en ciencias el 49% alcanzaron el nivel 2 o superior, casi ningún estudiante demostró alta competencia en ciencias.

Tendencias del desempeño en matemáticas, lectura y ciencias.



Nota: Los puntos blancos indican estimaciones del desempeño promedio que no muestran diferencias estadísticamente significativas superiores/inferiores en comparación con las estimaciones de PISA 2022. Las líneas negras indican la tendencia que mejor se ajusta. Fuente: OCDE (2022). PISA 2022. Factsheets. México.

Seguir con un currículum con el enfoque en competencias es continuar invirtiendo los objetivos de aprendizaje a los de la evaluación, siendo este el criterio primordial del aprendizaje y no viceversa, como si lo que la o el estudiante pudiera aprender se redujera a lo que puede ser evaluado. Aunado a esto, representaría la continuación del aprendizaje de saberes para ser utilizados y aplicados en ambientes laborales, dando paso a estudiantes certificados en ciertas competencias relacionadas con desempeños eficientes y eficaces requeridos en el mundo del trabajo, válidos para la formación laboral, pero no para la formación disciplinar básica y extendida; su orientación no está en el desarrollo de recursos sociocognitivos, socioemocionales y el acceso al conocimiento, sino más bien a determinados ejercicios y desempeños, usos y funciones de los elementos que conforman la competencia.

Es aquí donde radica el principal error epistemológico y pedagógico de la educación por competencia, 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 tan fácilmente como son referidos en el MCC actual, competencias disciplinares y genéricas (Del Rey, y Sánchez, 2011).

Las propias limitantes del modelo de competencias, para todas las áreas disciplinares que conforman el MCC, justifica plenamente el planteamiento de un rediseño curricular, aunado a los elementos normativos y de cambio, que están presente tanto en la Constitución como en la Ley General de Educación, con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Por ello, resulta imperante una transformación 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).

En consecuencia, el gobierno de la República, a través de la Secretaría de Educación Pública, propone la formación de la NEM, con el objetivo de alcanzar una educación equitativa y de excelencia a través de la mejora continua, con un carácter democrático, nacional, que contribuya a una mejor convivencia social, inclusiva, intercultural e integral, y cuya prioridad sea el interés superior de niñas, niños, adolescentes, jóvenes (NNAYJ), en el ejercicio de su derecho a la educación de conformidad con el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación (LGE).

Nueva Escuela Mexicana en el MCEMS

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), tiene como propósitos el desarrollo humano integral del 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, Art. 11), plantea un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando, que contribuya al desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad, al mismo tiempo 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 con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y como medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria (LGE, art. 5, cap. II, párrafo II). De tal forma, 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 lo conforman en lo emocional, en lo físico, en lo moral, en lo artístico, en su historia de vida y social, así como en lo cívico; por esta razón tiene como propósito fundamental educar integralmente a las y los jóvenes que cursan la EMS.

Por ello, el propósito del MCEMS es formar estudiantes que conformen una ciudadanía 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, pero también de su entorno inmediato, 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 aquejan y que tengan la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de su vida. En suma, que sean adolescentes y jóvenes capaces de erigirse en que sean agentes de transformación social y que fomenten una cultura de paz y de respeto hacia la diversidad social, sexual, política y étnica; solidarios y empáticos. Se trata de fomentar una educación que admita y aliente la capacidad creadora, productiva, la libertad y la dignidad del ser humano.

Las y los adolescentes y jóvenes que el MCEMS desea formar serán:

- ✓ 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, y sean conscientes de los diversos caminos que han hecho posible que la humanidad tenga los niveles actuales de desarrollo, cultura y organización.,

También deberá desarrollar las capacidades socioemocionales necesarias 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. Por lo anterior, 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, 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.

Que el artículo 24 de la misma Ley, 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. Por lo que, los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral.

Bajo estas directrices, se considera como objetivo de la base curricular al desarrollo humano integral del educando, colocando al centro de la acción pública el máximo logro de los aprendizajes de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Artículo 11, LGE). De tal modo, que el eje fundamental del currículum es la formación integral para la transformación de la sociedad. Permitiendo entonces, plantear la capacidad de autonomía, organización, compromiso y creatividad de nuestros jóvenes estudiantes hacia la transformación social (Revisión MCC 0-23 años, 2020, p.25); lo cual da lugar a la formación no sólo 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 actual modelo educativo.

Se trata de un cambio curricular de trascendencia histórica y no solo un ajuste operativo, pues replantea el fin y propósito de la educación, promoviendo 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).



Para lograr lo antes expresado, fue necesario replantear el MCC de la EMS, sus perfiles, objetivos, competencias, contenidos, estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, además de la organización escolar. En tal sentido que, los perfiles de ingreso y egreso responderán a la articulación estratégica de la trayectoria educativa, en donde se expresan las intenciones educativas que dotan de identidad a la EMS.

Considerando como eje fundamental del currículum al desarrollo integral de las y los estudiantes, el MCCEMS propone recursos sociocognitivos (lengua y comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital), áreas de conocimiento (ciencias naturales, experimentales y tecnología; ciencias sociales y humanidades) que conforman el currículum fundamental. También se integra el currículum ampliado constituido por los recursos socioemocionales: la responsabilidad social, el cuidado físico corporal y el bienestar emocional afectivo; lo que implica acciones en aula, escuela, y comunidad a lo largo de todo el trayecto formativo, mediante cinco ámbitos de la formación socioemocional: práctica y colaboración ciudadana, educación integral en sexualidad y género, actividades físicas y deportivas, actividades artísticas y culturales y educación para la salud.

El currículum “entendido de forma amplia, condensa el proyecto educativo de una nación para la formación de las nuevas generaciones y, por tanto, desempeña un papel fundamental en la legitimación y desarrollo del proyecto político, cultural y social que lo define” (MEJORED, 2021, p. 12). Por tanto, el MCCEMS comprenderá —además del currículum fundamental y el currículum ampliado—, las progresiones de aprendizaje, categorías, subcategorías, conceptos centrales y transversales; metas de aprendizaje y aprendizajes de trayectoria, estableciendo así la base formativa común para el bachillerato, que será el referente primordial de la construcción de los planes y programas de estudio, entendidos como la representación más formal del currículum, favoreciendo a una formación integral de las y los adolescentes y jóvenes. Ambos currículums brindarán 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 solo como un sujeto que posee habilidades cognitivas para construir aprendizajes y aprender a solucionar problemas, sino también, como creador de múltiples interacciones sociales y cambios importantes en su vida personal y social.

2.6 La emergencia sanitaria por COVID-19

Por último, se destaca que desde 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 públicas y privadas 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 vulnerable, 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, que 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, elaboración de múltiples materiales didácticos, plataformas de aprendizaje, se identificaron las condiciones de conectividad de docentes y estudiantes. Promocionó espacios destinados para la expresión individual y el trabajo colaborativo con la familia, y de forma remota con el profesorado y compañeros, asistencia técnica y pedagógica en la modalidad a distancia.

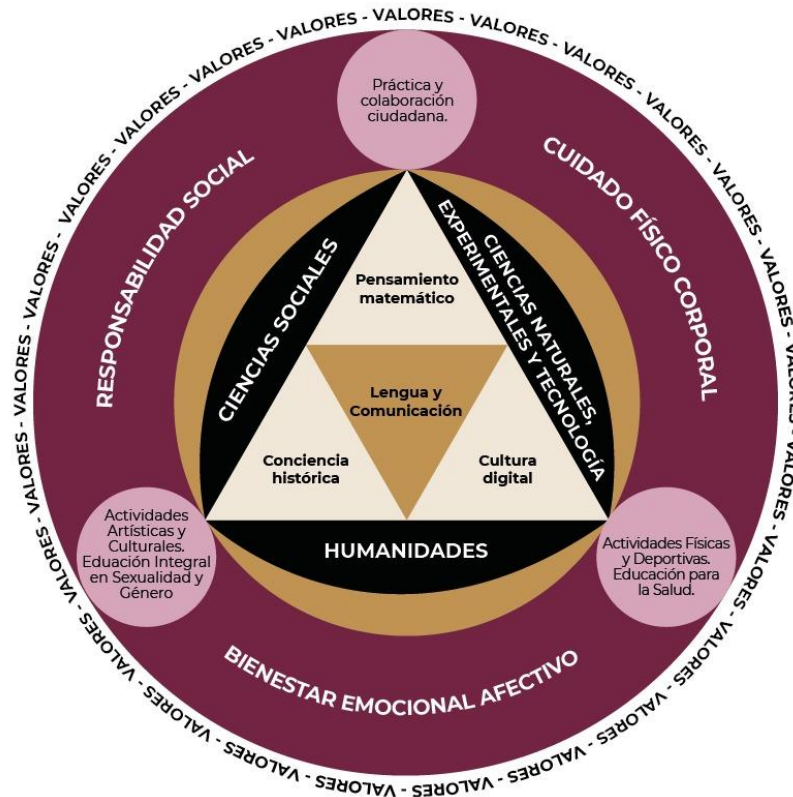
Por otro lado, se emprendieron periodos extraordinarios de regularización, recursamiento intersemestral para que las y los estudiantes continuaran con su proceso educativo; de igual manera se brindó atención oportuna al estudiantado de sexto semestre para la conclusión de sus estudios, se apoyó a aquellos 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 virtual, 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 algunas deficiencias en el sector y en el nivel de los aprendizajes adquiridos por las y los estudiantes.

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

- Currículum fundamental
 - Recursos sociocognitivos:
 - Lengua y comunicación
 - Inglés
 - Pensamiento matemático
 - Conciencia histórica
 - Cultura digital
 - Áreas de conocimiento:
 - Ciencias naturales, experimentales y tecnología
 - 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 para la salud
 - Educación integral en sexualidad y género
 - Actividades físicas y deportivas
 - Actividades artísticas y culturales

MARCO CURRÍCULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MCCEMS)



Se destaca que los cuatro recursos son la parte fundamental de la reforma del MCCEMS, son aprendizajes articuladores que son la base del currículum del bachillerato, transversales a todos los egresados, para lograr que todos tengan la posibilidad de acceder al conocimiento ubicado en las llamadas tres *Áreas de Conocimiento*, para el logro de los *Aprendizajes de Trayectoria* de las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ciencias naturales, experimentales y tecnología. El objetivo es formar estudiantes que puedan comunicarse y expresar sus ideas gracias a Lengua y Comunicación; que generen un pensamiento crítico a partir de quiénes son y cuál es su contexto apelando a la Conciencia Histórica, que indaguen tanto como quieran aprender, siempre de manera responsable gracias a la Cultura digital y que a través del Pensamiento Matemático reflexionen y puedan resolver problemas.



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

- **Integral:** Desarrolla los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales indicados en los currículos del MCCEMS para contribuir a la formación integral de las personas, asimismo plantea la forma de cómo pueden vincularse y ser utilizados por el estudiantado en los ámbitos personal, familiar, académico, social y, en su caso, laboral y profesional, al desarrollar en ellas/os el pensamiento matemático y la alfabetización numérica; la comprensión lectora, expresión oral y escrita; el conocimiento tecnológico para el aprendizaje; el conocimiento científico, el pensamiento filosófico, histórico, humanístico y crítico; los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que se expresan con el desarrollo del ser humano en lo motriz, intelectual, socioemocional, creativo y laboral, para fortalecer su identidad y dignidad, y conformar una ciudadanía que logre conducir su vida presente y futura con bienestar y satisfacción, con sentido de pertenencia social, conscientes de los problemas sociales, económicos, políticos y ambientales que aquejan al país.
- **Articulador:** Los tipos educativos del SEN comparten elementos comunes y aportan elementos específicos que al unirlos permiten contribuir a la formación integral de las personas durante todas las etapas de su vida, desde la niñez hasta la edad adulta, respetando la diversidad y su identidad, y considerando los principios de la NEM. En el MCCEMS se buscan articular a todas las IEMS del SEN, de forma armónica con el currículum fundamental, el currículum laboral y el currículum ampliado, mediante los recursos, áreas, ámbitos o competencias de los componentes de formación que los integran. En este sentido, el componente de formación fundamental constituye el perfil de egreso mínimo que determina el tronco común de los estudios de bachillerato o equivalentes. Al mismo tiempo, reconoce que los componentes de formación fundamental extendida, formación laboral y formación ampliada enriquecen y diversifican la oferta educativa, de tal forma que al integrar los IEMS en sus planes de estudio, se vinculan al compartir el tronco común del bachillerato o equivalentes, y se respeta la identidad específica de cada IEMS.
- **Regulatorio:** Define acciones normativas, operativas y académicas para la configuración y funcionamiento de la oferta educativa.
- **Flexible:** En el aspecto curricular, permite enriquecer el perfil mínimo de egreso que constituye el tronco común de los estudios de bachillerato o equivalentes, con UAC que diversifican los planes y programas de estudio para corresponder con los distintos contextos, regiones y localidades del país, así como atender los intereses y necesidades de los distintos tipos de población que requiere acreditar los estudios de bachillerato o equivalentes. En el aspecto pedagógico, permite que el personal docente aplique la Autonomía en la didáctica, para desarrollar los programas de aula, escuela y comunidad, determinados por la diversidad de contextos, tipos de bachillerato, servicios educativos de EMS, características de las y los estudiantes, y del personal docente; a partir de lo indicado en las Progresiones de aprendizaje.



- **Inclusivo y equitativo:** Facilita el acceso a la EMS de toda la población, con la diversidad de servicios educativos, que comparten los mismos objetivos en cada currículum de la EMS y consideran que adolescentes, jóvenes y personas adultas son sujetos de derechos y agentes de transformación social. VI. VII. En este sentido, el MCCEMS busca que las y los estudiantes del país, independientemente de sus contextos, cuenten con una formación académica, cultural, socioemocional y, en su caso, laboral y profesional, que les permita aprender a lo largo de su vida y asumirse como agentes de transformación social, mostrando respeto por la diversidad, los derechos humanos y la multiculturalidad. Desde su construcción hasta su puesta en práctica, promoverá la participación activa y propositiva de todos los actores escolares y comunitarios a favor del desarrollo integral de adolescentes, jóvenes y personas adultas que estudian la EMS en todo el país.
- **Portabilidad:** Hace posible el traslado, conservación y reconocimiento de las UAC acreditadas, sin importar el grado o subsistema de EMS en que la población estudiantil las haya cursado, o si son o no equiparables con el plan y programa de estudio de la IEMS a la que transita el o la estudiante, a fin de que no se desconozcan o renuncie a ellas y en su lugar contribuyan a su formación integral y se adjunte a su acervo de documentos oficiales o trayectoria formativa, para que en su caso se acumulen o transfieran los créditos de una cualificación o de intercambio de una a otra cualificación.
- **Tránsito:** Favorece el tránsito del estudiantado en los distintos planteles o servicios educativos del SEN, o incluso del extranjero para ingresar a un plantel o servicio del SEN. El tránsito se realiza de acuerdo con el tipo de plan y programa de estudio: tránsito libre, tránsito por equivalencia de estudios, tránsito por revalidación de estudios o tránsito por la portabilidad de estudios.
- **Vinculatorio:** Con el reconocimiento de los aprendizajes, toma en cuenta los aprendizajes adquiridos desde la educación básica hasta la educación superior, para elaborar y armonizar los planes y programas de estudio del tipo medio superior considerando los servicios educativos de todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas del SEN
- **Abierto:** Permite vincular las acciones educativas con el espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a otros actores y espacios como la familia, comunidad, el sector productivo, entre otros, que conforman el entorno en el que se inserta la escuela con el propósito de construir y desarrollar una formación integral del estudiantado orientada a mejorar su nivel de calidad de vida, con base en sus necesidades e intereses, desde 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.
- **Orientador:** Proporciona en su formación elementos que permitan al estudiantado tomar decisiones sobre su presente y futuro para desempeñarse en el ámbito personal, familiar, académico, comunitario, social y, en su caso, integrarse al ámbito laboral y profesional, en su desarrollo y convivencia con respeto a los derechos de todas las personas.

V. EL CURRÍCULUM FUNDAMENTAL

El currículum fundamental propone una forma diferente de organizar y de arribar al conocimiento para el logro de los Aprendizajes de Trayectoria (perfil de egreso); 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. Además, retoma la enseñanza de contenidos propios de las ciencias sociales, la historia, la filosofía y las humanidades, los cuales tuvieron nulo o poco espacio en el Marco Curricular anterior.

Está conformado de los recursos sociocognitivos (Lengua y Comunicación, Pensamiento matemático, Conciencia histórica y Cultura digital) y las Áreas de Conocimiento (Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias naturales, Experimentales y Tecnología).

Currículum Fundamental



5.1 Recursos sociocognitivos

Son el eje articulador del currículum fundamental, conformado por Lengua y Comunicación, Pensamiento matemático, Conciencia Histórica y Cultura Digital, elementos esenciales para la construcción del conocimiento y la experiencia en las ciencias sociales, ciencias naturales, experimentales y tecnología 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 MCCEMS 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 en perspectiva de trayectoria, contribuyen 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 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 que constituyen 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, experimentales y tecnología 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).

En resumen, 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.



5.1.1 Lengua y Comunicación

El recurso sociocognitivo de Lengua y comunicación es el conjunto de habilidades verbales y cognitivas fundamentales, tales como la comprensión, el análisis, la comparación, el contraste y la formulación discursivas, que permite al estudiantado el disfrute del uso del lenguaje y el procesamiento de la información obtenida a través de textos escritos y/o de fuentes orales y visuales, tanto en su lengua nativa como en otras. Estas habilidades son el fundamento desde el cual se amplía la capacidad de relacionarse con los otros, comprender, explicar y transformar su realidad. Para que asimismo expresen emociones, perspectivas, críticas y planteamientos de orden personal y social.

La conformación del recurso sociocognitivo de Lengua y comunicación se compone de las siguientes categorías: Atender y entender; La exploración del mundo a través de la lectura; La expresión verbal, visual y gráfica de las ideas, e Indagar y compartir como vehículos de cambio.

En el componente de formación fundamental, el recurso sociocognitivo de Lengua y comunicación se lleva a cabo mediante la UAC del tronco común de los idiomas español e inglés o, en su caso, se podrán ofrecer otras lenguas nacionales que no formarán parte del tronco común. En tanto que en el componente de formación fundamental extendida se puede llevar a cabo con la UAC de otros idiomas o, en su caso, otras lenguas nacionales o extranjeras. Para el caso del idioma Inglés o, en su caso, otros idiomas, lenguas nacionales o extranjeras, las categorías son escuchar, hablar, leer y escribir.

5.1.2 Pensamiento matemático

El Pensamiento matemático es un recurso sociocognitivo que involucra diversas actividades cognitivas que van desde la ejecución de operaciones y el desarrollo de procedimientos y algoritmos hasta abarcar procesos mentales abstractos que se dan cuando el sujeto participa del quehacer matemático al resolver problemas, usar o crear modelos, elaborar tanto conjeturas como argumentos y organizar, sustentar y comunicar sus ideas. El Pensamiento matemático se describe a través de las siguientes categorías, las cuales orientan la práctica docente de este recurso: Procedural, Procesos de intuición y razonamiento, Solución de problemas y modelación, e Interacción y lenguaje matemático.

5.1.3 Conciencia histórica

Conciencia histórica es el recurso sociocognitivo que posibilita a las y los estudiantes comprender su presente a partir del conocimiento y la reflexión del pasado. Para el logro de este propósito se desarrolla el análisis de la situación presente de la y el estudiante, su familia, comunidad, nación y el mundo, preguntándose por qué estamos en estas condiciones y cuáles son los hechos y procesos del pasado que influyen en las circunstancias actuales. La Conciencia histórica permitirá a las y los estudiantes de la EMS pensar críticamente para comprender e interpretar los procesos y hechos vividos por los seres humanos, las comunidades y las sociedades en el pasado para explicar y ubicarse en la realidad actual, así como orientar sus acciones presentes y futuras. Asimismo, la Conciencia



histórica desarrollará en el estudiantado la capacidad de aplicar el pensamiento crítico en la interpretación del momento histórico actual, a partir de ciertos recursos e hitos históricos fundamentales para entender lo que somos en el presente y de esa forma asumir una postura frente a los problemas y realidades que aquejan a las comunidades, región, nación y el mundo. El recurso sociocognitivo de Conciencia histórica está conformado por las siguientes categorías: Método histórico, Explicación histórica, Pensamiento crítico histórico y Proceso histórico.

5.1.4 Cultura digital

Cultura digital es un recurso sociocognitivo que promueve en el estudiantado el 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 es que puedan hacer uso de los recursos tecnológicos (TICCAD, entre otras) para seleccionar, procesar, analizar y sistematizar la información dentro de un marco normativo y de seguridad, y fomenten el uso de dichos recursos de forma responsable en el entorno que lo rodea. Las categorías que componen este recurso sociocognitivo son: la Ciudadanía digital; Comunicación y colaboración; Pensamiento algorítmico y Creatividad digital.

5.2 Áreas de conocimiento

Las áreas de conocimiento son aprendizajes que representan la base común de la formación fundamental del currículum fundamental, constituyen los aprendizajes de las ciencias naturales, experimentales y tecnología, 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 ámbito laboral.

Con base en lo establecido 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 cultas, que tengan las herramientas necesarias para transformar la sociedad para el bien común. De allí que el MCCEMS establece tres áreas de conocimiento:

- I. Ciencias naturales, Experimentales y Tecnología;
- II. Ciencias sociales, y
- III. 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.

5.2.1 Ciencias naturales, experimentales y tecnología

Ciencias naturales, experimentales y tecnología conforman el área de conocimiento que remite a la actividad humana que estudia el mundo natural mediante la observación, la experimentación, la



formulación y verificación de hipótesis, el planteamiento de preguntas y la búsqueda de respuestas, que progresivamente profundiza en la caracterización de los procesos y las dinámicas de los fenómenos naturales. Está integrada por un conjunto de conocimientos y aprendizajes, así como por los procesos para construirlos. Una forma en que la ciencia se utiliza es a través de la ingeniería para el diseño de objetos, procesos, sistemas y tecnologías, así como su mantenimiento. La tecnología es cualquier modificación del mundo natural con el objetivo de satisfacer una necesidad humana. Se plantea el aprendizaje de las y los estudiantes hacia una visión coherente con las necesidades actuales, tanto científicas como tecnológicas, desde una perspectiva intradisciplinaria de manera interna e implícita, y multidisciplinaria e interdisciplinaria de forma externa y explícita. Y se llevará a cabo, a partir de una selección reducida de conceptos centrales, así como el uso de conceptos transversales y prácticas (experimentación) de forma apropiada al contexto, para entender la naturaleza como fenómeno complejo y multidisciplinar. Este planteamiento de situaciones les permitirá a las y los estudiantes comprender la forma en que la ciencia y la tecnología se desarrollan y se aplican en la vida cotidiana. Igualmente, destaca la importancia de trabajar colectivamente en la construcción del conocimiento, impulsado desde el trabajo colegiado del personal docente y el personal académico, para promover entre las y los estudiantes una comprensión más amplia sobre cómo funciona el mundo natural y diseñado y de qué forma la humanidad aprovecha este conocimiento. De este modo se busca evitar la fragmentación curricular y cultivar en la práctica una comprensión amplia de cómo en la realidad muchos de los problemas que estudia la ciencia y/o atiende la tecnología sólo se pueden resolver de forma interdisciplinaria.

Los conceptos centrales que constituyen esta área son: La materia y sus interacciones; Conservación de la energía y sus interacciones con la materia; Ecosistemas: interacciones, energía y dinámica; Reacciones químicas: conservación de la materia en la formación de nuevas sustancias; La energía en los procesos de la vida diaria, y Organismos: estructuras y procesos, herencia y evolución biológica.

5.2.2 Ciencias sociales

Ciencias sociales en el MCCEMS se definen como un área del conocimiento cuyo objeto de estudio es la sociedad y lo público, y tiene el propósito de contribuir a la comprensión y explicación del funcionamiento de la sociedad en su complejidad interna y contextual a partir de la revisión de elementos organizacionales en sus diversas dimensiones sociales y estructurales, de interpretación y construcción de acuerdos intersubjetivos, valores, identidades y significados. Además, promueve la reflexión a partir de problemas prácticos y experiencias de las y los estudiantes, sobre la interdependencia e importancia en la vida pública de la economía, la política, el Estado, la jurisprudencia (derecho) y la sociedad. Brinda herramientas analíticas para distinguir las libertades políticas de las libertades económicas y promueve el ejercicio de una ciudadanía crítica, informada, ética y participativa en los ámbitos de lo local, nacional y global. La polémica en las ciencias sociales, el desarrollo de un pensamiento plural y crítico, dan a las ciencias sociales una de sus cualidades esenciales: que no existe un pensamiento único, y por lo tanto implica la posibilidad de pensar diferente, y a su vez se caracterizan por no ser asépticas ni inmóviles. Todos estos elementos descritos contribuyen en la fundamentación del área y deben de quedar arraigados en las y los adolescentes, jóvenes y personas adultas. Las ciencias sociales permiten acceder al conocimiento a través del método de trayectoria histórica y la investigación apoyada en el laboratorio social.



Las Ciencias sociales buscan a su vez evitar la fragmentación curricular y cultivar en la práctica una comprensión amplia de cómo en la realidad muchos de los problemas pueden observarse y resolverse de forma multidisciplinaria e interdisciplinaria.

Las categorías que componen el área de Ciencias sociales son: El bienestar y la satisfacción de las necesidades, La organización de la sociedad, Las normas sociales y jurídicas; El Estado, y Las relaciones de poder.

5.2.3 Humanidades

Humanidades es el área de conocimiento en que el estudiantado y personal docente y el personal académico, valoran, se apropian, usan y actualizan saberes, prácticas, técnicas, habilidades, disposiciones, conocimientos y conceptos de las tradiciones humanísticas entendidas en su generalidad, así como desde la formación filosófica en lo particular; asume como eje, la formación y el ejercicio de habilidades para el pensamiento crítico, el autoconocimiento y la metacognición, con los objetivos de generar efectos en su experiencia personal y en la experiencia colectiva, presente y futura, y participar en la transformación de la sociedad. Se busca ser copartícipe en la generación de ciudadanos reflexivos, autónomos y con consciencia crítica de su entorno y agencia. En la formación filosófica se utilizan los siguientes conocimientos: Temas de filosofía; Lógica, argumentación y pensamiento crítico; Discursos y epistemologías; Temas de ética; Problemas de la ética; Prácticas y usos políticos; Usos éticos Y políticos del discurso; Temas de metafísica u ontología; ~tica y praxis y Temas de estética.

El área de humanidades se encuentra constituida por las siguientes categorías: Vivir aquí y ahora; Estar juntos, y Experiencias.

VI. CURRÍCULUM AMPLIADO

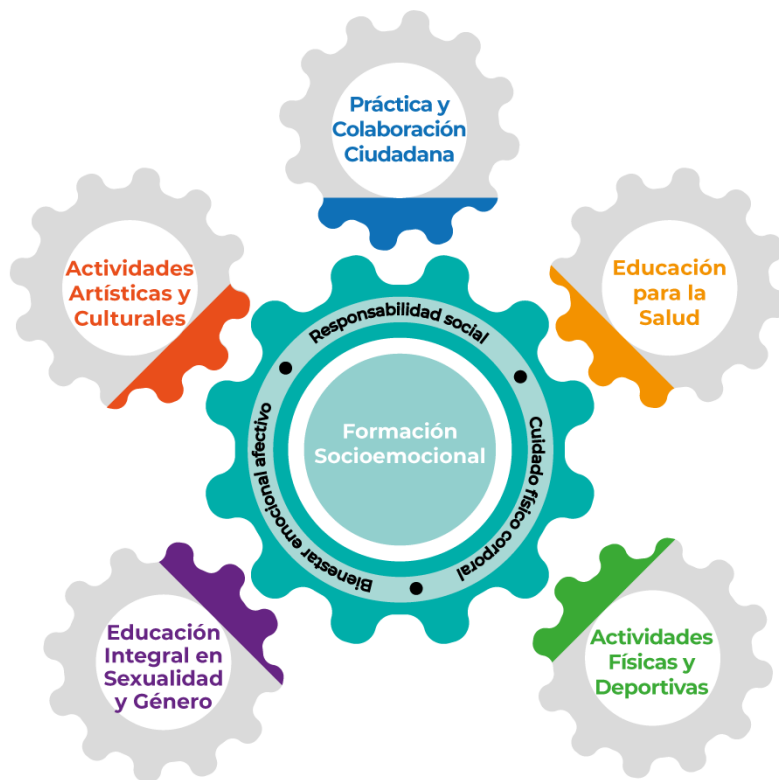
Además de los recursos sociocognitivos y las áreas de conocimiento, es importante constituir en las y los estudiantes capacidades para su convivencia y aprendizaje en familia, escuela, trabajo y sociedad. Estas capacidades se desarrollan mediante un currículum ampliado, que implican acciones en aula,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

Este currículum está orientado a que las y los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y 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 de formación: 1) práctica y colaboración ciudadana, 2) educación para la salud, 3) actividades físicas y deportivas, 4) educación integral en sexualidad y género 5) actividades artísticas y culturales, cuyo propósito es que las y los estudiantes se formen como ciudadanas y ciudadanos responsables, honestos, comprometidos con el bienestar físico, mental y emocional, tanto personal como social.

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



6.1 Recursos Socioemocionales

Según lo establecido en el Acuerdo Secretarial 09/08/23, los recursos socioemocionales son aprendizajes experienciales y significativos que buscan que las y los estudiantes se formen de manera integral para su desarrollo humano y como ciudadanas y ciudadanos responsables,



honestos, comprometidos con el bienestar físico, mental y emocional, tanto en lo personal, como en lo comunitario y lo social, por medio de acciones realizadas en los cinco ámbitos de la formación socioemocional. Los recursos socioemocionales son acciones que deberán realizarse en aula, escuela y comunidad a lo largo del trayecto formativo para generar cambios en las mentalidades de las comunidades educativas, propiciando la participación activa del estudiantado en acciones positivas para transformar su comunidad. Se caracterizan por ser aprendizajes:

1. Articuladores de trayectoria, imprescindibles para el desarrollo integral del estudiantado de la EMS, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida;
2. Transversales, por ser relevantes a todo el currículum de la EMS, y
3. Transferibles, por reforzar la capacidad del estudiantado para aprender de forma permanente y adquirir otros aprendizajes, que les permita desarrollarse de una manera óptima en todos los ámbitos de su vida.

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

A continuación, se definen los recursos socioemocionales:

6.1.1 Responsabilidad social

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 individuos, somos responsables ante toda forma de vida del despliegue de conductas éticas que sean sensibles a las diversas necesidades o problemáticas sociales, promueve acciones a favor del desarrollo sostenible. La responsabilidad social ofrece una visión sistémica y holística de las personas y la sociedad.

6.1.2 Cuidado físico corporal

Promueve la integridad de la comunidad estudiantil, a través del aprendizaje y desarrollo de hábitos saludables 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 y respetar las decisiones que otras personas tomen sobre su propio cuerpo y exigir esos derechos.



6.1.3 Bienestar emocional afectivo

Bienestar emocional afectivo es un recurso socioemocional que tiene como propósito fomentar entre el estudiantado ambientes escolares solidarios y organizados para el aprendizaje y prevenir conductas violentas y conflictos interpersonales, a través de actividades sociales, físicas o artísticas para desarrollar relaciones afectivas saludables y reconfortantes, fomentando el desarrollo de las capacidades para entender y manejar las emociones, ejercer la empatía y mostrar una actitud positiva ante las situaciones adversas.

6.2 Ámbitos de la formación socioemocional

Los ámbitos de la formación socioemocional son espacios o esferas donde las y los estudiantes llevan a cabo acciones, actividades y proyectos, de manera cotidiana y en una escuela abierta, con el propósito de desarrollar 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. Los cinco ámbitos de la formación socioemocional son:

- I. Práctica y colaboración ciudadana
- II. Educación para la salud
- III. Actividades físicas y deportivas
- IV. Educación integral en sexualidad y género
- V. Actividades artísticas y culturales.

Se presentan a continuación las definiciones de cada uno de los ámbitos de formación socioemocional

6.2.1 Práctica y colaboración ciudadana

Práctica y colaboración ciudadana es el ámbito de la formación socioemocional que, partiendo del reconocimiento de que nuestras acciones u omisiones impactan no solo en nuestra vida, sino en la vida de los demás, la comunidad y el entorno, promueve la conciencia social a través de la apertura y fortalecimiento de espacios para el aprendizaje de una ciudadanía activa, participativa y transformadora que motiva la reflexión de la comunidad estudiantil sobre sus condiciones de vida, así como la oportunidad para involucrarse y participar en la solución de problemáticas comunes y en la reconstrucción de espacios públicos en los que puedan ejercer sus derechos, libertades y desarrollar proyectos de vida.

Tiene por objetivo ligarse con una concepción de ciudadanía democrática que pone en el centro la necesidad de ampliar el marco de defensa y disfrute de los derechos. Esta forma de comprender la formación ciudadana se apoya en la idea de que las personas tienen capacidad de autodeterminación y posibilidad de decidir para participar e involucrarse afectiva y socialmente en la reconstrucción del mundo. En esta perspectiva, la Práctica y Colaboración Ciudadana 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).

La práctica y colaboración ciudadana es el ámbito de la formación socioemocional que, partiendo del reconocimiento de que nuestras acciones u omisiones impactan no solo en nuestra vida, sino en la vida de los demás, la comunidad y el entorno, promueve la conciencia social a través de la apertura y fortalecimiento de espacios para el aprendizaje de una ciudadanía activa, participativa y transformadora que motiva la reflexión de la comunidad estudiantil sobre sus condiciones de vida, así como la oportunidad para involucrarse y participar en la solución de problemáticas comunes y en la reconstrucción de espacios públicos en los que puedan ejercer sus derechos, libertades y desarrollar proyectos de vida.

6.2.2 Educación para la salud

Educación para la salud es el ámbito de la formación socioemocional que 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) a través del conocimiento y fomento de actitudes y conductas que permitan participar a la comunidad estudiantil en la prevención de enfermedades y accidentes, así como protegerse de los riesgos que pongan en peligro su salud.

6.2.3 Actividades físicas y deportivas

Actividades físicas y deportivas es el ámbito de la formación socioemocional que tiene por objetivo adoptar el hábito de la actividad física y deportiva, el sentido de la cooperación, y el desarrollo armónico de la personalidad de la comunidad estudiantil, reconociendo los beneficios de estas actividades no solo a la salud física, sino a la psicológica, emocional y social. Su integración apunta hacia la igualdad a través de actividades que promueven la inclusión, y la erradicación de prácticas discriminatorias.

6.2.4 Educación Integral en Sexualidad y Género

Educación integral en sexualidad y género es el ámbito de la formación socioemocional donde se enseña y aprende acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Tiene por objetivo preparar a las y los estudiantes con aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales 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.

Se acompaña del desarrollo de aprendizajes socioemocionales que permiten practicar, entre otras cosas, el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación, comunicación asertiva, escucha activa, empatía, la toma responsable e informada de decisiones y el conocimiento de sí mismo; todas ellas para apoyar a las y los adolescentes, jóvenes y adultos en su proyecto de vida.



6.2.5 Actividades artísticas y culturales

Actividades artísticas y culturales es el ámbito de la formación socioemocional que tiene por objetivo brindar herramientas que propicien el desarrollo del pensamiento crítico, ético, estético, reflexivo y creativo de la comunidad educativa. Buscan promover procesos y estrategias de aprendizaje para el desarrollo personal y social, así como el disfrute y el goce de las expresiones artísticas y las manifestaciones culturales, a través de experiencias que brinden la posibilidad de imaginar otras formas de pensar, hacer y estar en el mundo.

VII. CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS, CONCEPTOS CENTRALES Y TRANSVERSALES

La **categoría** es la unidad integradora de los 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 incentiva a buscar nuevas posibilidades de comprensión y a descubrir conexiones entre las áreas del MCCEMS y contribuye a articular los recursos sociocognitivos, socioemocionales y las áreas de conocimiento, a través de métodos, estrategias y materiales didácticos, técnicas y evaluaciones, y resultan los elementos necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje.

En el proceso de enseñanza y evaluación formativa, contribuyen a orientar la elaboración de planeaciones didácticas para el abordaje de las progresiones de aprendizaje y sus contenidos, a través de métodos, estrategias, técnicas y materiales didácticos.

Las **subcategorías** representan unidades articuladoras de conocimientos y experiencias que vinculan los contenidos disciplinares con los procesos cognitivos de cada recurso sociocognitivo y área de conocimiento. Su función es orientar el desarrollo de los aprendizajes intra, multi e interdisciplinares, que permiten el abordaje transversal del conocimiento;

Los **conceptos centrales** tienen una gran importancia en múltiples disciplinas científicas o en la ingeniería, son críticos para comprender o investigar ideas más complejas, que se relacionan con los intereses de las y los estudiantes que requieren conocimientos científicos o tecnológicos, y que se pueden enseñar y aprender de forma progresiva en cuanto a su profundidad y sofisticación. Son conceptos suficientemente amplios como para mantener un aprendizaje continuo durante años.

A su vez, los **conceptos transversales** proporcionan una guía para desarrollar explicaciones y preguntas que den sentido a los fenómenos observados. Juegan un papel muy importante en la aplicación de conceptos de una disciplina científica a otra, lo que promueve la transversalidad del conocimiento. Asimismo, son especialmente útiles para ayudar a las y los estudiantes a aplicar sus conocimientos previos cuando se encuentran con nuevos fenómenos, ya que se desarrollan con el tiempo para volverse más sofisticados y utilizables en diferentes contextos.

7.1 Función de la categoría y subcategoría

- Aportan los conocimientos y experiencias que ayudan a comprender, interactuar y transformar el mundo.
- Dan identidad a cada una de las áreas del MCCEMS.
- 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.
- Validan los aprendizajes de trayectoria.

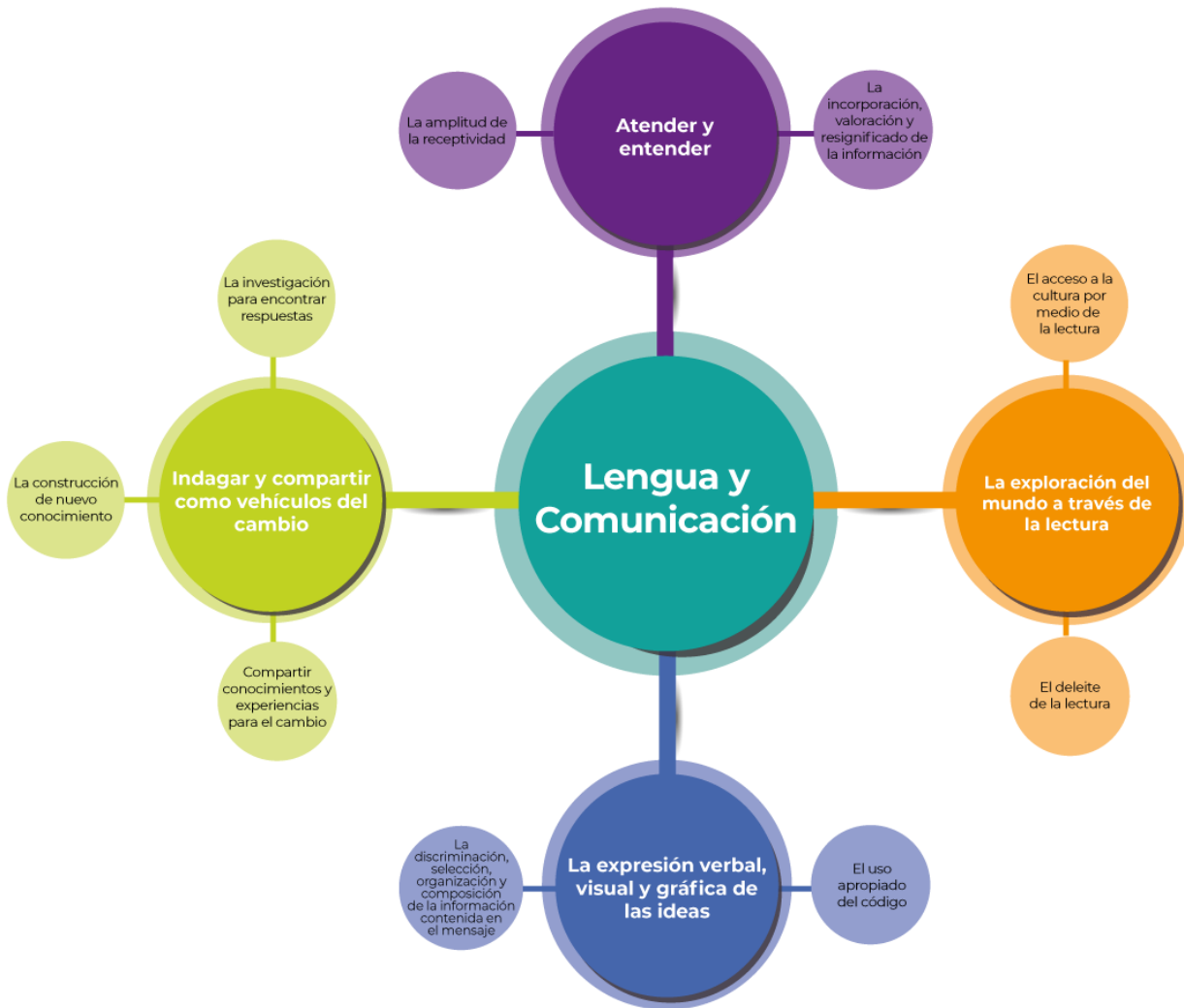
7.2 Categorías y subcategorías de las Áreas de conocimiento y Recursos sociocognitivos del MCEMS

7.2.1 Recursos sociocognitivos

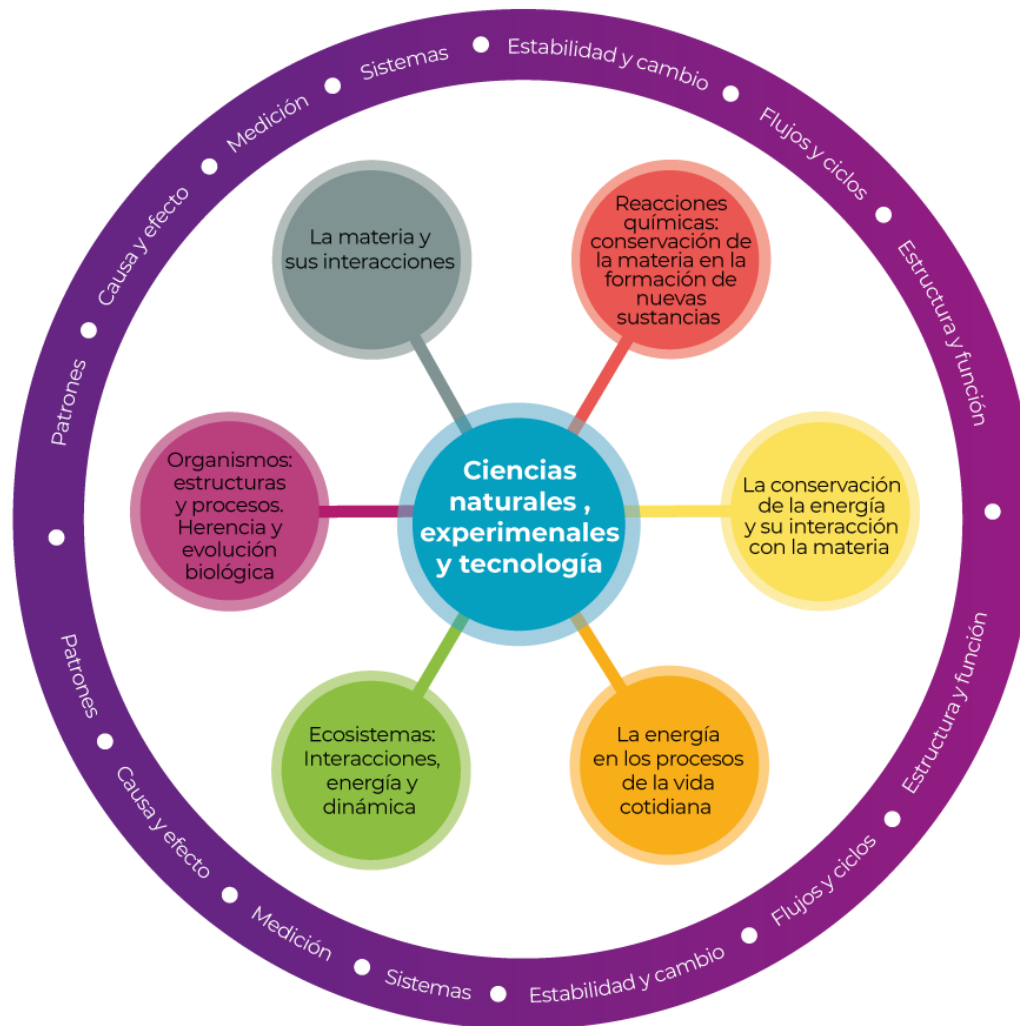






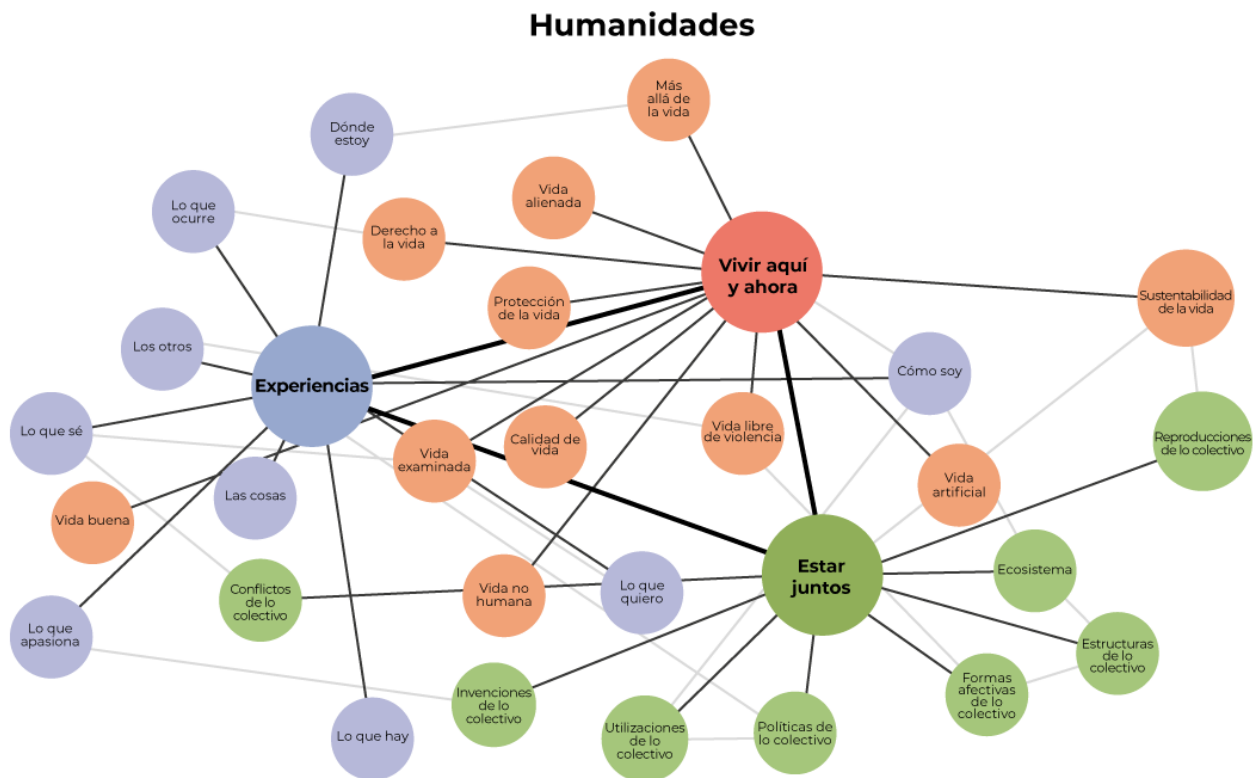


7.2.2 Áreas de conocimiento



Nota: El área de ciencias naturales, experimentales y tecnología; se compone de seis conceptos centrales que tienen una gran importancia en múltiples disciplinas científicas o en la ingeniería, y de siete conceptos transversales que proporcionan una guía para dar sentido a los fenómenos estudiados. Para comprender mejor los fenómenos complejos, se deben usar diferentes conceptos transversales en combinación con los conceptos centrales.





VIII. APRENDIZAJES DE TRAYECTORIA (PERFIL DE EGRESO)

Al conjunto de aprendizajes que integran el proceso permanente que contribuye a dotar de identidad a la EMS, favoreciendo al desarrollo integral de las y los adolescentes, jóvenes y personas adultas, 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 presente y futuro con 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. **El conjunto de Aprendizajes de Trayectoria de cada una de las Unidades de Aprendizaje curricular constituye el perfil de egreso.**

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.
- La transversalidad de recursos sociocognitivos y socioemocionales en el MCCEMS para acceder al conocimiento es indispensable.



- Las áreas de conocimiento (ciencias naturales, experimentales y tecnología; ciencias sociales y humanidades) permiten el acceso a nuevos saberes 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 adquisición del conocimiento considera la contextualización local y regional; está determinada por el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social del estudiante.
- 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.

IX. META DE APRENDIZAJE

La meta de aprendizaje enuncia lo que se pretende que la o el estudiante aprenda durante la trayectoria de la UAC; 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 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 estudiantado, pensando siempre en cómo las ve e interpreta, de acuerdo con las experiencias de aprendizaje previas y el nivel de desarrollo alcanzado

X. PROGRESIONES DE APRENDIZAJE

Las progresiones de aprendizaje son un elemento fundamental para el logro de los objetivos del MCCEMS. En ese sentido, las progresiones de aprendizaje son la descripción secuencial de aprendizajes de conceptos, categorías y subcategorías que llevarán a los estudiantes a desarrollar conocimientos y habilidades de forma gradual, en las que se desarrolla relaciones que van de lo más simple a lo más complejo, construidas desde la multidisciplinaria y contemplando cuando sea posible la transversalidad (SEMS, 2022)

Las progresiones de aprendizaje son unidades didácticas innovadoras y flexibles para la descripción secuencial de los aprendizajes asociados a la comprensión y solución de necesidades y problemáticas personales y/o sociales, así como a los conceptos, categorías, subcategorías y las relaciones entre estos elementos, que llevarán al estudiantado a comprender y desarrollar de forma gradual saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales cada vez más complejos para su apropiación y aplicación, y con ello, contribuir tanto a su formación integral y bienestar, como a la transformación personal, comunitaria y social.



No limita los procesos de enseñanza y de aprendizaje debido a que ofrece libertad al personal docente de abordarlas, aplicarlas y adaptarlas desde distintas perspectivas, de acuerdo con el contexto en el que se encuentre, haciendo uso de diversas estrategias.

Desarrollan relaciones transversales, construidas desde la intradisciplina que se genera de manera implícita e interna en cada uno de los recursos sociocognitivos y áreas de conocimiento, y cuando sea posible, promover otro tipo de relaciones con la inter, multi o transdisciplina.

El personal docente podrá hacer uso de su creatividad para el desarrollo de estrategias, actividades y técnicas de trabajo adecuadas que servirán para lograr las Metas de aprendizaje y de esa manera alcanzar los aprendizajes de trayectoria que en conjunto conforman las UAC del MCCEMS (Acuerdo Secretarial 09/08/23)

El propósito de las progresiones de aprendizaje es lograr en el estudiante el desarrollo de conocimientos y habilidades de forma gradual con el objetivo de alcanzar los aprendizajes de trayectoria. Cabe destacar, que las progresiones de aprendizaje están presentes en sistemas educativos de países desarrollados como Australia, Canadá, China, Hong Kong, Corea, Nueva Zelanda y Singapur. (Hess, 2010-2011) pág.

Las progresiones establecidas en cada recurso cognitivo, áreas del conocimiento y recursos socioemocionales consideran la articulación de conceptos centrales y transversales, categorías y subcategorías de las distintas disciplinas, dando flexibilidad a las y los docentes de realizar planeaciones didácticas mediante el trabajo colaborativo en la academia o de manera individual, brindándoles la libertad de organizar situaciones e incluir materiales que hagan significativo el aprendizaje en el estudiantado. Dichas progresiones pueden ser encontradas en la página oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior (<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>); a su vez, en aquel portal, también podrán ser encontradas las **Orientaciones Pedagógicas**, las cuales tienen como propósito mostrar, a manera de ejemplo, cómo abordar las progresiones de aprendizaje en el aula. En ese sentido, se hace énfasis en que las sugerencias de planeaciones didácticas contenidas en las Orientaciones pedagógicas no son la única manera de llevar a cabo una clase basada en progresiones, su fin es meramente ilustrativo. El docente será el encargado de realizar su propia planeación didáctica ejerciendo su autonomía en la didáctica.

XI. LA EVALUACIÓN EN EL MCCEMS

Para conocer los avances que las y los estudiantes logran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es necesario que las actividades, proyectos, trabajo en el aula, así como actitudes, habilidades, destrezas, trabajo colaborativo, valores, entre otros, se evalúen con el propósito de que las y los docentes obtengan información que les permita conocer si los estudiantes alcanzan las metas de aprendizaje y con ello los aprendizajes de trayectoria de cada área de conocimiento, recurso sociocognitivo y socioemocional del MCCEMS.

Por lo que, para el logro de esta transformación educativa es indispensable considerar que el proceso de evaluación educativa no solo sea la asignación de una calificación que indique el éxito o fracaso



del estudiantado, sin ofrecer la posibilidad de conocer de forma cualitativa sus fortalezas y áreas de oportunidad, a fin de implementar un proceso formativo e integral.

Es necesario establecer un proceso de evaluación que brinde información precisa para la mejora, tanto del desempeño del estudiante como de la acción didáctica, que se adapte a las características del proceso de aprendizaje de cada estudiante, considerando su diversidad y contexto.

La transformación educativa del país que propone la SEMS con la finalidad de formar una nueva generación de adolescentes y jóvenes que se reconozcan como parte de una conversión ética y moral, que contribuya a definir a la sociedad, que actúe y ponga a la humanidad misma por encima de los intereses del mercado. Por lo que la evaluación educativa debe aportar al estudiantado retroalimentación que les permita para alcanzar las metas y trayectorias de aprendizaje, es decir, es necesario establecer una evaluación formativa

En el MCCEMS se define al proceso de evaluación formativa de la siguiente manera:

“En el MCCEMS la evaluación formativa se entiende como un proceso integral, permanente, oportuno, sistémico, de comunicación y de reflexión sobre los aprendizajes logrados, además de ser cíclico en espiral ascendente, siempre habrá un punto de retroalimentación desde el inicio hasta término de la trayectoria. Se plantea como un instrumento del personal docente y del personal académico, al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el quehacer diario del aula, la escuela y/o comunidad, que promueva y fortalezca el aprendizaje, promueva la mejora de la práctica docente e incida en las acciones que emprenda la escuela y la comunidad local, nacional o global.

También dará cuenta de la eficacia de los métodos, estrategias, técnicas, recursos e instrumentos didácticos empleados en el proceso educativo.

En este sentido, la evaluación se llevará a cabo desde el enfoque formativo, donde no solo hay que evaluar el resultado de aprendizaje, sino todo el proceso; debe tener un carácter formativo, orientador e integrador, adaptable a las características del proceso de aprendizaje de cada estudiante, atendiendo a su diversidad y contexto; por lo que deberá proporcionar información sobre el aprendizaje alcanzado.

La evaluación formativa permitirá una mejor toma de decisiones sobre la selección del tipo de actividades o tareas de aprendizaje implicadas en las progresiones de aprendizaje y competencias laborales de EMS; proporcionará la evidencia del logro de las metas de aprendizaje y aprendizajes esperados establecidos para cada UAC, así como la selección del tipo e instrumentos de evaluación.” (DOF, 2023. Pág. 55).

Para profundizar aún más en el tema de la *Evaluación Formativa*, se puede consultar un documento homónimo en la página oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior sobre el Marco Curricular Común: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>

XII. PROGRAMA AULA, ESCUELA Y COMUNIDAD (PAEC)

Conforme a lo establecido en el Acuerdo Secretarial 09/08/23, el Programa Aula, Escuela y Comunidad es una estrategia para articular a las y los distintos actores participantes en la



construcción de los aprendizajes significativos y contextualizados del estudiantado de EMS con base en el programa de estudio y necesidades o problemáticas de la comunidad, mediante el desarrollo de los **Proyectos Escolares Comunitarios (PEC)**, en los que se reflejará la participación coordinada de agentes de distintos ambientes de aprendizaje, teniendo como referente la Autonomía en la didáctica para el abordaje transversal de las progresiones de aprendizaje de las UAC correspondientes a los recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento, recursos y ámbitos de formación socioemocional y los objetivos de participación del estudiantado en la transformación de su contexto para el bienestar de la comunidad.

En ese sentido, el PAEC y las Progresiones de aprendizaje serán elementos esenciales para la planificación docente, en la que se verá reflejada la Autonomía en la didáctica, debido a que incorporan contenidos específicos de su entorno, además de las estrategias de enseñanza y de evaluación formativa y continua, útiles para retroalimentar efectivamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y conducir al estudiantado a desarrollar procesos metacognitivos y de aprendizaje permanente.

11.1 Componentes del PAEC

El primer componente del PAEC responde a la interrogante de ¿cuál es el sentido y orientación académica del PAEC? y se integra de los referentes curriculares y pedagógicos y está integrado del MCCEMS, los documentos de progresiones de aprendizaje, Orientaciones pedagógicas y los programas de estudio. El PAEC tiene un fin formativo, por tanto, las progresiones de aprendizaje de las UAC orientarán en todo momento la planeación del colectivo docente y el trabajo que realice el estudiantado en su comunidad.

El segundo componente del PAEC atiende la pregunta de ¿quiénes participan en el PAEC? y es una estructura organizativa integrada por cinco grupos de personas: 1) un comité del plantel, 2) el colegiado docente, 3) el colectivo estudiantil, 4) el colectivo escolar (apoyos administrativos y pedagógicos) y 5) la comunidad. El Comité del plantel será un órgano de representación colectiva, en este caso representa a quienes realizan actividades en el aula, la escuela y la comunidad, por lo que tendrá una labor importante en convocar, comunicar y articular esfuerzos, sin embargo, cada instancia tendrá funciones específicas y participará de manera colaborativa con la otra para la implementación del PAEC.

Para más información respecto al Programa Aula, Escuela y Comunidad, se sugiere revisar el documento específico del mismo, disponible en:

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>

XIII. TRANSVERSALIDAD

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 de las ciencias sociales, ciencias naturales, experimentales y tecnología y las humanidades, los recursos sociocognitivos y socioemocionales; 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, para que



el estudiante sea capaz de responder a la transformación de los contextos personal, comunitario, regional, nacional y global.

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, multi y transdisciplinar; exige la vinculación de las actividades académicas con el diario vivir del estudiantado y de su entorno.

Para Lodeiro (2013) y Mendoza (2016) **la multidisciplinaria** es la etapa inferior de integración de saberes. Es decir, cuando se tiene una situación o fenómeno se recurre la búsqueda de información en otras disciplinas, solo con la finalidad de tener un panorama más amplio sin que intervengan o modifiquen el caso de estudio.

El trabajo multidisciplinar implica la participación de más de dos disciplinas para comprender, analizar, entender o resolver situaciones, fenómenos o problemas diversos, sin que las disciplinas pierdan su caracterización o abandonen su metodología propia.

En el caso de **la interdisciplinaria**, indican que lleva a la interacción directa y recíproca en el intercambio de información entre disciplinas en la búsqueda de soluciones. A través del trabajo Interdisciplinar se logra una transformación de conceptos de las metodologías de la investigación y con ello de la enseñanza. De esta manera, en el MCCEMS la interdisciplinaria se da en la interrelación de diversas disciplinas en función de un propósito común, con posibilidades a desarrollar capacidades para relacionar, resolver problemas, elaborar proyectos, cuestionar, investigar, entre otras. Se busca que el estudiantado establezca conexiones sobre lo que aprende, y que ello le conduzca a la formulación de nuevas preguntas y respuestas creativas.

La transdisciplinaria, para estos autores es la etapa superior de integración disciplinar en la que se logra la construcción de nuevas teorías que no tienen fronteras. Integra a todas las disciplinas, que con sólidos fundamentos llevan al desarrollo e interconexión de la teoría de un pensamiento más complejo:

“La segmentación disciplinar en el proceso formativo ha limitado la comprensión de nuestra propia naturaleza, de la creación misma del universo, lo que impide reconocer lo que somos, es decir, los seres humanos formamos parte del universo, somos una pequeña partícula del cosmos, así lo señala (Morín, 2020) “somos seres cósmicos, físicos, biológicos, culturales, cerebrales, espirituales (...)”

La transdisciplinaria construye conocimiento desde una visión sistémica; contribuye a la formación integral del estudiante. Para lograr la integración transdisciplinar es necesario el trabajo por proyectos integradores (donde pueden usarse los principios del *Aprendizaje Basado en Proyectos*, *Aprendizaje basado en Problemas*, o mejor aún, aplicarse la metodología del *Aprendizaje Servicio*), en este sentido, los espacios que se generan en el Programa Aula, Escuela y Comunidad, resultan ideales, aunque no exclusivos, para trabajar desde una perspectiva transdisciplinaria.

Para más información respecto a la Transversalidad, se sugiere revisar el documento específico del mismo, disponible en:

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>



XIV. REFERENCIAS

- Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios de Bachillerato tecnológico, DOF; 04/09/2012
- Acuerdo Secretarial número 17/08/2022 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de Educación Media Superior. DOF 02/09/22.
- Acuerdo Secretarial número 09/08/2023 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de Educación Media Superior. DOF 25/08/23
- 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>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Estrategias de Evaluación formativa. Disponible en: <https://www.rmm.cl/biblioteca-digital/estrategias-de-evaluacion-formativa-agencia-de-calidad-de-la-educacion>
- 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 noies 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>
- Araya, Valeria; Alfaro, Manuela; Andonegui, Martín CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS *Laurus*, vol. 13, núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 76-92 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Árdenas Castillo, Cristina (2004). Acercamiento al origen del constructivismo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24),10-20. fecha de Consulta 5 de Agosto de 2022. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918003>
- 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). *17° 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. *Murmulllos filosóficos*, 3, 13–25.
- Bastida-Bastida, D. (2019). Adaptación del modelo 5E con el uso de herramientas digitales para la educación: propuesta para el docente de ciencias. *Revista Científica*, 34(1), 73-80. Doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.13520>
- BBVA (Dirección). (2019). *Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanías 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>
- Cárdenas Castillo, Cristina (2004). Acercamiento al origen del constructivismo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24),10-20. [fecha de Consulta 5 de Agosto de 2022]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918003>
- Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen Vygotsky: enfoque sociocultural *Educere*, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>



- Carrio 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)
- Carlos Rosales López ¿CUÁLES SON LOS ÁMBITOS DE TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA? Universidad de Santiago de Compostela. INNOVACIÓN EDUCATIVA, n.º 29, 2019: pp. 109-123 <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/6023>
- 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.
- Cataño Pereira, R. (2017). Diseño De Una Progresión De Aprendizaje Hipotética Con Coherencia Curricular Para La Enseñanza De La Estequiometría Por Comprensión Conceptual E Integrada. Universidad del Valle Instituto de Educación y Pedagogía Maestría en Educación Énfasis en Enseñanza de Las Ciencias Naturales Santiago de Cali. Consultado el 12 de julio de 2022 en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10240/7414-0525544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cebrian, J. (1998): La zarza, Barcelona, OUC-Proa. Cohen, L. y Manion, L. (1990): Métodos de investigación educativa, Madrid, La Muralla.
- Cerezo Huerta, H. (2007). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía. Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad Juárez, Chihuahua. México Universidad Pedagógica Nacional. Consultado el 4 de agosto de 2022 en: <https://odiseo.com.mx/articulos/corrientes-pedagogicas-contemporaneas/?iframe=true&width=95%25&height=95%25>
- Chrobak, R. *La Metacognición y las herramientas didácticas*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Buenos Aires 1400.8300 Neuquén. Consultado el 19 de julio de 2022 en: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm#:~:text=La%20metacognici%C3%B3n%20se%20refiere%20a%20algunas%20veces%20en%20forma%20inconciente>.
- 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>

Coloma Manrique C. y Tafur Puente R. (septiembre 1999) *El Constructivismo y sus Implicancias en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación. Consultado el 1 de agosto de 2022 en:

https://scholar.google.com.mx/scholar?q=el+constructivismo+y+sus+implicancias+en+educaci%C3%B3n&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar

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 (2022) Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020 – 2021. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>

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. MEJOREDU.

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.

Corcoran, Tom., Mosher, Frédéric. y Rogat, Aarón (2009) “Progresiones del aprendizaje en ciencias. Un enfoque de reforma basado en la evidencia”. Centro de Mejora Continua de la Instrucción. Universidad de Columbia. Disponible en:

https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=cpre_research_reports

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (CODEIC). UNAM. (2020). “Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias”. Consultado el 31 de agosto de 2022, en: https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/114/3.Sanchez-Mendiola_2020_EvaluacionDelAprendizaje.pdf

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, B. F. (2002) "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo:

una interpretación constructivista". Capítulo 8, tipos de evaluación. Universidad Nacional Autónoma de México. McWraHill. Consultado el 9 de septiembre de 2022, en: https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/diazbarrigacap8_EVALUACION.pdf

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, F. (2006) "Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida". McCRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Ciudad de México.

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): Educar 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 <https://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&tlng=es
- 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 Retana, José Ángel (2011). MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS: IMPORTANCIA Y NECESIDAD. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3),1-24. [fecha de Consulta 18 de Octubre de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>

García, J., 2021. La Integración de las TIC en Ciencias Naturales <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial19>

Gimeno, S. (1998) "El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata, S.L. Mejía Lequerica, 12. 28004. Madrid.

Gimeno, S., Pérez, G. A.I. (1998) "Comprender y transformar la enseñanza". Ediciones Morata, S.L. Mejía Lequerica, 12. 28004. Madrid.

Gimeno Sacristán, J. (compilador) (2011). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España. Morata.

Guilar, Moisés Esteban (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44),235-241. [fecha de Consulta 13 de Octubre de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

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-2021-513033e1>

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>
- 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.
- J. trilla (coord), E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairstein, J.A. Fernández Fernández, J. González Monteaguado, B. Gros, F. Ibernón, n. Lorenzo, J. Monés, M. Muset, M. Pla, J.M. Puig, J.L. Rodríguez Illera, P. Solá, A. y Tort, A. Vila (2007) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Documento PDF.
- 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.
- Lira Pérez R. (2013) *Los adolescentes y el uso social de las TIC*. Revista UNAM Consultado el 3 de agosto de 2022 en: <http://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/viewFile/44594/40281>
- 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*.
- López Pastor Víctor M. (2005) *La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida*. Revista Tándem 17. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Victor-M-Lopez-Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_La_autoevaluacion



[acion la coevaluacion y la evaluacion compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046/La-participacion-del-alumnado-en-la-evaluacion-La-autoevaluacion-la-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida.pdf](https://www.sep.gob.mx/docs/default-source/evaluacion-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046/La-participacion-del-alumnado-en-la-evaluacion-La-autoevaluacion-la-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida.pdf)

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>

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 Chile División Educación General Unidad De Educación Especial. Progresiones De Aprendizaje En Espiral Aprendizaje En Espiral En Educación Chilena, 2020 Chile. Consultado el 10 de junio de 2022 en:
[Https://Www.Studocu.Com/Ci/Document/Instituto-Profesional-Aiep/Introduccion-Aiep/Progresiones-De-Aprendizaje-En-Espiral/25104102](https://www.studocu.com/cl/document/instituto-profesional-aiep/introduccion-aiep/progresiones-de-aprendizaje-en-espiral/25104102)

Monereo, C., Badía, 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.

Montaño, Arias, D. (2018) "La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos". ReaserchGate. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Domingo-Montano/publication/328433428_Detection_analysis_of_electrophoretic_cryptic_variation_with_thermostability_in_isozyms_of_esterase's_in_Drosophila_melanogaster/links/5bdb6a13299bf124fb402ed/Detection-analysis-of-electrophoretic-cryptic-variation-with-thermostability-in-isozymes-of-esterases-in-Drosophila-melanogaster.pdf

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.
- Morin, Edgar. (2008) "Lamente bien ordenada", *Repensar la forma, de repensar el pensamiento*. Siglo XXI.
- 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. (2022). *Factsheets. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2022 - Results*. Consultado en <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/519eaf88/pdf/mexico.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
- Orellana Catty Guevara. La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, vol. 7, núm. 1, pp. 134-154, 2017. Universidad de Costa Rica, Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información. Consultado en: <https://www.redalyc.org/journal/4768/476855013008/html/>
- O. Revelo-Sánchez, C. A. Collazos-Ordoñez, y J. A. Jiménez-Toledo, El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión



sistemática de literatura. *Tecnológicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115-134, 2018. Consultado el 3 de agosto de 2022, en:

<https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>

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/EMUL_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

Paredes, J. O. (2020). Progresión de aprendizajes y tipos de evaluación. *Publicaciones*, 50(4), 87-98. doi:10.30827/publicaciones.v50i4.17783. Documento PDF.
Corcoran Tom, Mosher Frédéric A., Rogat Aarón (mayo 2009) "Progresiones del aprendizaje en ciencias". Un enfoque de reforma basado en la evidencia. Centro de Mejora Continua de la Instrucción Escuela de profesores-Universidad de Columbia. Documento PDF.

Perelman, F. (Coord.) (2011). Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas. Buenos Aires: Aique.

Perera, A. (2010) "La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias". Universidad de Huelva, España. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80923/00820113011660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perera Rodríguez, Víctor Hugo , & Torres Gordillo, Juan Jesús (2010). LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA LA TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL FORO ONLINE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36),141-149.[fecha de Consulta 14 de Septiembre de 2022]. ISSN: 1133-8482. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128011>

Pérez Pino, Michel, Enrique Clavero, José Osvaldo, Carbó Ayala, José Eugenio, & González Falcón, Marisol. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. Recuperado en 25 de agosto de 2022, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es.

Pérez Torres H. (2007) "La evaluación formativa en el proceso de cambio hacia un nuevo modelo educativo en el IPN" CECYT 12 IPN. Documento PDF.

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.

Reyábal, María Victoria y Sanz, Ana Isabel (1995). "La transversalidad y la educación integral", en *Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Reyzabal-La-transversalidad-y-la-formacion-integral.pdf>

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.

Revisión MCC 0-23 años, (2020).

RODELO MOLINA, Milys Karina; TORRES DIAZ, 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.

Rodríguez Arocho, Wanda C. El legado de Vygotski y de Piaget a la educación *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, 1999, pp. 477-489 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>

Rosales M. (2014) "Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual". Congreso Iberoamericano de ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos aires Argentina. Documento PDF. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60520610/662_220190907-26539-5gm2uo-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1663122659&Signature=O57K4Ym4Rban5OjEwJfPtWmda1zYVG89h736uPYXEUWUmfht8jikYjEekTRIOcptN2wGQc94ZBy5WI56FwCoOvuaAq18EaRXpKd5~7ca7FO1XYSpwWh2QBBJsYZ5BvDBakbFgPs9DpCgACQrS0xSqEiDS395XCwYVxgQXOuQeOm-cKAVYqjyVLfmOepn5emjZTjUoy8zdt3rJsXX2grrCKgXLclAjGJ70~2qWafq-kauSa74vYN7jyGVxhWOUoZEE-



[YmgCEVJ~8WhvMDoYjo~vG93CSGJdMdZwQEdThVeKRYb7uI4oJ6PyA3w0Po4WSxUck2eXNXyJ27qWyt5ig_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.repositorio.cepa.org/bitstream/handle/10269/44168/1/YmgCEVJ~8WhvMDoYjo~vG93CSGJdMdZwQEdThVeKRYb7uI4oJ6PyA3w0Po4WSxUck2eXNXyJ27qWyt5ig_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

- Sampieri, Hernández Roberto (et.al.) (2008). Metodología de la Investigación. México: Mc.Graw-Hill.
- Sandel, M. (2000). La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?, Barcelona: Penguin Random House
- Santaella Rodríguez, Esther; Martínez Heredia, Nazaret LA PEDAGOGÍA FREINET COMO ALTERNATIVA AL MÉTODO TRADICIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 4, septiembre-diciembre, 2017, pp. 359-379 Universidad de Granada Granada, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639019.pdf>
- 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 2021-2022. 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_2021_2022.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/cca.php>; Consultado 29/09/2021
- 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.
- 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>

Sierra, G. Helena. (2013) *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje*. Universidad Pública de Navarra. Consultado el 10 de octubre de 2022. disponible en: <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/9834/TFM%20HELENA%20SIERRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Soler F. E. (2006) "Constructivismo, Innovación y enseñanza efectiva". Editorial Equinoccio. Universidad Simón Bolívar. Caracas Venezuela. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=m271PqM-mswC&oi=fnd&pg=PA15&dq=definici%C3%B3n+de+constructivismo&ots=lpTBVdrE9&sig=OJ_KASU7Dnr94ZZT0hoP8QES5lw#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20constructivismo&f=false

Talanquer, V. (2023) "Progresiones de aprendizaje:

promesa y potencial". Universidad Nacional Autónoma de México, ISSN 0187-893-X Publicado en línea el 15 de septiembre de 2013, ISSNE 1870-8404. Disponible en:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/64329/56462>

Trilla (coord), E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairstein, J.A. Fernández Fernández, J. González Monteaguado, B. Gros, F. Ibernón, n. Lorenzo, J. Monés, M. Muset, M. Pla, J.M. Puig, J.L. Rodríguez Illera, P. Solá, A. y Tort, A. Vila (2007) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Documento PDF.

Tenbrink, Terry D. (1988). *Evaluación: guía práctica de profesores*. Madrid: Narcea.

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://prepacihuahuan.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



UNICEF. (2021). Evaluación Formativa del Aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/informes/evaluaci%C3%B3n-formativa-del-aprendizaje-en-contextos-de-provisi%C3%B3n-remota-de-servicios>

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>

Velásquez Sarria, Jairo Andrés (2009). LA TRANSVERSALIDAD COMO POSIBILIDAD CURRICULAR DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(2),29-44. [fecha de Consulta 21 de Octubre de 2022]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>

Velazco Marina, Mosquera Fidel (2007). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_a_prendizaje_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. *Educar. 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 REPUBLICA.
- 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>



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA